

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ - REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS APLICADAS À SAÚDE

**VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

CARLOS ANDRÉ CAVALCANTE CORREIA DE SANTANA

Lagarto-SE

2026

	Carlos André C. C. de Santana VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 2026
--	---

CARLOS ANDRÉ CAVALCANTE CORREIA DE SANTANA

**VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Dissertação de Mestrado apresentada como critério para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde da Universidade Federal de Sergipe do Campus de Lagarto. Orientadora: Profa. Dra. Lavínia Teixeira Machado. Coorientadora: Profa. Dra. Raphaela Schiassi Hernandes.

Lagarto

2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO CAMPUS DE LAGARTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santana, Carlos André Cavalcante Correia de.
S232v Vivências acadêmicas de discentes com deficiência na
Universidade Federal de Sergipe / Carlos André Cavalcante
Correia de Santana ; orientadora Lavinia Teixeira de Aguiar
Machado. – Lagarto, SE, 2026.
106 f. : il.

Dissertação (mestrado em Ciências Aplicadas à Saúde) –
Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Estudantes com deficiência. 2. Educação superior. 3.
Inclusão social. 4. Acessibilidade. 5. Estudos transversais. I.
Machado, Lavinia Teixeira de Aguiar, orient. II. Título.

CDU 378.18-056.2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. ANTÔNIO GARCIA FILHO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS APLICADAS A SAÚDE



APÊNDICE 3

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2024/PPGCAS

ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO DISCENTE CARLOS ANDRÉ CAVALCANTE CORREIA DE SANTANA

No dia **13 de abril de 2026**, às **09 horas**, reuniu-se a banca examinadora presidida pela **Profa. Dra. Lavinia Teixeira-Machado** (orientadora) e constituída ainda pela **Profa. Dra. Priscila Lima dos Santos** (examinador I), **Dra. Giceli Carvalho Batista Formiga** (examinador II) e **Dr Gutiere Cardoso de Lima** (examinador III) para a defesa da Dissertação de Mestrado do discente **Carlos André Cavalcante Correia de Santana**, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde da Universidade Federal de Sergipe, com o título: **VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**. Após a apresentação e arguição, a banca reuniu-se em separado para avaliação e teceu as seguintes considerações:

Por todos estes aspectos a dissertação foi considerada:

☒ APROVADA COM MÍNIMAS ALTERAÇÕES

☐ APROVADA COM ALTERAÇÕES SUBSTANCIAIS

☐ REPROVADA

De acordo com as exigências regimentais, o candidato deverá obedecer às observações e sugestões da banca examinadora. E, para constar, lavrou-se a presente ata que foi lida e assinada por todos os membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **LAVINIA TEIXEIRA DE AGUIAR MACHADO**
Data: 14/04/2026 12:07:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lagarto/SE, 13/04/2026.

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **PRISCILA LIMA DOS SANTOS ALMEIDA**
Data: 13/04/2026 17:38:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador I

Documento assinado digitalmente
 **GICELI CARVALHO BATISTA FORMIGA**
Data: 13/04/2026 18:03:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador II

Documento assinado digitalmente
 **GUTIERE CARDOSO DE LIMA**
Data: 13/04/2026 16:32:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador III

RESUMO

Introdução: As vivências acadêmicas no ensino superior são indicadores relevantes de adaptação, permanência e sucesso discente. Estudantes com deficiência podem experienciar essas vivências repletas de obstáculos, em razão de barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais. **Objetivo:** O objetivo deste estudo foi analisar as vivências acadêmicas de discentes com deficiência em comparação aos estudantes sem deficiência da Universidade Federal de Sergipe (UFS). **Método:** Estudo observacional, transversal, exploratório, de abordagem mista, com 63 discentes regularmente matriculados na UFS (30 com deficiência e 33 sem deficiência). A amostra foi de conveniência. As variáveis de interesse incluíram as dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), características sociodemográficas, indicadores de suporte institucional e a autorreferência à intenção de desistência do curso. Para a análise quantitativa empregou-se estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o teste t de Student ou o teste de Mann–Whitney, conforme a distribuição dos dados, e o teste do qui-quadrado para comparação de proporções, adotando-se nível de significância de 5%. As respostas abertas dos discentes com deficiência foram analisadas segundo abordagem fenomenológica. **Resultados:** Os participantes com deficiência apresentaram médias mais elevadas nas dimensões Pessoal e Carreira do QVA-r, contudo, apresentaram médias significativamente menores nas dimensões Interpessoal e Institucional em comparação aos discentes sem deficiência. A proporção de estudantes que relataram já ter considerado a desistência do curso foi significativamente maior no grupo com deficiência (73%) em relação ao grupo sem deficiência (33%). A análise qualitativa revelou vivências acadêmicas marcadas por sentimentos de invisibilidade, percepção de desamparo institucional, e enfrentamento recorrente de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas. **Discussão e Conclusão:** Os resultados indicam diferenças nas vivências acadêmicas entre estudantes com e sem deficiência, particularmente nos domínios interpessoal e institucional. Os dados evidenciam fragilidades nos processos de inclusão universitária e reforçam a necessidade de ações institucionais transversais, como formação continuada de docentes e servidores, fortalecimento das políticas de assistência estudantil e de saúde mental, e enfrentamento sistemático das barreiras atitudinais, visando à promoção de uma cultura universitária efetivamente acessível e inclusiva.

Palavras-chave: Estudantes com Deficiência; Educação Superior; Inclusão Social; Acessibilidade; Estudos Transversais.

ABSTRACT

Introduction: Academic experiences in higher education are relevant indicators of students' adaptation, persistence, and academic success. Students with disabilities may experience these academic trajectories as permeated by obstacles due to institutional, pedagogical, and attitudinal barriers. **Objective:** The objective of this study was to analyze the academic experiences of students with disabilities in comparison to students without disabilities at the Federal University of Sergipe (UFS). **Method:** Observational, cross-sectional, exploratory study with a mixed-methods approach, involving 63 students regularly enrolled at UFS (30 with disabilities and 33 without disabilities). A convenience sample was used. Variables of interest included the dimensions of the Academic Experiences Questionnaire – short version (AEQ-SV), sociodemographic characteristics, indicators of institutional support, and self-reported intention to drop out of the program. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics, applying Student's t test or the Mann–Whitney U test according to data distribution, and the chi-square test to compare proportions, adopting a 5% significance level. Open-ended responses from students with disabilities were analyzed using a phenomenological approach. **Results:** Students with disabilities showed higher mean scores in the Personal and Career dimensions of the AEQ-SV; however, they presented significantly lower mean scores in the Interpersonal and Institutional dimensions compared to students without disabilities. The proportion of students who reported having considered dropping out of their program was significantly higher among students with disabilities (73%) than among those without disabilities (33%). Qualitative analysis revealed academic experiences marked by feelings of invisibility, perceived lack of institutional support, and recurrent encounters with attitudinal, pedagogical, and architectural barriers. **Discussion and Conclusion:** The findings indicate differences in academic experiences between students with and without disabilities, particularly in the interpersonal and institutional domains. The results highlight weaknesses in university inclusion processes and reinforce the need for cross-cutting institutional actions, such as continuing education for faculty and staff, strengthening student assistance and mental health policies, and systematically addressing attitudinal barriers, with the aim of promoting a truly accessible and inclusive university culture

Keywords: Students with Disabilities; Higher Education; Social Inclusion; Accessibility; Cross-Sectional Studies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descrição dos participantes e suporte na UFS.....	28
Tabela 2. Distribuição percentual das respostas ao Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), por dimensão e grupo de participantes.....	30
Tabela 3. Estatísticas descritivas e teste de normalidade (Shapiro–Wilk) das dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r).....	32
Tabela 4. Tabela de contingência entre grupo de participantes e intenção de desistência do curso.....	33
Tabela 5. Coeficientes de correlação de Pearson entre as dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e o grupo de participantes.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estatísticas descritivas das dimensões do QVA-r por grupo de participantes.....29

Figura 2. Frequência das respostas “4 – Bastante a ver comigo” e “5 – Tudo a ver comigo” do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), por dimensão e grupo de participantes.....31

Figura 3. Distribuição percentual das respostas à questão “Já pensou em desistir da Universidade?”, segundo grupo de participantes.....34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD – Educação a distância

DAIN – Divisão de ações inclusivas

IES – Instituições de ensino superior

MEC – Ministério da Educação

PcD – Pessoa com Deficiência

QVA-r – Questionário de Vivências Acadêmicas- versão reduzida

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESU - Secretaria de Educação Superior

STROBE - *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology*

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Fenomenologia, saúde, educação e autismo: contribuições para a compreensão das vivências acadêmicas.....	14
1.2 Problema de Estudo.....	16
1.3 Vivências acadêmicas no ensino superior	16
1.4 Justificativa.....	18
1.5 Pergunta de pesquisa	19
1.6 Hipóteses	19
2 OBJETIVOS.....	20
3 MÉTODO.....	21
3.1 Tipo de estudo e delineamento metodológico	21
3.2 Contexto do estudo e participantes	22
3.2.1 Dimensionamento do número de participantes.....	23
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	24
3.4 Procedimentos de Coleta	25
3.5 Análise dos Dados	25
3.6 Aspectos éticos	25
4 RESULTADOS.....	26
4.1 Caracterização dos participantes e considerações sobre o tamanho do estudo	26
4.2 Perfil sociodemográfico e acadêmico	26
4.3 Suporte institucional e acesso às atividades acadêmicas	27
4.4 Vivências acadêmicas: análise descritiva e comparativa do QVA-r	29
4.5 Distribuição das respostas do QVA-r.....	30
4.6 Testes de normalidade.....	32
4.7 Intenção de Desistência do Curso.....	33

4.8 Correlações entre Grupo de Participantes e Dimensões das Vivências	
Acadêmicas	34
5 DISCUSSÃO	36
5.1 Análise fenomenológica: invisibilidade, desamparo e “exclusão silenciosa	
.....	41
5.1.1 Percepções vivenciais acerca da Inclusão na Universidade	42
5.2 Implicações para políticas institucionais e prática universitária	47
5.2.1 Da responsabilização setorial à transversalidade	47
5.3 Limitações e Agenda de Pesquisa.....	48
6 CONCLUSÃO	49
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
APÊNDICES	65
ANEXOS	104

1 INTRODUÇÃO

A entrada na vida universitária vem carregada de expectativas, sonhos, realizações, mas com a chegada na universidade alguns jovens trazem consigo visões não muito realistas sobre como será essa experiência, e isso pode levá-los a ter que lidar com altos níveis de ansiedade e estresse, o que vai afetar no processo de ajustes pessoais a essa etapa da vida (Almeida; Soares, 2004; Silva; Redig, 2021). Estudos como, os de Almeida, Ferreira e Soares (1999); Granado et al. (2005); Igue, Bariani e Milanesi (2008); e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), denominam o cotidiano de jovens nas universidades como “vivências acadêmicas”.

Esses estudos afirmam que vivências acadêmicas se referem a um conjunto de situações, ou variáveis, que são próprias do contexto de vida da pessoa na universidade, e tudo isso tem relação com o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desse sujeito (Matta; Lebrão; Heleno, 2017). E, essas vivências acadêmicas, perpassam por cinco dimensões, que se referem a aspectos que influenciam no modo de vivenciar a experiência no Ensino Superior.

As dimensões, que são analisadas por meio das vivências acadêmicas, são: (1) **dimensão pessoal**, que refere-se ao processo de bem-estar psicológico, físico, autonomia, autoconceito e estabilidade afetiva; (2) **dimensão interpessoal**, reflete as relações interpessoais que se estabelecem, e a qualidade destas relações; (3) a **dimensão carreira** aborda os sentimentos relacionados ao curso no qual a pessoa está matriculada, e as suas perspectivas de carreira; (4) a **dimensão estudo** mostra hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem; e a (5) **dimensão institucional**, que se relaciona com os sentimentos ligados à instituição de ensino superior (IES) frequentada, e à cidade onde essa está situada (Almeida; Soares; Ferreira, 2002).

Fatores cognitivos, comportamentais, motivacionais, e contextuais, estão envolvidos no processo de adaptação e de permanência nos estudos e, as pessoas que desenvolvem a autorregulação têm maior capacidade de acessar recursos pessoais que possibilitam melhor resposta diante dos desafios que surgem durante a vida universitária (Oliveira; Cunha, 2020). Outro aspecto relevante, é que o senso de pertencimento a uma IES está diretamente relacionado à qualidade das interações que o estudante estabelece, tanto com a instituição, quanto com os seus pares, e esse

vínculo influencia o sentimento de autoaceitação e bem-estar acadêmico (Milagres,2022; Milagres;Reis;Domingues,2022).

Fazer parte do ambiente universitário exige que o estudante busque conquistar seu espaço social e reafirme suas capacidades pessoais e intelectuais. Quando discentes se sentem confiantes para enfrentar os desafios existenciais da universidade, o processo de adaptação tende a ocorrer com menos dificuldades e, com isso, níveis de saúde mental tendem a aumentar (Fonte; Macedo,2020; Magalhães; Marra, 2024; Taveira, 2001).

E, quando se fala sobre pessoas com deficiência e suas vivências no ensino superior, o que se pode notar sobre este tema? É importante focar no contexto do histórico processo de inclusão da pessoa com deficiência (PcD) nas universidades e, é fundamental refletir sobre como se estruturam suas experiências acadêmicas dentro das IES.

Diante da conceituação legal acerca da PcD, disposta na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), os impedimentos de longo prazo são potencializados mediante fatores contextuais, pessoais, e ambientais, que dificultam a atuação plena como pessoa existencialmente apta a desenvolver suas potencialidades na sociedade e, quando falamos em inclusão na educação, devemos entender que isso deve ir além do acesso, promovendo participação ativa na vida social e garantindo um processo educacional de qualidade para todos, independentemente de sua classe socioeconômica, gênero, raça, religião, ou características individuais, garantindo que o ambiente educacional seja um espaço de valorização das potencialidades dos estudantes, permitindo que construam seus próprios caminhos de acordo com suas experiências, individualidades e aspirações (Martínez ,2007; Moura *et al.*,2023).

Neste sentido, Anache (2007) destaca que educar para a diversidade deve ter como referência uma sociedade democrática, baseada na construção, e reconstrução, do conhecimento por meio das interações entre as pessoas, e esse processo envolve a valorização de diferentes normas, crenças e princípios.

Ao discutir práticas inclusivas no ensino superior é importante entender a universidade como uma instituição social, que reflete a estrutura e o funcionamento da sociedade em que está inserida e, diante disto, cabe destacar que o acesso ao ensino superior sempre esteve marcado por desigualdades e seletividade social, favorecendo as pessoas consideradas mais aptas com base em supostos “méritos individuais” (Almeida; Ferreira, 2018; Chauí, 2003; Oliveira, 2013).

Para as PcDs, esse processo de seletividade social se agrava, pois, historicamente, enfrentaram processos de estigmatização e a negação de direitos fundamentais, incluindo a educação (Goffman, 2012; Sassaki, 1999; Silva, 1987, *apud* Almeida; Ferreira, 2018). No Brasil, por exemplo, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação básica, e no ensino superior, tem sido um processo complexo e permeado por inúmeras barreiras (Mazera; Schneider; Padilha, 2021; Silva; Pimentel, 2022).

São muito recentes as primeiras políticas públicas voltadas, especificamente, para as PcDs no ambiente educacional universitário, e a principal delas é o Programa Incluir. O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, foi criado em 2005, e tem o “[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFES)” (Brasil, 2013).

O Incluir foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), também do MEC, e é voltado para o trabalho de incluir pessoas com deficiência na educação superior, em cumprimento aos Decretos nº 5.296/2004 e 5.626/2005 e, a partir deste documento orientador do MEC, tem-se observado uma crescente no número de estudantes com deficiência ingressando e ocupando seu espaço em IES (Almeida; Ferreira, 2018; Maciel; Anache, 2017).

Apesar dos avanços nas iniciativas oficiais, ainda persistem desafios para a efetiva institucionalização das políticas educacionais de acessibilidade e inclusão nas IES e, embora existam pesquisas sobre o acesso de estudantes com deficiência à educação superior no Brasil, ainda há lacunas quanto às estratégias que efetivamente favoreçam sua permanência e conclusão dos cursos, pois o conceito de “acesso” deve ser entendido de maneira ampliada, entendendo que garantir acesso significa, também, assegurar condições adequadas para que o discente com deficiência conclua sua formação com sucesso, promovendo, assim, um processo de mudança que fortaleça a equidade, as mesmas oportunidades de direito, e a justiça no ambiente acadêmico (Anache; Rovetto; Oliveira, 2014; Castro; Almeida, 2014; Picharillo; Costa; Elias, 2023).

Também é importante ressaltar que estudos como o de Silva e Redig (2021) afirmam que a vivência universitária de estudantes com deficiência tem gerado

impactos na saúde mental, que comprometem o rendimento acadêmico e a permanência no ensino superior destes discentes.

1.1 Fenomenologia, saúde, educação e autismo: contribuições para a compreensão das vivências acadêmicas

A fenomenologia constitui um referencial teórico-metodológico central para a compreensão das experiências vividas em contextos de saúde e educação, ao privilegiar o sentido que os fenômenos assumem para as pessoas em sua existência concreta. Diferentemente de abordagens explicativas ou causalistas, a fenomenologia busca descrever e interpretar a experiência tal como ela é vivida, considerando a inseparabilidade entre pessoa, mundo, e relações intersubjetivas (Merleau-Ponty, 2018; Van Manen, 2014).

No campo da saúde a fenomenologia tem sido amplamente utilizada para compreender o adoecimento, o sofrimento psíquico, e os processos de cuidado, a partir da perspectiva da pessoa que vive a experiência, e não apenas a partir de categorias diagnósticas ou biomédicas. Estudos clássicos indicam que a experiência da condição de saúde é sempre mediada por significados existenciais, corporais, e sociais, sendo profundamente influenciada pelo modo como o ambiente responde (ou falha em responder) às necessidades da pessoa (Toombs, 1993). Essa perspectiva é particularmente relevante quando se analisam condições marcadas por estigmatização social e invisibilização, como ocorre frequentemente com pessoas com deficiência e, em especial, com autistas.

Na educação a fenomenologia contribui para compreender os processos formativos como experiências vividas, atravessadas por afetos, relações, expectativas e sentidos atribuídos à aprendizagem e à vida institucional. Van Manen (2015, 2016) destaca que a experiência educacional não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões relacionais e éticas, como o reconhecimento, o pertencimento e o cuidado pedagógico. Nesse sentido, investigar vivências acadêmicas por meio de uma abordagem fenomenológica permite acessar como estudantes significam o cotidiano universitário, as relações com colegas e docentes, e o modo como percebem a instituição em sua responsividade às diferenças.

Quando aplicada ao campo do autismo a fenomenologia oferece contribuições decisivas para superar leituras reducionistas ou deficitárias. Abordagens

fenomenológicas, e fenomenológico-críticas, do autismo enfatizam a experiência subjetiva, a corporeidade, e a intersubjetividade, questionando modelos que interpretam o autismo exclusivamente como comprometimento social ou cognitivo (Bolton; Happé, 2017; Zahavi; Parnett, 2014). A partir dessa perspectiva, as dificuldades enfrentadas por pessoas autistas não são compreendidas apenas como características individuais, mas como resultados de um descompasso entre modos singulares de ser-no-mundo e ambientes estruturados para padrões neurotípicos.

Estudos fenomenológicos com adultos autistas têm evidenciado que contextos sociais complexos, pouco previsíveis, e sensorialmente intensos (como o ambiente universitário) podem gerar experiências recorrentes de sobrecarga, ansiedade, isolamento, e exaustão (Henning; Boger, 2021). No ensino superior, pesquisas qualitativas e fenomenológicas mostram que estudantes autistas frequentemente vivenciam dificuldades nas interações interpessoais, na comunicação acadêmica, e na adaptação às exigências institucionais, especialmente quando não há suporte adequado ou compreensão por parte da comunidade universitária (Anderson; Carter; Stephenson, 2018; Cai; Richdale, 2016).

Além disso, a literatura contemporânea sobre neurodiversidade e identidade autista enfatiza a importância de compreender o autismo como uma forma legítima de diversidade humana, e não como mera patologia. Autores vinculados ao movimento da neurodiversidade defendem o uso de linguagem identitária, e criticam práticas capacitistas que deslegitimam as experiências e potencialidades das pessoas autistas (Kapp et al., 2013; Sinclair, 2013). Estudos recentes alertam, ainda, para a necessidade de que pesquisas e práticas educacionais evitem reproduzir discursos e atitudes capacitistas, que tendem a reforçar exclusão simbólica e institucional (Bottema-Beutel et al., 2021; Teixeira-Machado, 2025).

Nesse contexto, a fenomenologia mostra-se particularmente potente para analisar as vivências acadêmicas de estudantes com deficiência, incluindo autistas, ao permitir a articulação entre experiência subjetiva, relações interpessoais e estruturas institucionais. Ao evidenciar sentimentos como invisibilidade, desamparo, não pertencimento e sobrecarga cotidiana, a análise fenomenológica contribui para revelar como barreiras atitudinais e organizacionais operam de forma silenciosa, porém persistente, no cotidiano universitário. Assim, compreender a inclusão a partir da experiência vivida implica reconhecer que políticas formais e acessos normativos são insuficientes se não forem acompanhados de transformações culturais,

pedagógicas, e institucionais, que sustentem a permanência, o bem-estar e o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Dessa forma, a articulação entre fenomenologia, saúde, educação, deficiência, e autismo, oferece um referencial consistente para analisar criticamente as vivências acadêmicas, deslocando o foco do indivíduo para o contexto relacional e institucional, e reafirmando a inclusão como um processo ético, político, e existencial.

1.2 Problema de Estudo

A ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior nas últimas décadas resulta de importantes avanços normativos e políticos que reconhecem a educação como direito humano fundamental, orientado pelos princípios da equidade e da justiça social. Documentos como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já acolhida pelo ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto 6.949, de agosto de 2009 (Brasil, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), estabeleceram diretrizes para a promoção da acessibilidade e da participação plena de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. Entretanto, o aumento do ingresso desses estudantes no ensino superior não tem sido acompanhado de forma proporcional pela consolidação de condições institucionais que garantam sua permanência, participação efetiva, e sucesso acadêmico.

No contexto universitário, a inclusão extrapola a eliminação de barreiras físicas, envolvendo a transformação das práticas pedagógicas, das relações interpessoais, e da própria cultura institucional. Estudantes com deficiência frequentemente enfrentam barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais, que operam de forma estrutural e impactam negativamente suas trajetórias acadêmicas (Fiorini; Manzini, 2016; Martins; Oliveira; Oliveira, 2024). Essas barreiras tendem a produzir experiências marcadas por exclusão simbólica, fragilização do pertencimento institucional e maior vulnerabilidade à evasão.

1.3 Vivências acadêmicas no ensino superior

As vivências acadêmicas, enquanto constructo analítico, permitem compreender de forma ampliada os processos de adaptação, integração e permanência no ensino superior, ao articular dimensões subjetivas da experiência

discente com condições estruturais e institucionais que configuram o ambiente universitário. Na literatura brasileira, as vivências acadêmicas são compreendidas como um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos pessoais, interpessoais, institucionais, e relacionados ao projeto de carreira, expressando a interação dinâmica entre o estudante e o contexto universitário (Santos; Suehiro; Oliveira, 2016; Teixeira; Castro; Piccolo, 2007).

Quando analisadas à luz de referenciais críticos da deficiência, essas vivências deixam de ser interpretadas exclusivamente como resultado de características individuais e passam a ser compreendidas como efeitos de estruturas sociais, culturais, e institucionais, que produzem exclusões e desigualdades. O modelo social da deficiência constitui um marco teórico fundamental nesse deslocamento analítico, ao propor que a deficiência não reside primariamente no corpo do indivíduo, mas nas barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, e atitudinais, impostas pela sociedade (Oliver; Barnes 2012; Shakespeare, 2014). Sob essa perspectiva, dificuldades vivenciadas por estudantes com deficiência no ensino superior não são entendidas como falhas pessoais ou limitações individuais, mas como expressão de um ambiente universitário que ainda opera segundo padrões normativos de corpo, cognição, e desempenho.

Nesse contexto, o conceito de capacitismo torna-se central para a análise das vivências acadêmicas de estudantes com deficiência. O capacitismo refere-se a um sistema de crenças, práticas, e valores, que hierarquizam corpos e mentes com base em ideais de funcionalidade, autonomia, e produtividade, atribuindo menor valor social às pessoas com deficiência (Campbell, 2009; Diniz, 2007). No espaço universitário, o capacitismo manifesta-se de forma explícita, e implícita, por meio de expectativas homogêneas de desempenho acadêmico, práticas pedagógicas inflexíveis, discursos meritocráticos, e atitudes que deslegitimam a necessidade de adaptações razoáveis.

As vivências de estudantes com deficiência na universidade, nesse sentido, tendem a ser atravessadas por experiências recorrentes de invisibilidade, desqualificação simbólica, e responsabilização individual pelas dificuldades enfrentadas. Estudos indicam que essas experiências impactam de modo particular as dimensões interpessoal e institucional das vivências acadêmicas, uma vez que se relacionam diretamente à qualidade das interações sociais, ao sentimento de pertencimento, e à percepção de apoio institucional (Fiorini; Manzini, 2016; Silva; Pimentel, 2022). Assim, vivências acadêmicas desfavoráveis não podem ser

compreendidas isoladamente do contexto capacitista que estrutura a organização do ensino superior.

Além disso, o modelo social da deficiência permite problematizar a própria noção de adaptação acadêmica. Enquanto abordagens tradicionais tendem a enfatizar a necessidade de o estudante “adaptar-se” à universidade, perspectivas críticas destacam que a adaptação deve ser entendida como um processo relacional e bidirecional, no qual a instituição também é convocada a transformar suas práticas, currículos, e formas de avaliação (Mittler, 2012; Shakespeare, 2014). Nesse sentido, a análise das vivências acadêmicas constitui um recurso analítico potente para evidenciar em que medida a universidade assume, ou não, sua responsabilidade coletiva pela inclusão.

A utilização de instrumentos como o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), possibilita operacionalizar empiricamente essas dimensões, permitindo identificar diferenças entre grupos e evidenciar desigualdades estruturais no contexto universitário (Teixeira; Castro; Piccolo, 2007). No entanto, à luz dos referenciais críticos da deficiência, torna-se fundamental complementar essas análises com abordagens qualitativas que deem centralidade à voz dos estudantes com deficiência, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos capazes de interpretar criticamente suas próprias experiências.

Dessa forma, a articulação entre o constructo de vivências acadêmicas, o modelo social da deficiência, e o debate sobre capacitismo, permite deslocar o foco da análise do indivíduo para a instituição, contribuindo para uma compreensão mais crítica e politicamente situada da inclusão no ensino superior. Tal abordagem possibilita evidenciar que vivências acadêmicas marcadas por sofrimento, exclusão, ou intenção de evasão, não são eventos isolados, mas expressões de uma universidade que ainda reproduz lógicas normativas e capacitistas, demandando transformações estruturais para a efetivação do direito à educação inclusiva.

1.4 Justificativa

A investigação das vivências acadêmicas de estudantes com deficiência, por meio de delineamentos observacionais transversais, permite identificar diferenças entre grupos em contextos reais, atendendo às recomendações metodológicas para estudos observacionais (*Strobe Initiative*, 2007). No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde políticas de acesso e acessibilidade vêm sendo

implementadas, torna-se fundamental analisar empiricamente como essas ações se refletem nas experiências acadêmicas dos estudantes.

Além disso, a integração entre dados quantitativos e qualitativos possibilita uma compreensão mais densa do fenômeno investigado, articulando indicadores objetivos das vivências acadêmicas com os sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às suas trajetórias (Creswell; Clark, 2018). Tal abordagem contribui para a produção de evidências capazes de subsidiar políticas institucionais voltadas à permanência estudantil, à prevenção da evasão, e à promoção de uma cultura universitária inclusiva.

1.5 Pergunta de pesquisa

Quais são as diferenças nas vivências acadêmicas entre estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência da Universidade Federal de Sergipe a partir de como os estudantes com deficiência percebem e significam suas experiências no contexto universitário?

1.6 Hipóteses

Parte-se da hipótese de que estudantes com deficiência apresentam vivências acadêmicas significativamente distintas das vivenciadas por estudantes sem deficiência, especialmente nas dimensões interpessoal e institucional, em razão da maior exposição a barreiras atitudinais e estruturais.

Supõe-se ainda que a proporção de estudantes que relatam intenção de desistência do curso seja mais elevada entre estudantes com deficiência, e que suas narrativas revelem sentimentos de invisibilidade, desamparo institucional e enfrentamento contínuo de barreiras pedagógicas e arquitetônicas.

2 OBJETIVOS

Geral

Analisar as vivências acadêmicas de estudantes com deficiência em comparação aos estudantes sem deficiência da Universidade Federal de Sergipe.

Específicos

- Comparar as dimensões pessoal, interpessoal, institucional, carreira e estudo das vivências acadêmicas entre estudantes com e sem deficiência, a partir do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida;
- Verificar diferenças na proporção de estudantes com e sem deficiência que relatam intenção de desistência do curso;
- Analisar as percepções dos estudantes com deficiência acerca do suporte institucional e das barreiras enfrentadas no contexto universitário;
- Compreender, por meio de abordagem fenomenológica, os significados atribuídos pelos estudantes com deficiência às suas vivências acadêmicas sobre inclusão;

3 MÉTODO

3.1 Tipo de estudo e delineamento metodológico

Trata-se de um estudo observacional, transversal, exploratório, descritivo e analítico, de abordagem mista, conduzido em conformidade com as recomendações do *checklist STROBE* (*Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology*) para estudos observacionais (www.strobe-statement.org).

A abordagem quantitativa consistiu em um estudo transversal, no qual os dados foram coletados em um único momento temporal, por meio da aplicação de um questionário autoaplicável on-line, elaborado na plataforma *Google Forms*. Esse delineamento permite identificar associações e diferenças entre grupos em contextos reais, sem a pretensão de estabelecer relações causais, o que se mostra adequado para investigações no campo educacional e institucional.

A abordagem qualitativa fundamentou-se no método fenomenológico, orientado pela tradição filosófica da fenomenologia, cujo objetivo central é compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências vividas. No campo das ciências humanas e sociais, a fenomenologia constitui um referencial epistemológico que privilegia a descrição rigorosa da experiência tal como ela se apresenta à consciência, sem reduzi-la a explicações causais ou a interpretações previamente estabelecidas (Merleau-Ponty, 2018; Moreira, 2004).

Conforme Triviños (2009), a análise fenomenológica parte do pressuposto de que os fenômenos sociais são constituídos por significados produzidos na relação entre sujeito e mundo, sendo indissociáveis do contexto histórico, cultural e institucional no qual emergem. Assim, as descrições produzidas pelos participantes não são compreendidas como relatos meramente individuais, mas como expressões de uma experiência compartilhada, situada no contexto universitário.

No método fenomenológico, o fenômeno é entendido como “aquilo que se mostra”, isto é, a experiência tal como é vivida e significada pelos sujeitos (Moreira, 2004). A análise não se orienta por hipóteses prévias, mas pela abertura à experiência descrita, buscando apreender sua essência e seus sentidos constitutivos (Siani; Correa; Las Casas, 2016). Tal perspectiva mostra-se especialmente pertinente para investigar vivências acadêmicas de estudantes com deficiência, uma vez que permite compreender como esses sujeitos percebem, interpretam, e significam suas

experiências em um ambiente institucional atravessado por barreiras estruturais e atitudinais.

Nesse sentido, o conceito de intencionalidade, desenvolvido por Edmund Husserl, constitui um fundamento central da análise fenomenológica. A intencionalidade refere-se ao princípio de que toda consciência é sempre consciência de algo, não havendo separação entre sujeito e objeto, mas uma relação indissociável entre ambos (Siani; Correa; Las Casas, 2016). Assim, as vivências acadêmicas analisadas neste estudo são compreendidas como experiências intencionais, constituídas na relação entre os estudantes e o contexto universitário.

3.2 Contexto do estudo e participantes

Foi utilizada uma amostra de conveniência. Os participantes do estudo foram discentes regularmente matriculados na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com idade mínima de 18 anos, oriundos de cursos de graduação presencial e de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Participaram estudantes com deficiência (30 discentes) e estudantes sem deficiência (33 discentes). Para os participantes com deficiência, não foi estabelecida restrição quanto ao tipo, considerando-se como estudantes com deficiência aqueles que assim se autodeclararam no instrumento de pesquisa. Essa opção metodológica alinha-se à compreensão da deficiência a partir do modelo social, reconhecendo que a vivência da deficiência não se restringe à existência de um diagnóstico formal, mas envolve a interação entre características individuais e barreiras contextuais.

Foram adotados como critérios de exclusão: discentes com idade inferior a 18 anos e estudantes vinculados exclusivamente a cursos na modalidade de educação a distância (EAD). Tal exclusão fundamenta-se no entendimento de que estudantes da modalidade EAD não vivenciam, de forma direta e contínua, o cotidiano físico, relacional, e institucional do campus universitário, elemento central para a análise das vivências acadêmicas propostas neste estudo.

Destacamos que não há, na UFS, um número exato e plenamente confiável de estudantes com deficiência regularmente matriculados, uma vez que parte desses discentes ingressa na universidade fora do sistema de cotas para pessoa com deficiência (PcD) ou ainda não possui diagnóstico formal documentado no sistema acadêmico da UFS. Essa condição decorre, entre outros fatores, de desigualdades sociais no acesso a serviços especializados de saúde e avaliação diagnóstica. No

momento da coleta de dados, a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), setor responsável pelo cadastro de estudantes com deficiência da UFS, possuía 497 estudantes com deficiência cadastrados, os quais constituíram a principal fonte de acesso a esse público.

3.2.1 Dimensionamento do número de participantes

Considerando a inexistência de um censo institucional completo e atualizado de discentes com deficiência na UFS, adotou-se como universo acessível o conjunto de estudantes com deficiência cadastrados na DAIN no período da coleta ($N = 497$).

Para estimar o número mínimo de participantes necessários em um delineamento observacional transversal, empregamos o cálculo para proporções com correção para população finita, uma vez que o parâmetro populacional de interesse não era previamente conhecido. Então adotamos uma proporção conservadora ($p = 0,05$), que maximiza a variabilidade e, conseqüentemente, produz estimativas mais prudentes.

Inicialmente, calculamos o tamanho mínimo para população “infinita”:

$$[n_0 = \frac{Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2}]$$

Em seguida, aplicamos a correção para população finita:

$$[n = \frac{N \cdot n_0}{(N-1) + n_0}]$$

Onde:

$N = 497$ (universo acessível PcD/DAIN)

$Z = 1,96$ (nível de confiança de 95%)

$p = 0,05$ (proporção esperada conservadora)

e = erro amostral/margem de erro desejada

Com 95% de confiança e margem de erro de 5% ($e = 0,05$), obtivemos:

$$(n_0 = \frac{1,96^2 \cdot 0,05 \cdot 0,95}{0,05^2} = 384,16)$$

$$(n = \frac{497 \cdot 384,16}{(497-1) + 384,16} \approx 217)$$

Portanto, para o universo acessível de 497 estudantes com deficiência, o dimensionamento indicaria aproximadamente 217 participantes para estimativas com $\pm 5\%$ de margem de erro.

Como este estudo utilizou recrutamento voluntário on-line, e envolveu um público potencialmente exposto a barreiras de participação (tempo, acessibilidade

digital, sobrecarga acadêmica, fadiga, entre outros), apresentamos, a seguir, referência comparativa de número mínimo de participantes sob margens de erro alternativas (95% de confiança; $p = 0,05$; $N = 497$):

$$e = 10\% \rightarrow (n \approx 36)$$

$$e = 7\% \rightarrow (n \approx 68)$$

$$e = 5\% \rightarrow (n \approx 217)$$

Conforme apresentado, o número de participantes com deficiência ($n = 30$) é inferior ao dimensionamento recomendado para estimativas com margem de erro de 10%, considerando o universo acessível de estudantes com deficiência cadastrados na DAIN.

Dessa forma, para a amostra de conveniência utilizada neste estudo, os resultados quantitativos referentes a esse grupo devem ser interpretados como estimativas exploratórias, com maior imprecisão e poder estatístico reduzido, sobretudo para a detecção de diferenças de pequena magnitude entre os grupos, aspecto que é retomado nas limitações do estudo.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line, elaborado na plataforma *Google Forms* (Apêndice I) estruturado em seções distintas.

A primeira seção contém a caracterização sociodemográfica e acadêmica, incluindo informações como idade, curso, período, exercício de atividade remunerada, autodeclaração como pessoa com deficiência, tipo de deficiência (quando aplicável) e autorrelato de intenção de desistência do curso. Incluímos também questões abertas voltadas à compreensão das percepções sobre inclusão no contexto universitário.

Para a avaliação das vivências acadêmicas, utilizamos o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), instrumento validado para o contexto brasileiro (Granado *et al.*, 2005). O QVA-r é composto por 55 itens, organizados em escala do tipo *Likert*, com cinco pontos de resposta, variando de 1 (“nada a ver comigo”) a 5 (“tudo a ver comigo”). O instrumento avalia cinco dimensões das vivências acadêmicas: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo, Institucional. A pontuação é obtida por meio da soma dos itens de cada dimensão, permitindo a análise comparativa entre grupos.

Na seção final do questionário incluímos questões fechadas sobre suporte institucional, acesso às atividades acadêmicas, e conhecimento e utilização dos serviços oferecidos pela DAIN.

3.4 Procedimentos de Coleta

O questionário foi disponibilizado on-line e divulgado por meio de diferentes canais institucionais, incluindo e-mails cadastrados no sistema acadêmico e grupos de *WhatsApp* vinculados à DAIN. A participação foi voluntária, e apenas os estudantes que aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tiveram acesso às questões do questionário.

3.5 Análise dos Dados

A análise quantitativa foi realizada por meio de estatística descritiva e inferencial, utilizando os *softwares Microsoft Excel e Jamovi*. Foram calculadas médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas. Para a verificação da normalidade dos dados, aplicou-se o teste de Shapiro–Wilk. A comparação entre os grupos foi realizada por meio do teste t de *Student* ou do teste de Mann–Whitney, conforme a distribuição dos dados. Para a comparação de proporções, utilizou-se o teste do qui-quadrado, e para análises de associação entre variáveis contínuas, empregou-se o coeficiente de correlação de Pearson, adotando-se nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

A análise qualitativa das questões abertas seguiu os pressupostos da fenomenologia, buscando identificar unidades de significado e estruturas essenciais das experiências relatadas.

3.6 Aspectos éticos

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sob o parecer nº 7.273.290 (Apêndice II). A coleta de dados ocorreu somente após a aprovação ética, garantindo-se o anonimato, a confidencialidade das informações, e o direito de desistência a qualquer momento.

4 RESULTADOS

4.1 Caracterização dos participantes e considerações sobre o tamanho do estudo

Participaram do estudo 63 estudantes regularmente matriculados na UFS, sendo 30 estudantes com deficiência e 33 estudantes sem deficiência. Trata-se de um conjunto de participantes recrutados por adesão voluntária, característica comum em estudos observacionais exploratórios realizados em contextos institucionais.

Conforme apresentado no método, o número de estudantes com deficiência participantes ($n = 30$) é inferior ao dimensionamento recomendado para estimativas com margem de erro de 10%, considerando o universo acessível de estudantes com deficiência cadastrados na DAIN ($N = 497$). Dessa forma, os resultados quantitativos referentes a esse grupo devem ser interpretados como estimativas exploratórias, com maior imprecisão e poder estatístico reduzido, sobretudo para a detecção de diferenças de pequena magnitude entre os grupos, aspecto que é retomado nas limitações do estudo.

Para o grupo de estudantes sem deficiência, não foi possível estimar previamente um número mínimo de participantes com base em um universo institucional definido, razão pela qual o recrutamento ocorreu por adesão voluntária, utilizando estratégias de divulgação equivalentes às empregadas para o grupo de estudantes com deficiência.

Os participantes estavam distribuídos em 22 cursos de graduação presencial, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que confere heterogeneidade acadêmica ao conjunto de participantes e amplia a diversidade de experiências universitárias contempladas no estudo. Os participantes são de dois campi da UFS.

4.2 Perfil sociodemográfico e acadêmico

No grupo de estudantes com deficiência, a predominância de participantes era de autistas, totalizando 13 estudantes (43,33%). Além destes, foram identificados oito estudantes com deficiência física, quatro com deficiência visual, dois com deficiência múltipla, um com deficiência intelectual e um estudante que indicou outro tipo de deficiência não especificada no instrumento. Quanto à identidade de gênero, 50,7%

dos participantes se identificaram como mulheres cisgênero, e 41,3% como homens cisgênero. Um pequeno percentual preferiu não responder (4,8%), e 1,6% se declarou homem transgênero, indicando a presença de diversidade de gênero no conjunto de participantes, ainda que em proporções reduzidas.

Em relação à faixa etária, a maioria dos participantes situava-se entre 18 e 25 anos (54%), seguida da faixa entre 26 e 35 anos (25,4%), enquanto os demais se distribuíram nas faixas etárias superiores, sem registro de participantes com idade acima de 65 anos. Esse perfil etário evidencia um grupo predominantemente jovem, em consonância com a fase típica de ingresso e permanência inicial no ensino superior, aspecto relevante para a interpretação das vivências acadêmicas analisadas.

No que se refere ao exercício de atividades remuneradas fora da universidade, 74,6% dos participantes relataram não exercer trabalho externo, sugerindo que, para a maioria, o cotidiano está fortemente centrado nas demandas acadêmicas. Esse dado é relevante, pois indica menor interferência de atividades laborais externas sobre as vivências acadêmicas, ainda que não elimine possíveis sobrecargas relacionadas a bolsas, auxílios, ou atividades institucionais internas.

4.3 Suporte institucional e acesso às atividades acadêmicas

Em relação ao acesso às atividades acadêmicas, 90,5% dos participantes declararam não apresentar dificuldades, enquanto 9,5% relataram dificuldades de acesso. No entanto, quando analisado o suporte recebido diretamente dos cursos de origem, 73% dos participantes afirmaram não receber qualquer tipo de apoio, ao passo que 27% relataram receber algum suporte.

No que se refere especificamente à DAIN, 61,9% dos participantes declararam receber algum tipo de apoio, enquanto 31,8% indicaram não receber ou não necessitar desse suporte. Esses dados evidenciam uma diferença entre o suporte institucional especializado e o suporte oferecido no âmbito dos cursos, aspecto que se articula com as dimensões institucionais e interpessoais das vivências acadêmicas analisadas posteriormente. A Tabela 1 apresenta a caracterização detalhada dos participantes e as informações relativas ao suporte institucional.

Tabela 1. Descrição dos participantes e suporte na UFS.

Idade	N%
Categoria 1 (18-25 anos)	54%
Categoria 2 (26-35 anos)	25,4%
Categoria 3 (36-45 anos)	15,9%
Categoria 4 (46-55 anos)	3,2%
Categoria 5 (56-65 anos)	1,6%
Genero	
Mulheres cisgênero	50,7%
Homens cisgênero	41,3%
Homens transgênero	1,6%
Não responderam	4,8%
Atividade Remunerada fora da UFS	
Sim	25,4%
Não	74,6%
Suporte na UFS	
Dificuldade de Acesso	
Sim	9,5%
Não	90,5%
Suporte ou apoio do curso	
Sim	27%
Não	73%
Apoio DAIN	
Não	38,1%
Sim	61,9%
Serviços Oferecidos DAIN	
Sim	60,3%
Não	39,7%

4.4 Vivências acadêmicas: análise descritiva e comparativa do QVA-r

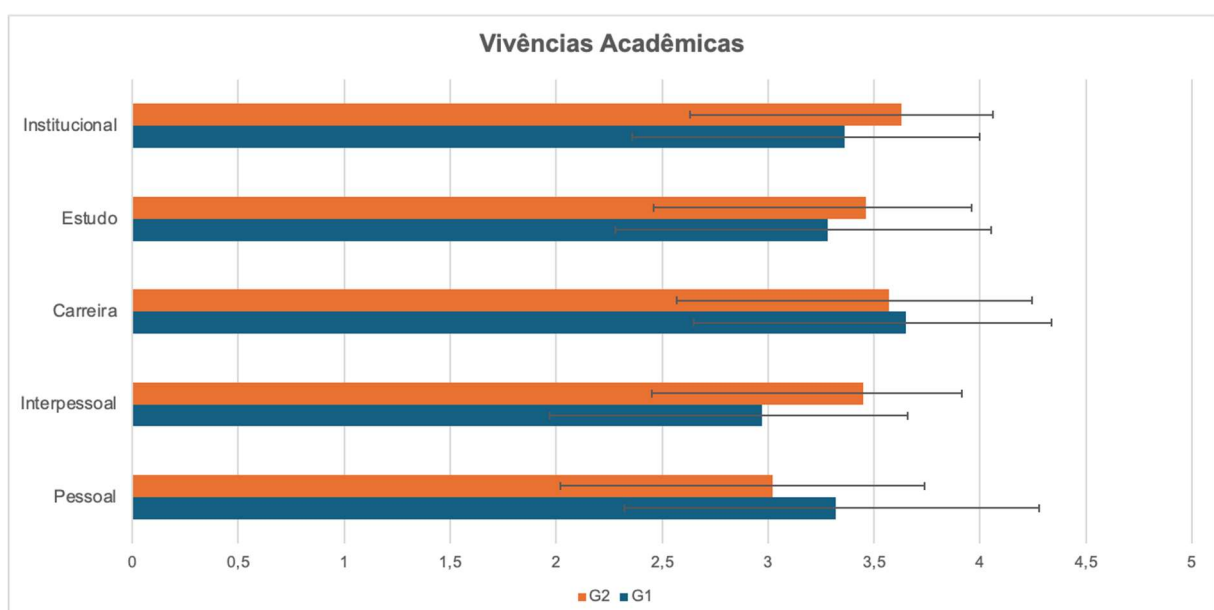
No que se refere às vivências acadêmicas, avaliadas por meio do QVA-r, observaram-se diferenças relevantes entre os grupos de estudantes com e sem deficiência, variando conforme a dimensão analisada.

Na dimensão pessoal, os estudantes com deficiência apresentaram média superior ($3,32 \pm 0,957$) em comparação aos estudantes sem deficiência ($3,02 \pm 0,718$). Esse resultado sugere que, apesar das barreiras enfrentadas no contexto universitário, os estudantes com deficiência relatam níveis relativamente mais elevados de bem-estar subjetivo, autorregulação emocional ou percepção de competências pessoais, aspectos contemplados nessa dimensão do instrumento (Figura 1).

Em contraste, na dimensão interpessoal, observou-se padrão inverso, os estudantes sem deficiência apresentaram média mais elevada ($3,45 \pm 0,465$), enquanto os estudantes com deficiência apresentaram média inferior ($2,97 \pm 0,690$). Esse achado indica maiores desafios nas interações sociais, nas relações com colegas e professores, e no sentimento de pertencimento acadêmico entre estudantes com deficiência, dimensão particularmente sensível às barreiras atitudinais e à cultura institucional.

A Figura 1 apresenta as médias e desvios-padrão das dimensões do QVA-r para cada grupo, sendo o Grupo 1 composto por estudantes com deficiência e o Grupo 2 por estudantes sem deficiência.

Figura 1. Estatísticas descritivas das dimensões do QVA-r por grupo de participantes



Nota: Valores do QVA-r de acordo com as dimensões (média±DP): Pessoal — G1 3,32±0,95; G2 3,02±0,71/ Interpessoal — G1 2,97±0,69; G2 3,45±0,46/ Carreira --- G1 3,65±0,68; G2 3,57±0,67/ Estudo – G1 3,28±0,77; G2 3,46±0,49/ Institucional – G1 3,36±0,64; G2 3,63±0,43

4.5 Distribuição das respostas do QVA-r

A análise da distribuição percentual das respostas do QVA-r evidenciou padrões distintos entre os grupos de participantes. De modo geral, observou-se maior frequência da resposta 5 (“Tudo a ver comigo”) entre estudantes com deficiência na maioria das dimensões avaliadas, com exceção da dimensão interpessoal. Esse padrão sugere experiências percebidas como mais intensas ou polarizadas nesse grupo.

Em contraste, entre estudantes sem deficiência, predominou a resposta 4 (“Bastante a ver comigo”) em todas as dimensões, indicando percepções mais moderadas e homogêneas das vivências acadêmicas. A Tabela 2 apresenta a distribuição percentual das respostas por dimensão e grupo de participantes.

Tabela 2. Distribuição percentual das respostas ao Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), por dimensão e grupo de participantes

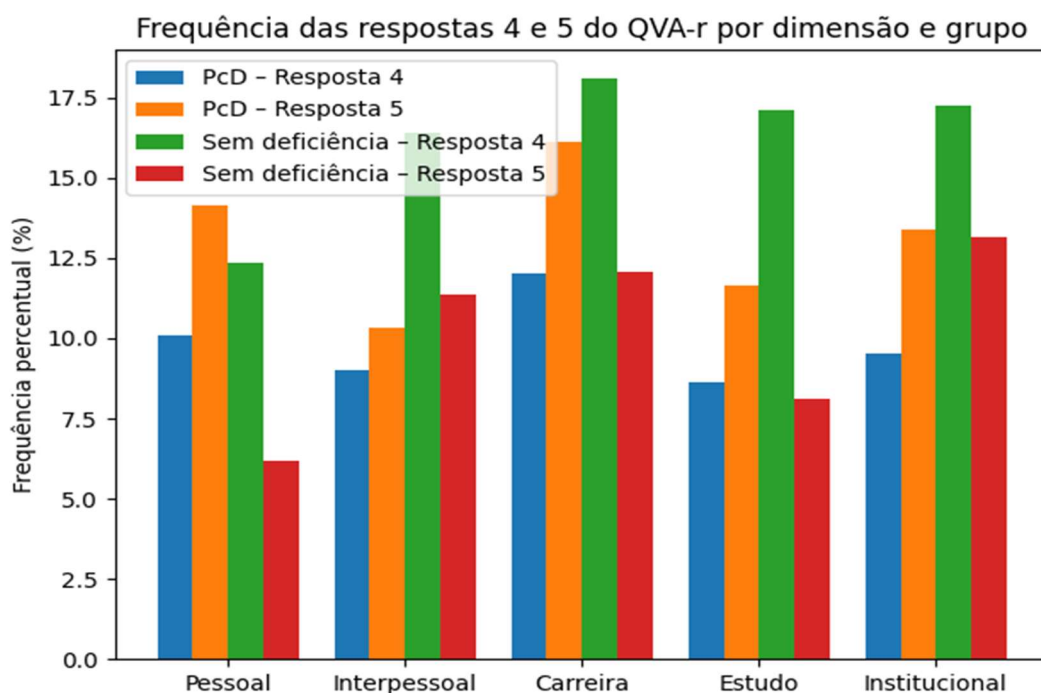
Resposta QVA-r	Grupo participantes	de Pessoal (%)	Interpessoal (%)	Carreira (%)	Estudo (%)	Institucional (%)
1 – Nada a ver comigo	Estudantes deficiência	com 8,39	11,24	4,10	5,82	6,12
	Estudantes deficiência	sem 7,14	4,63	4,23	1,94	1,81
2 – Pouco a ver comigo	Estudantes deficiência	com 6,24	8,60	5,03	7,05	7,03
	Estudantes deficiência	sem 10,31	6,22	4,10	5,29	7,03
3 – Mais ou menos a ver comigo	Estudantes deficiência	com 9,30	8,47	10,32	14,47	11,56
	Estudantes deficiência	sem 15,82	13,76	13,89	19,93	13,15
4 – Bastante a ver comigo	Estudantes deficiência	com 10,10	8,99	12,04	8,64	9,52
	Estudantes deficiência	sem 12,36	16,40	18,10	17,11	17,24

5 – Tudo a ver comigo	Estudantes deficiência	com	14,15	10,32	16,14	11,64	13,39
	Estudantes deficiência	sem	6,19	11,37	12,05	8,11	13,15

Nota: As respostas do QVA-r variam de 1 (“Nada a ver comigo”) a 5 (“Tudo a ver comigo”). Os valores correspondem às **frequências percentuais** de respostas em cada dimensão.

A Figura 2 complementa a análise apresentada na Tabela 2 ao destacar exclusivamente as respostas de maior concordância do QVA-r (“4 – Bastante a ver comigo” e “5 – Tudo a ver comigo”). Observa-se que, entre estudantes com deficiência, há maior concentração de respostas “5” nas dimensões Pessoal, Carreira, Estudo e Institucional, enquanto, na dimensão Interpessoal, essa tendência é menos pronunciada. Por sua vez, entre estudantes sem deficiência, predominam as respostas “4” em todas as dimensões avaliadas, indicando percepções mais moderadas e homogêneas das vivências acadêmicas.

Figura 2. Frequência das respostas “4 – Bastante a ver comigo” e “5 – Tudo a ver comigo” do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), por dimensão e grupo de participantes



Legenda: A figura apresenta, para cada dimensão do QVA-r (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional), **quatro barras justapostas**, permitindo comparação direta entre: estudantes com deficiência – resposta 4 (azul); estudantes com deficiência – resposta 5 (laranja); estudantes sem deficiência – resposta 4 (verde); estudantes sem deficiência – resposta 5 (vermelho).

4.6 Testes de normalidade

A normalidade das variáveis referentes às dimensões do QVA-r foi avaliada por meio do teste de Shapiro–Wilk. Os resultados indicaram que as dimensões Pessoal, Interpessoal e Estudo apresentaram distribuição compatível com a normalidade ($p \geq 0,05$). Por outro lado, as dimensões Carreira e Institucional não atenderam aos pressupostos de normalidade ($p \leq 0,05$).

Esses achados orientaram a escolha dos testes estatísticos empregados nas análises comparativas subsequentes, com a adoção de testes paramétricos ou não paramétricos conforme a distribuição dos dados. Os resultados detalhados encontram-se apresentados na Tabela 3. Não houve normalidade em todas as dimensões, por isso a escolha mista de testes é justificada, e a decisão metodológica foi baseada em evidência empírica, não arbitrária. As dimensões que não atendem à normalidade são: Carreira e Institucional.

Tabela 3. Estatísticas descritivas e teste de normalidade (Shapiro–Wilk) das dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r)

	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
N	63	63	63	63	63
Média	3,17	3,22	3,61	3,37	3,50
95% IC média limite inferior	2,95	3,06	3,44	3,21	3,36
95% IC média limite superior	3,38	3,38	3,78	3,54	3,64
Desvio-padrão	0,847	0,627	0,677	0,645	0,553
W de Shapiro-Wilk	0,973	0,978	0,936	0,988	0,944
p Shapiro-Wilk	0,183	0,329	0,003	0,781	0,006

Nota: IC = intervalo de confiança. O intervalo de confiança da média assume que a distribuição amostral da média segue uma distribuição t com $N-1$ graus de liberdade.

4.7 Intenção de Desistência do Curso

A associação entre a variável “Já pensou em desistir da Universidade?” e os grupos de participantes (estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência) foi analisada por meio do teste do qui-quadrado (χ^2). Os resultados indicaram associação estatisticamente significativa entre as variáveis, $\chi^2(1, N = 63) = 10,70$; $p = 0,001$, evidenciando que a frequência de respostas difere entre os grupos.

Observou-se que estudantes com deficiência relataram, proporcionalmente, maior frequência de já ter considerado a desistência do curso quando comparados aos estudantes sem deficiência. A Tabela 4 apresenta a tabela de contingência, e a Figura 3 ilustra graficamente a distribuição percentual das respostas entre os grupos.

Tabela 4. Tabela de contingência entre grupo de participantes e intenção de desistência do curso

	Você já pensou em desistir da Universidade?		
	1 (Sim)	2 (Não)	Total
1	22	8	30
2	11	20	33
Total	33	28	63

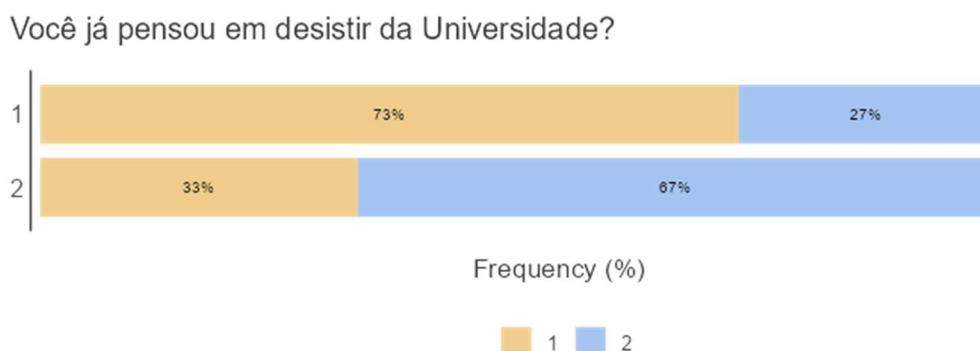
Testes χ^2

	Valor	gl	p
χ^2	10,7	2	0,005
N	63		

Nota: Grupo 1 = estudantes com deficiência; Grupo 2 = estudantes sem deficiência.

Figura 3.

Distribuição percentual das respostas à questão “Já pensou em desistir da Universidade?”, segundo grupo de participantes.



Legenda: Cor laranja = resposta “Sim”; Cor azul = resposta “Não”. Grupo 1 = estudantes com deficiência; Grupo 2 = estudantes sem deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

4.8 Correlações entre Grupo de Participantes e Dimensões das Vivências Acadêmicas

A associação entre a variável grupo de participantes (estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência) e os escores das dimensões do QVA-r foi analisada por meio do coeficiente de correlação de Pearson, considerando-se a natureza dicotômica da variável grupo, o que equivale a uma correlação ponto-biserial.

Os resultados indicaram correlação positiva e estatisticamente significativa na dimensão interpessoal ($r = 0,387$; $p = 0,002$), evidenciando associação entre o grupo de participantes e os escores dessa dimensão. Considerando a codificação adotada (1 = estudantes com deficiência; 2 = estudantes sem deficiência), esse resultado indica que pertencer ao grupo de estudantes com deficiência esteve associado a escores mais baixos na dimensão interpessoal, enquanto estudantes sem deficiência apresentaram escores mais elevados.

A dimensão interpessoal é a única que se associa estatisticamente ao grupo de pertencimento, reforçando sua centralidade como eixo de vulnerabilidade relacional para estudantes com deficiência. Considerando o coeficiente de determinação ($r^2 \approx 0,15$), observa-se que aproximadamente 15% da variância dos escores da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas está associada ao grupo

de participantes. De acordo com os critérios de Cohen, esse valor corresponde a um tamanho de efeito moderado, indicando que a diferença observada possui relevância prática, para além da significância estatística.

Não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre o grupo de participantes e as dimensões pessoal, carreira, estudo e institucional ($p > 0,05$). A Tabela 5 apresenta os valores completos das correlações entre os grupos e as dimensões do QVA-r.

Tabela 5. Coeficientes de correlação de Pearson entre as dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) e o grupo de participantes.

		Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Interpessoal	R de Pearson	-0,408				
	gl	61				
	p	< 0,001				
Carreira	R de Pearson	-0,128	0,358			
	gl	61	61			
	p	0,319	0,004			
Estudo	R de Pearson	-0,423	0,496	0,348		
	gl	61	61	61		
	p	< 0,001	< 0,001	0,005		
Institucional	R de Pearson	-0,427	0,591	0,326	0,413	
	gl	61	61	61	61	
	p	< 0,001	< 0,001	0,009	< 0,001	
Grupos	R de Pearson	-0,180	0,387	-0,065	0,143	0,246
	gl	61	61	61	61	61
	p	0,159	0,002	0,614	0,263	0,051

Nota: r = coeficiente de correlação de Pearson. gl = graus de liberdade. Grupo de participantes codificado como: 1 = estudantes com deficiência; 2 = estudantes sem deficiência.

5 DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender as vivências acadêmicas de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Sergipe (UFS), comparando seus resultados aos de estudantes sem deficiência. A análise integrada dos achados quantitativos (QVA-r, associação entre grupo e intenção de desistência, e correlação entre grupo e dimensão interpessoal) e qualitativos (descrições fenomenológicas de vivências de inclusão/exclusão) converge para um padrão central: apesar de avanços no acesso e de iniciativas institucionais, a inclusão ainda se mostra frágil quando examinada sob a ótica da permanência, do pertencimento e da responsividade institucional.

Em termos quantitativos, a dimensão interpessoal emergiu como ponto de maior vulnerabilidade: a associação estatisticamente significativa entre grupo e intenção de desistência, e a correlação significativa entre grupo e escores interpessoais sugerem que a permanência acadêmica é particularmente atravessada por dinâmicas relacionais e de suporte social.

Em termos qualitativos, as narrativas de estudantes com deficiência destacaram invisibilidade, desamparo institucional, e enfrentamento cotidiano de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas, elementos que dão densidade experiencial aos achados do QVA-r.

Quando observamos o perfil dos participantes da pesquisa temos dados que corroboram com a literatura quanto a certos marcadores sociodemográficos, transição etária, e adaptação acadêmica.

Quanto a maior presença de mulheres, Guedes (2008) em um estudo sobre a presença feminina nos cursos universitários, e nas pós-graduações, já apresentava dados históricos que revelavam uma mudança significativa na presença de gêneros nas universidades, esse estudo indicou que a presença de mulheres nas universidades brasileiras em 1970 era de apenas 25%, mas em 2000, a presença feminina nas universidades já estava em 53%.

O maior crescimento da presença de mulheres, como discentes, nas universidades se dá entre as décadas de 1940 e de 1980, dados mostram que a presença de mulheres nas universidades, como estudantes, em 1940, correspondia a 18,96%, e em 1980 esse valor já se apresentava em 49,19%, esse período de anos coincide com a maior inserção de mulheres no mercado de trabalho no Brasil, com

isso surgindo a necessidade por mais qualificação profissional para estas (Ribeiro; Vieira, 2023).

A predominância de participantes na faixa etária típica de ingresso e adaptação inicial ao ensino superior (adultos jovens) é coerente com a literatura, que aponta a transição para a universidade como período de reconfiguração de rotinas, expectativas e redes sociais (Anjos; Aguilar-da-Silva, 2017; Mognon; Santos, 2013). Essa transição pode se associar a maior vulnerabilidade emocional e a desafios de autorregulação e gestão do tempo, especialmente quando somada a barreiras institucionais e a fragilidades no suporte psicossocial (Araujo et al., 2024; Silva et al., 2021). Portanto, a interpretação dos resultados deve considerar que a adaptação acadêmica é um fenômeno multideterminado: envolve recursos pessoais, suporte social, clima institucional e condições objetivas de acessibilidade e permanência.

Ainda sobre o perfil dos participantes desta pesquisa, um dado importante a ser discutido, e que implica na interpretação deste estudo, é a presença expressiva de estudantes autistas no grupo de participantes com deficiência (43%). Esse dado é relevante para a interpretação, pois o ambiente universitário pode intensificar demandas de interação social, comunicação, autorregulação, e processamento sensorial, especialmente para alunos autistas, potencialmente afetando, sobretudo, as dimensões interpessoal e institucional das vivências acadêmicas (Anderson; Carter; Stephenson, 2018; Araújo; Monteiro, 2025; Baksh et al., 2018; Gomes; Portes; Egidio, 2025; Happé, 1994; Happé; Frith, 2014; Happé; Frith, 2020)

Happé e Frith (2014, 2020) apresentam uma base teórica neurocognitiva e social sobre autismo ao longo do desenvolvimento. As autoras discutem dificuldades persistentes em interação social, comunicação, e flexibilidade/adaptação contextual. Elas também apontam que ambientes complexos e socialmente exigentes (como universidades) tendem a amplificar demandas adaptativas, especialmente quando não são responsivos, o que sustenta os nossos achados acerca da relação entre ambiente universitário e sobrecarga interpessoal/institucional.

Outros estudos também evidenciam dificuldades relacionadas a interações com colegas e docentes, comunicação acadêmica, exigências institucionais pouco flexíveis, ambientes sensorialmente sobrecarregadores, que estão associados a essas dificuldades, a sentimentos de isolamento, estresse, e menor pertencimento institucional (Anderson; Carter; Stephenson, 2018; Araújo; Monteiro, 2025).

A opção terminológica por “estudantes autistas” fundamenta-se na perspectiva contemporânea da identidade autista e do paradigma da neurodiversidade, que enfatiza linguagem identitária em oposição a formulações estritamente biomédicas e potencialmente patologizantes. A reivindicação por linguagem identitária (“autistic person”, “autista”) está associada à compreensão do autismo como constitutivo da experiência e da subjetividade, não como um “apêndice” separável da pessoa (Botha; Cage, 2022; Bottema-Beutel et al., 2023). Além disso, debates recentes no campo destacam impactos do capacitismo linguístico e a necessidade de escolhas terminológicas alinhadas à autonomia e às preferências das comunidades autistas (Bottema-Beutel et al., 2021).

Importante trazer nessa discussão a percepção de como o apoio institucional é relevante enquanto base estruturante da permanência, permanência essa que deve ser sempre fortalecida, entendendo que a inclusão não se esgota no acesso.

A percepção de ausência de suporte ou apoio por parte dos cursos é um achado sensível nesta pesquisa, pois suporte institucional se relaciona a engajamento, satisfação acadêmica, e bem-estar. Quando o estudante percebe que “não há a quem recorrer” no seu departamento ou curso, seja para ajustes pedagógicos, mediação com docentes, ou acolhimento, o estudante tende a aumentar o risco de isolamento e de intenção de desistência (Amaral; Frick, 2022; Barros; Peixoto, 2022).

Deve-se destacar a importância de desenvolver políticas de suporte aos discentes universitários, pois outras pesquisas já mostram que políticas de suporte promovem melhorias na vivência acadêmica dos discentes, contribuindo, também, para melhoria do desempenho acadêmico, bem-estar, e engajamento ao ambiente universitário e, além disso, políticas de suporte aos estudantes são percebidas de forma positiva pelos discentes, levando-os a se sentirem mais confiantes na trajetória dos seus cursos (Amaral; Frick, 2022).

Por outro lado, o alto índice de suporte recebido, atribuído ao setor especializado na acessibilidade na universidade (DAIN), sugere que dispositivos de acessibilidade podem funcionar como “âncoras” de permanência, ainda que frequentemente sejam sobrecarregados se a inclusão não for assumida como responsabilidade transversal da instituição (Carvalho; Queiroz, 2024; Ribeiro, 2024).

Nos resultados podemos notar a dimensão Interpessoal como importante eixo de vulnerabilidade ao comparar as vivências acadêmicas dos alunos com e sem deficiência.

A dimensão interpessoal do QVA-r apresentou associação significativa com o grupo de participantes, reforçando que o pertencimento relacional constitui uma diferença substancial entre estudantes com e sem deficiência. Considerando o coeficiente de determinação ($r^2 \approx 0,15$), aproximadamente 15% da variância nos escores interpessoais está associada ao grupo, o que representa um tamanho de efeito moderado no campo das ciências humanas e sociais. Esse resultado sugere relevância prática, não se trata apenas de significância estatística, mas de um padrão consistente com impactos reais no cotidiano universitário.

Em termos teóricos, a dimensão interpessoal pode ser compreendida como uma “infraestrutura social” da permanência. Relações com colegas, sensação de acolhimento, possibilidade de pedir ajuda, e participação em grupos acadêmicos, não são elementos acessórios, são mediações centrais para a aprendizagem, para a saúde mental, e para a continuidade nos estudos. Quando estudantes com deficiência relatam maior dificuldade de construir vínculos, isso pode refletir tanto barreiras pessoais e funcionais quanto, sobretudo, barreiras do ambiente, tais como estigmas, práticas excludentes, ausência de mediações pedagógicas, e atitudes capacitistas naturalizadas (Diniz; Silva, 2021; Silva; Pimentel, 2022; Teixeira-Machado, 2025).

Quando enfrentamos a discussão sobre a dimensão interpessoal não podemos perder de vista a centralidade das barreiras atitudinais como barreira-matriz, e isso aparece neste trabalho. Essa centralidade das barreiras atitudinais aparece de forma convergente com a literatura e com o marco legal brasileiro. A Lei Brasileira de Inclusão define barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades (Brasil, 2015).

Entre todos os tipos de barreiras de acessibilidade, estudos têm mostrado que as chamadas barreiras atitudinais são as mais persistentes e as mais difíceis de reduzir, pois estão alicerçadas em concepções culturais e práticas discriminatórias que há tempos foram naturalizadas na sociedade (Branco; Almeida, 2019; Diniz; Silva, 2021; Martins; Oliveira; Oliveira, 2024; Silva; Pimentel, 2022).

O ponto crítico é que barreiras atitudinais frequentemente “organizam” as demais. Uma instituição pode ter recursos materiais, mas se as práticas e atitudes

forem capacitistas, a acessibilidade tende a operar de modo burocrático, reativo, e insuficiente, como evidenciam as narrativas de invisibilidade, julgamento, e humilhação, relatadas por participantes deste estudo (Amaral; Frick, 2022; .Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022).

Outro ponto crítico importante desta pesquisa é a dimensão institucional. A percepção sobre a instituição pode influenciar na forma como a pessoa se sente incluída, e se a pessoa deseja permanecer neste lugar. Isso aparece em nosso estudo e nos leva a uma análise da relação entre a percepção institucional com a intenção de desistência.

Os itens institucionais, quando avaliados negativamente por estudantes com deficiência, dialogam com o maior percentual de intenção de desistência. Gostar menos da universidade, perceber pior infraestrutura, e identificar ausência de fluxos consistentes de adaptação, são indicadores coerentes de fragilização do vínculo institucional. Esse resultado sustenta a necessidade de compreender a dimensão institucional para além muros, envolve cultura organizacional, governança do cuidado, práticas pedagógicas, e articulação intersetorial (Amaral; Frick, 2022; Carvalho; Queiroz, 2024; Fleith et al, 2020).

Dentro dessa instituição precisamos olhar para a marcante presença de barreiras de acessibilidade presentes nesse ambiente e entender que acessibilidade precisa ser vista como um sistema. A literatura aponta que barreiras não ocorrem isoladamente, mas em interdependência, barreiras arquitetônicas se combinam a barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, produzindo exclusão cotidiana (Branco; Almeida, 2019; Diniz; Silva, 2021; Martins; Oliveira; Oliveira, 2024; Silva; Pimentel, 2022). Assim, políticas de acessibilidade precisam operar como sistema: (a) infraestrutura acessível; (b) tecnologias assistivas e plataformas acessíveis; (c) desenho universal de aprendizagem, sendo pedagógico responsivo; (d) fluxos explícitos e proativos de adaptação; (e) formação continuada e monitoramento (Carvalho; Queiroz, 2024; Ribeiro, 2024).

Os resultados deste estudo reforçam a premissa fundamental das políticas de inclusão, que é a de que ampliar o ingresso não garante, por si só, participação equitativa e permanência bem-sucedida. Em um enquadramento crítico, a permanência precisa ser compreendida como produto de condições institucionais (infraestrutura, práticas pedagógicas, fluxos de adaptação, suporte psicossocial, acessibilidade comunicacional/tecnológica) e de condições relacionais

(pertencimento, acolhimento, suporte entre pares e relações pedagógicas responsivas). Esse entendimento é consistente com o modelo social da deficiência, que desloca o foco do “déficit individual” para as barreiras impostas pelo ambiente e pelas práticas sociais (Araujo; Monteiro, 2025; Melo; Constant; Ferreira, 2023; Shakespeare, 2014).

5.1 Análise fenomenológica: invisibilidade, desamparo e “exclusão silenciosa”

A análise qualitativa nos apresenta alguns núcleos fenomenológicos que cabem ser destacados antes de seguirmos para as respostas abertas dos discentes.

Um ponto importante que surge é o fenômeno da invisibilidade. As narrativas evidenciaram a invisibilidade como núcleo fenomenológico, “ser invisível” não significa apenas “não ser visto”, mas não ser reconhecido como sujeito de direitos, necessidades, e potencialidades. Esse fenômeno produz desgaste, porque desloca a responsabilidade da inclusão para o estudante, que passa a “negociar” direitos e adaptações em ambientes marcados por desconhecimento, negligência ou minimização (Beer *et al.*, 2022; Correia *et al.*, 2023; Delôgo, 2023).

Um outro fenômeno recorrente que surgiu foi a percepção de burocracia exaustiva para acesso a direitos: exigência reiterada de laudos, protocolos e esperas, em contraste com a ausência de fluxos proativos e humanizados. A literatura crítica sobre capacitismo aponta que esse excesso de burocracias exigidas para que a PcD tenha que provar que realmente tem uma deficiência, deficiência essa já vivenciada pela pessoa cotidianamente, pode funcionar como dispositivo de exclusão, especialmente para pessoas com exaustão crônica, desregulação emocional, ou sobrecarga sensorial, tornando a permanência um processo de resistência cotidiana (Amaral; Frick, 2022; Beer *et al.*, 2022).

Outro núcleo fenomenológico importante que surgiu nesta pesquisa foi sobre a hostilidade sensorial e sobre a ausência de espaços de regulação. Estas situações surgem em relatos dos discentes com deficiência, e nos indica que acessibilidade também deve incorporar dimensões ambientais. Isso se articula aos resultados da dimensão pessoal do QVA-r e à literatura sobre sofrimento psíquico no ensino superior, reforçando que políticas de saúde mental e acolhimento são constitutivas da inclusão, não “serviços paralelos” (Amaral; Frick, 2022; Magalhães; Marra, 2024; Pereira; Silva, 2023; Prudencio; Soeiro, 2025; Ribeiro, 2024;).

5.1.1 Percepções vivenciais acerca da Inclusão na Universidade

Na primeira seção do *Google Forms*, trabalhado neste estudo, foram abordadas questões acerca da inclusão na Universidade Federal de Sergipe (UFS), e este foi um ponto que chamou bastante a atenção, que nos leva a este tópico para que façamos aqui uma descrição fenomenológica sobre as percepções de discentes com deficiência acerca do processo de inclusão/exclusão que enfrentam na UFS.

Primeiramente, devemos trazer que diante da questão “Se pessoa com deficiência, você se sente incluído (a) na Universidade?”, apenas nove discentes, do grupo de 30 pessoas com deficiência, disseram que “sim”. E, como sequência desta questão, deveriam responder ao item: “Se respondeu ‘sim’ ou ‘não’ na questão anterior, explique brevemente o porquê”.

A partir destas respostas seguiremos com a descrição fenomenológica destas percepções vivenciais dos discentes com deficiência. Destacarei, aqui, as respostas de discentes com deficiência que responderam “não” se sentirem incluídos na universidade, pois estes representaram a imensa maioria do grupo de alunos com deficiência (70%), corroborando com o que já vem sendo discutido, neste trabalho, sobre o quanto é difícil o processo de vivenciar o meio acadêmico, por parte de estudantes com deficiências.

A partir dos relatos dos discentes com deficiência da UFS, o processo experimental da vivência da inclusão aparece como um fenômeno, onde nos chama a atenção a invisibilidade, a carência de condições estruturais e pedagógicas, e a percepção de um sentimento contínuo de desamparo.

A universidade, que deveria funcionar como espaço de acolhimento e desenvolvimento, surge, nas respostas, como um ambiente que, frequentemente, desconsidera suas existências e suas potencialidades, impondo desafios que vão além do conteúdo acadêmico, e atingem sua dignidade e permanência.

Algumas respostas chamaram a atenção para temática da invisibilidade, sendo essa uma temática central das vivências acadêmicas desses discentes PcD. Um discente, com deficiência visual, após dizer não se sentir incluído, respondeu que isso se dá “*Porque somos invisíveis ainda, mesmo tendo um desenvolvimento real dentro da universidade não alcançamos de forma igual esse sentido*” (discente 1)

O “Ser Invisível” expressa, como significado, o fato de não ser percebido como pessoa em suas necessidades e potencialidades, podemos notar isso na resposta de

uma aluna autista que ao responder o fato de não se sentir incluída, relatou que é *“Porque não enxergam minha deficiência”* (discente 2). Esse não enxergar, trazido pela aluna, não expressa o fato de não ser vista “pelos olhos” do outro no sentido sensorial, mas indica a percepção de uma falta de sensibilidade institucional, falta de sensibilidade das pessoas, para considerar sua presença como parte legítima do cotidiano universitário, desconsiderando suas necessidades e potencialidades.

Algumas respostas também nos mostram que a relação com setores da UFS (por exemplo, departamentos) são marcadas por certo distanciamento e falta de atenção, e também apresentam ausência de cuidados institucionais com as necessidades específicas de discentes com deficiência.

Uma aluna autista justifica sua resposta de não se sentir incluída na UFS dizendo: *“Sou ignorada pelo departamento. Não há comunicação com o departamento”* (discente 3), essa fala apresenta a experiência de uma barreira de comunicação, que não é apenas limitada, mas que também pode gerar, como consequência, um sentimento de abandono.

A falta de suporte institucional, a falta de cuidado com necessidades específicas, também se expressa diante de situações acadêmicas básicas e cotidianas, como a realização de uma prova, por exemplo. Um estudante autista descreve sua justificativa, para não se sentir incluído, dizendo que *“Preciso fazer as provas em lugar silencioso e não tenho nenhum suporte. Principalmente nas provas em contextos muito literais”* (discente 4).

A falta de atenção com as necessidades específicas, necessidades essas que são protegidas por lei, e precisam ser atendidas como parte fundamental do desempenho de potencialidades dos alunos com deficiência, torna-se uma barreira para a acessibilidade e viola o processo de inclusão.

Outro ponto importante, que podemos verificar nas repostas dadas, diz respeito a barreiras de acessibilidades que surgem no aspecto pedagógico e relacional, que nos indica uma observação que pode ser direcionada a uma falta de preparo docente para manejar necessidades específicas das PcDs.

Um aluno autista, ao justificar sua resposta sobre não se sentir incluído, afirma que *“...os professores ainda não conseguem quebrar barreiras de acessibilidade para mim e para outros alunos com deficiência”* (discente 5), e uma aluna, também autista, afirmou que *“Acho que eles não sabem bem o que fazer comigo”* (discente 6). Diante dessas falas, podemos notar que as dificuldades vividas por esses alunos não se

limitam ao ambiente físico, mas também atingem o campo das relações pedagógicas e das relações interpessoais, notando, inclusive, barreiras atitudinais experimentadas por esses discentes.

Quanto a presença de barreiras atitudinais, já discutidas nesta pesquisa, pode-se observar respostas que indicam que esse tipo de barreira tem sido um obstáculo muito importante para que alunos com deficiência não se sintam incluídos na UFS. Um discente, com deficiência intelectual, justifica sua não inclusão afirmando que: *“Não porque as pessoas julgam”* (discente 7). Dentro desta mesma perspectiva, um aluno, com deficiência não especificada no questionário, respondeu não se sentir incluído *“Porque muitas vezes eu sou julgado e humilhado”* (discente 8).

Estas experiências relatadas, sem dúvidas, produzem sofrimento de ordem emocional e, também, contribuem para que o ambiente da universidade seja sentido, por esses estudantes, como um local hostil, que pode desenvolver nesses alunos sentimento de insegurança, de retraimento, isolamento, e até mesmo, como já visto anteriormente na discussão deste trabalho, o pensamento de desistência da sua vivência acadêmica.

Já havíamos notado, na discussão desta pesquisa, que estudantes com deficiência não visualizam a UFS como uma instituição com boa infraestrutura, e algumas respostas dadas, como justificativa para não se sentirem incluídos, nos mostra algo nessa direção. Uma aluna, com deficiência física, justifica não ser incluída *“Porque não encontro acessibilidade arquitetônica, o que está essencialmente me impedindo de comparecer a aulas e coisas básicas como ir ao banheiro”* (discente 9). Barreiras arquitetônicas estão entre as barreiras de acessibilidade mais presentes, segundo já apresentado em estudos, e esse tipo de barreira compromete algo simples, como o direito de circulação, o tão dito direito de “ir e vir”, afetando a autonomia da pessoa.

Algumas falas também chamam a atenção para percepções experienciadas por alunos com deficiência, que mostram um claro sentimento de se sentirem desconsiderados em suas existências. Um aluno autista traz o que provoca a sua não inclusão na universidade, descrevendo o seguinte:

Há diversas situações no dia a dia na UFS que são extremamente desconfortáveis e desrespeitosas para com pessoas autistas. A partir do momento que nós precisamos nos adaptar ao ambiente em que estamos para poder sobreviver, é claro que esse ambiente desconsidera nossa existência (discente 10)

Essa fala aponta um forte sentimento de se sentir desconsiderado como pessoa e, também, indica uma vivência que é totalmente pautada por um senso de exclusão.

Ainda nesta perspectiva inclusiva, ou excludente, temos falas que apontam para uma vivência acadêmica que percebe a universidade como uma instituição que não prima por ser, verdadeiramente, acessível. Um discente, com deficiência física, afirma não se sentir incluído *“Porque a UFS está longe de ser uma instituição acessível e digna”* (discente 11).

Uma aluna autista afirma que:

A universidade não tem medidas sérias voltadas para incluir quem é PCD, só o obrigatório, pra não dizerem que ela não inclui. Afinal, faltam ações que realmente nos permitam ter condições de permanecer de forma saudável e com suporte necessário. Ser PCD na UFS é extremamente cansativo e solitário (discente 12)

Temos aqui uma descrição de experiência que aponta para uma percepção de uma universidade excludente, principalmente por não favorecer a permanência, produzindo sentimentos de solidão e cansaço para uma vivência de pessoa universitária com deficiência.

Como síntese das vivências experimentadas, pelo grupo de PcDs desta pesquisa, na universidade, gostaria de trazer aqui a resposta de uma discente autista que fez uma explanação bem ampla sobre o porquê de não se sentir incluída neste espaço universitário. Afirma a aluna:

Apesar dos avanços institucionais em políticas de inclusão, a prática ainda está muito aquém do que se exige para garantir acessibilidade plena, acolhimento real e suporte contínuo a pessoas com TDAH, TEA e comorbidades. A exclusão não é sempre explícita — muitas vezes ela é estrutural, silenciosa e cotidiana. Vamos aos pontos críticos: Falta de adaptação pedagógica concreta - As aulas são planejadas para o “aluno padrão”, com foco na memorização, estímulo contínuo, prazos rígidos e leitura extensiva. Isso ignora completamente as demandas neurodivergentes; não há flexibilização sistematizada de prazos ou formatos de entrega. Poucos professores compreendem o que significa TDAH ou TEA na prática. Falta uso sistemático de recursos visuais, linguagem clara e pausas planejadas. Ambiente sensorialmente hostil - Salas barulhentas, corredores lotados, iluminação artificial agressiva e eventos caóticos podem ser sufocantes. Poucos espaços de regulação emocional ou sensorial.

Não há prioridade nem alternativas para evitar sobrecarga em avaliações ou exposições orais. Burocracia capacitista - Para acessar qualquer direito, a exigência é laudo, prova, histórico, formulário, fila, protocolo, espera, isso exaure quem já convive com exaustão crônica e desregulação emocional.

Coloca a responsabilidade sobre mim, em vez de a universidade ter fluxos proativos e humanizados. Ausência de formação docente continuada - A maioria dos professores não é capacitada para lidar com neurodivergências, muitos acham que é “frescura” ou “falta de esforço”. Reproduzem violências simbólicas com frases como “isso é desculpa” ou “todo mundo tem

difficuldade”. Desconhecimento institucional - Poucos setores da universidade sabem o que é um Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Falta um canal direto de apoio psicológico/psiquiátrico especializado. Articulação entre DAE, NAI e coordenações de curso. Participação ativa de neurodivergentes nas políticas de inclusão. Em resumo, não me sinto incluída porque a universidade é pensada para corpos e mentes neurotípicas, sem escuta real das suas vivências. A sensação de inadequação é o sistema que ainda não foi desenhado para me acolher como eu sou. E enquanto isso não mudar, o discurso de “universidade inclusiva” segue sendo só retórica institucional (discente 13)

Nessa fala acima podemos notar uma vivência que se mostra marcada pelo senso de não pertencimento ao espaço acadêmico e, também, fica clara uma percepção de que o viés inclusivo está presente apenas no discurso da instituição, não sendo algo praticado no dia a dia da universidade. Pois, mesmo sabendo da existência de políticas formais, a aluna sente que a prática inclusiva segue limitada, burocrática, e incapaz de atender as reais necessidades de discentes com deficiência da universidade.

Também é importante notarmos que a aluna relata a vivência de um modelo pedagógico que é pensado para uma espécie de “aluno padrão”, sem recursos acessíveis para alunos com necessidades específicas. Também aponta para um despreparo docente sobre o que são certas condições atípicas. Não podemos deixar de pensar que esse cenário pode realmente levar a um processo de gerar uma deslegitimação em alunos com deficiência, e pode caracterizar violências simbólicas.

Ainda sobre essa fala da “discente 13”, podemos notar uma experiência de um ambiente acadêmico que se apresenta como hostil e que gera muita sobrecarga. E, mesmo diante disto, é um ambiente que não se caracteriza pela presença de espaços para regulação emocional. A sua fala também nos aponta para uma falta de cuidados para como o público de discentes com deficiência, marcado pela falta de articulação institucional entre setores, e uma ausência de atendimentos psicológicos e psiquiátricos especializados.

Quando somamos essa falta de articulação entre setores da universidade, a ausência de atendimentos psicológicos e psiquiátricos especializados nas necessidades de alunos com deficiência, ausência de espaços de vivência, e o despreparo docente em lidar com pessoas com necessidades específicas, podemos dizer que temos um cenário de desamparo institucional, no que se refere ao processo inclusivo na universidade.

A experiência da discente mostra uma universidade estruturada para corpos e mentes neurotípicas, levando com que ela se sinta invisível e inadequada, levando-nos a perceber que a essência da sua vivência acadêmica está pautada em enfrentar um ambiente universitário ainda excludente, o que produz um cotidiano de exaustão, sobrecarga, e exclusão silenciosa.

Diante das falas trazidas, podemos ter uma compreensão que o processo inclusivo na UFS, tal como vivido por alunos com deficiência, ainda não se apresenta como uma realidade consolidada e, na verdade, se configura como um processo de resistência diária por parte de estudantes com deficiência em suas lutas por lidar com barreiras de acessibilidade ainda muito marcantes no espaço universitário. Não é difícil notar que a inclusão na UFS ainda é frágil, instável, e em alguns casos inexistente. Ao invés de vivenciarem uma universidade acolhedora, o que tem sido comum para alunos com deficiência é a vivência de uma instituição repleta de barreiras de acessibilidade, e que desconsidera, em vários níveis, as necessidades desses alunos, produzindo sofrimento emocional, isolamento, sensação de invisibilidade, e exaustão.

5.2 Implicações para políticas institucionais e prática universitária

5.2.1 Da responsabilização setorial à transversalidade

Os achados sustentam que a inclusão não pode ser concentrada em um setor especializado. É necessária corresponsabilização transversal entre coordenações, departamentos, docentes, técnicos, assistência estudantil. A DAIN tende a ser estratégica, mas insuficiente se a cultura organizacional e os fluxos acadêmicos permanecerem orientados a um “aluno padrão” (Araujo; Monteiro, 2025; Silva; Pimentel, 2022).

À luz dos resultados, recomendamos:

- A) Formação continuada (componente anticapacitista) para docentes e técnicos;
- B) Protocolos institucionais de adaptações pedagógicas e avaliativas, com fluxos proativos;
- C) Articulação intersetorial (DAIN + coordenações + assistência estudantil + saúde mental);

- D) Melhorias em infraestrutura e acessibilidades (arquitetônica, comunicacional, tecnológica, atitudinal e sensorial);
- E) Estratégias de integração e pertencimento entre pares, com foco na dimensão interpessoal.

5.3 Limitações e Agenda de Pesquisa

Deve-se reconhecer cautela interpretativa, pois o número de participantes com deficiência foi inferior ao dimensionamento recomendado para o universo acessível, implicando maior imprecisão e menor poder para detectar diferenças pequenas. Além disso, trata-se de delineamento transversal e autorrelato, sem inferência causal. Futuras pesquisas devem ampliar a amostra, estratificar análises por tipo de deficiência e marcadores sociais, e avaliar impacto de políticas institucionais sobre permanência e conclusão.

Os resultados desta pesquisa indicam que a experiência universitária de estudantes com deficiência na UFS permanece marcada por fragilidades estruturais e relacionais que limitam a conversão do acesso em inclusão substancial. A convergência entre os achados do QVA-r, a maior frequência de intenção de desistência, e as narrativas fenomenológicas, evidencia a centralidade das dimensões interpessoal e institucional. O pertencimento, o suporte social, e a responsividade da universidade, aparecem como condições decisivas para a permanência, e não como aspectos periféricos da trajetória acadêmica.

Do ponto de vista crítico, a inclusão se mostra atravessada por barreiras atitudinais e por uma cultura institucional ainda orientada ao “aluno padrão”, o que produz invisibilidade, sobrecarga e desamparo. Assim, a consolidação de uma universidade efetivamente democrática e acessível exige ações transversais e sistêmicas, como formação continuada, fluxos proativos de adaptação, articulação intersetorial, acessibilidade ampla, e políticas de saúde mental, pois estas podem ser capazes de sustentar, no cotidiano, o direito à participação plena e à permanência com dignidade de estudantes com deficiência.

6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as vivências acadêmicas de estudantes com deficiência da UFS, comparando-as às vivências de estudantes sem deficiência, a partir de uma abordagem observacional transversal de natureza mista. Os resultados permitem concluir que, embora haja avanços no acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, a inclusão, entendida como permanência qualificada e participação plena, ainda não se encontra consolidada no contexto investigado.

A análise quantitativa evidenciou diferenças relevantes entre os grupos nas dimensões das vivências acadêmicas avaliadas pelo QVA-r. Estudantes com deficiência apresentaram médias superiores nas dimensões Pessoal e Carreira, sugerindo mobilização de recursos subjetivos internos e projetos profissionais consistentes. Contudo, observaram-se dificuldades persistentes nas dimensões Interpessoal e Institucional, indicando fragilidades nas relações sociais, no sentimento de pertencimento, e na percepção de suporte e responsividade da universidade.

A associação entre a condição de deficiência e a intenção de desistência do curso, bem como a correlação significativa entre o grupo de participantes e a dimensão interpessoal, reforçam que os desafios vivenciados por estudantes com deficiência extrapolam o âmbito individual, estando fortemente relacionados a condições relacionais e institucionais. Esses achados apontam que o convívio social e a organização institucional constituem eixos centrais de vulnerabilidade para a permanência acadêmica desse grupo.

A análise qualitativa fenomenológica aprofundou a compreensão desses resultados ao revelar que as vivências acadêmicas de estudantes com deficiência são marcadas por sentimentos recorrentes de invisibilidade, desamparo institucional, e enfrentamento contínuo de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas. Assim, conclui-se que a inclusão na UFS, embora formalmente prevista, ainda se expressa de modo frágil na experiência cotidiana dos estudantes com deficiência, comprometendo seu bem-estar, pertencimento e sucesso acadêmico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram analisadas as vivências acadêmicas de discentes com deficiência e, para tanto, comparou-se esse grupo com um grupo de discentes sem deficiência, ambos os grupos da UFS. A análise dessas vivências acadêmicas aponta para um cenário complexo, ainda permeado por limites estruturais, pedagógicos e relacionais, que comprometem a concretização da verdadeira inclusão, e afetam o senso de pertencimento de alunos com deficiência ao ambiente da universidade.

Os resultados, aqui discutidos, permitem nos mostrar que a presença de estudantes com deficiência, embora crescente, não encontra respaldo em práticas institucionais que sejam capazes de garantir o pleno direito à educação e o direito à plena participação acadêmica aos discentes com deficiência, o que não torna concreto o verdadeiro sentido de equidade dentro da universidade.

Os resultados quantitativos mostraram nuances importantes do processo de adaptação acadêmica dos discentes com deficiência. Embora o grupo de alunos com deficiência tenha obtido melhores médias nas dimensões Pessoal e Carreira, quando comparado com o grupo de alunos sem deficiência, o que sugere que, apesar das dificuldades, os discentes com deficiência têm encontrado estratégias subjetivas internas para lidar com o enfrentamento de um cotidiano tão excludente, os maiores desafios se dão nas dimensões Interpessoal e Institucional, e estas duas dimensões mostraram dificuldades persistentes, e que são extremamente desafiadoras para a vivência universitária de alunos com deficiência.

Na esfera das relações interpessoais podemos notar, nesta pesquisa, que para os discentes com deficiência se apresentam grandes dificuldades nas construções de vínculos, e que a presença de sentimentos de isolamento, e o receio de buscar auxílio das pessoas, foi algo recorrente para esses alunos.

Ainda, podemos notar como obstáculos para os estudantes com deficiência que este grupo vivencia, na universidade, uma experiência acadêmica que se mostra excludente quando notamos que ela é pautada por dificuldades na convivência com colegas, exclusão das atividades que são realizadas de forma coletiva, sentimentos de solidão, e a percepção de que não ocupam um lugar reconhecido, e merecido, na universidade. Tudo isso nos aponta que o convívio social na universidade se apresenta como um obstáculo significativo no processo inclusivo dentro dessa instituição.

Quando observada a dimensão Institucional, podemos concluir que a baixa percepção de suporte, a falta de acolhimento, e a observação de que a universidade não tem uma boa infraestrutura, tudo isso apontado pelo grupo de discentes com deficiência, só reforça o quão é necessário que a universidade realize investimentos mais consistentes em políticas de acessibilidade e inclusão.

Quando analisadas, de forma qualitativa, as narrativas dos alunos com deficiência, pudemos ampliar a conclusão sobre a compreensão dos fenômenos excludentes que insistem em se fazer presentes no ambiente universitário. Ficou evidenciado que suas vivências são marcadas por sentimentos de invisibilidade, desamparo vindo da instituição, ausência de sensibilidade por parte dos colegas e dos docentes, tudo isso nos levando a notar a marcante presença contínua das barreiras atitudinais.

A presença das barreiras atitudinais, que muitas vezes se apresentam de forma “silenciosa”, surgiram em práticas negligentes que podem parecer aparentemente simples como, por exemplo, a falta de preparo pedagógico dos docentes, a ausência de diálogos com o discente com deficiência, ou até mesmo a recusa de colegas em inserir o aluno com deficiência em atividades de grupo.

Quando notamos a presença constante de atitudes que levam a barreiras atitudinais, precisamos definitivamente entender que o processo de inclusão não se dá somente com a presença de normativas legais, ou com certas estruturas formais, mas, principalmente, exige que haja transformações culturais dentro do ambiente acadêmico.

Outro ponto que merece ser destacado, nesta pesquisa, diz respeito à saúde mental dos estudantes, tanto do grupo de discentes com deficiência, quanto do grupo de discentes sem deficiência. Os dados mostraram a alta presença de sentimentos de ansiedade, tristeza, e angústia, entre os estudantes.

É necessário compreender que a universidade deve se reconhecer também como responsável pelo bem-estar emocional dos seus alunos, principalmente daqueles que fazem parte dos grupos que mais enfrentam barreiras e vulnerabilidades sociais. A construção de Políticas universitárias ligadas à saúde mental não pode ser vista como ação pontual, mas como um compromisso institucional constante, que a universidade deve manter para garantir permanência estudantil qualificada e com justiça social. Garantir saúde mental também implica em fomentar processo inclusivo.

Este estudo também evidenciou a importância da Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), que foi identificada no estudo como um espaço que apresenta um considerável apoio institucional aos discentes com deficiência. Porém, os resultados também mostraram que a maior parte dos alunos da pesquisa indica não receber suporte ou apoio dos seus cursos, e esse dado nos leva a uma lacuna: a necessidade de uma política de inclusão mais transversal.

A responsabilidade pela permanência, e pelo sucesso acadêmico, não pode estar concentrada apenas em um setor ou núcleo especializado. É importante que departamentos de curso, coordenações, docentes, servidores técnicos, terceirizados, e gestores, todos, se percebam como corresponsáveis em agir para a construção de um ambiente universitário que seja acessível, acolhedor e inclusivo.

Podemos concluir que na UFS, embora haja um avanço no acesso da pessoa com deficiência, ainda há um longo caminho para se garantir equidade no ambiente universitário. Deixando claro aqui que acesso não é incluir, a inclusão vai muito além de garantir acesso à universidade, precisa passar também por garantir a permanência e o sucesso acadêmico para os mais vulneráveis, dando a estes as condições de poderem estar na universidade sentindo-se com suas presenças afirmadas, e tendo as reais condições de poderem externar suas potencialidades.

Os resultados desta pesquisa nos mostram a urgência de certas ações que devem ser tomadas pela universidade, tais como: formação continuada de docentes e servidores sobre inclusão e deficiência; fortalecimento de políticas de assistência estudantil; criação de protocolos de acolhimento; ampliação da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, tecnológica e comunicacional; e implementação de estratégias preventivas em saúde mental.

Além de tudo isso, podemos recomendar que a UFS desenvolva programas de educação para a diversidade e para o enfrentamento de barreiras atitudinais, buscando, com isso, a promoção de uma cultura universitária mais acolhedora, mais democrática, e menos excludente.

Esta pesquisa apresenta certas limitações, como a quantidade de participantes, que poderia ter sido ampliada, e também a distribuição da presença dos diagnósticos do grupo de discentes com deficiência, já que houve uma predominância alta de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre os participantes do estudo.

Fica como sugestão que futuras pesquisas realizadas na UFS explorem as vivências acadêmicas de estudantes por tipo de deficiência; que sejam realizados estudos longitudinais que possam avaliar a permanência e a evasão de discentes com deficiência; que pesquisas aprofundem investigações qualitativas acerca das barreiras atitudinais enfrentadas por PcDs na UFS; e também seria relevante desenvolver estudos que investiguem o impacto das ações da DAIN na trajetória de alunos com deficiência na UFS.

Acreditamos que esta pesquisa possa oferecer contribuições relevantes para o debate sobre o processo inclusivo na universidade, especialmente porque evidencia aspectos subjetivos, relacionais, e institucionais, que muitas vezes passam despercebidos.

Portanto, espera-se que as reflexões aqui trazidas possam contribuir com o desenvolvimento de Políticas mais eficazes, que possam inspirar a busca por melhorias nas práticas pedagógicas e institucionais, contribuindo para que a UFS se firme como um ambiente verdadeiramente democrático e acessível. Também espera-se que as vivências acadêmicas de discentes com deficiência deixem de ser marcadas por enfrentamentos solitários, e que sejam construídas em um espaço de reconhecimento das suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lúcia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. esp., p. 67–75, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>. Acesso em: 19 set. 2023.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 33, n. 3, p. 181–207, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ana-Soares-41/publication/236983259>. Acesso em: out. 2024.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 15–40.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81–93, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002. Acesso em: 30 dez. 2024.

AMARAL, Enzo Lopes; FRICK, Loriane Trombini. Engajamento acadêmico e saúde mental positiva entre estudantes universitários. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p. e023022, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665450>. Acesso em: 29 out. 2025.

ANACHE, Alexandra Ayach. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns (org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. p. 115–133.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Silvia S. M.; OLIVEIRA, Rosângela A. de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299–312, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>. Acesso em: 21 set. 2023.

ANDERSON, Amy; CARTER, Mark; STEPHENSON, Jennifer. Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v. 48, p. 651-665, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3257-3> Acesso em: 6 jan. 2026.

ANJOS, Diego Roberto Lima dos; AGUILAR-DA-SILVA, Rinaldo Henrique. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação*, Sorocaba, v. 22, n. 1, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100105. Acesso em: 27 out. 2025.

ARAÚJO, A. P. de O. F.; MONTEIRO, M. C. L. de M. Revisão sistemática da literatura: adaptação acadêmica em universitários com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, 2025. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1617900>. Acesso em: 6 jan. 2026.

ARAÚJO, Lucivaldo da Silva et al. Impactos de vivências acadêmicas sobre a saúde mental de discentes de uma universidade pública no Norte do Brasil. *Aracê*, v. 6, n. 4, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2387>. Acesso em: 27 out. 2025.

BAKSH, R. A. et al. The Edinburgh Social Cognition Test (ESCoT): examining the effects of age on a new measure of theory of mind and social norm understanding. *PLoS One*, v. 13, n. 4, 2018. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0195819>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BARROS, Rebeca Neri de; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Integração ao ensino superior e saúde mental: um estudo em uma universidade pública federal brasileira. *Avaliação*, Campinas, v. 27, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dfcGTywRV3srdNG7NVTvG4K/>. Acesso em: 31 out. 2025.

BEER, C. et al. The subjective experiences of students with invisible disabilities at a historically disadvantaged university. *African Journal of Disability*, v. 11, e932, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35812768/>. Acesso em: 26 set. 2025.

BOLTON, Patrick; HAPPÉ, Francesca. Phenomenology of autism. *Journal of Consciousness Studies*, Exeter, v. 24, n. 3–4, p. 131–150, 2017.

BOTHA, M.; CAGE, E. "Autism research is in crisis": a mixed method study of researcher's constructions of autistic people and autism research. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.873272>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BOTTEMA-BEUTEL, Kristin et al. Avoiding ableist language: suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, New Rochelle, v. 3, n. 1, p. 18–29, 2021. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/aut.2020.0014>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. *Avaliação*, Campinas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/kDb3dHvcG93f4JWgqBkdTMB/>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.

CAI, Ru Ying; RICHDAL, Amanda L. Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v. 46, p. 31–41, 2016. Disponível em: [10.1007/s10803-015-2535-1](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1). Acesso em: 6 jan. 2026.

CARVALHO, Andreza de Oliveira de; QUEIROZ, Paulo Pires de. A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462024000100210. Acesso em: 31 out. 2025.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 2, p. 179–194, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/>. Acesso em: 21 set. 2023.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/>. Acesso em: 25 maio 2025.

CORREIA, Karla Carneiro Romero et al. Saúde mental na universidade: atendimento psicológico online na pandemia da Covid-19. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/NSMwVQRhDhbqnpMz9LzqTyD/>. Acesso em: 31 out. 2025.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. P. *Designing and conducting mixed methods research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

DELÔGO, Marina Knaip. Saúde mental do estudante universitário: entre saberes e práticas, em tempos de pandemia. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/425b76e6-7903-4154-991a-f50d0a97665b/content>. Acesso em: 6 jan. 2026.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. da. Perspectives of students with disabilities about facilitators and barriers at public universities in Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 461–474, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>. Acesso em: 6 jan. 2026.

DUMA DE OLIVEIRA, S. L.; ÁVILA, E. A. S. Á. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 15, n. 12, p. 17302–17322, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2150>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FLEITH, Denise de Souza et al. Expectativas de sucesso profissional de ingressantes na educação superior: estudo comparativo. *Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 19, n. 3, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712020000300002. Acesso em: 27 out. 2025.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 49–64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

FONTE, Carla; MACEDO, Inês. Percepção das experiências acadêmicas e saúde mental na adaptação ao ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 49, p. 203–212, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7460>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, Marluci Camila; PORTES, João Rodrigo Maciel; EGIDIO, Andriele. Avaliação da teoria da mente em adultos com autismo: revisão da literatura. *Revista Psicopedagogia*, v. 42, n. 127, p. 120–131, 2025. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v42n127/0103-8486-psicoped-42-127-0120.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, Universidade da Beira Interior, v. 4, n. 2, p. 33–43, 2005. Disponível em: https://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL4/PE%20VOL4%20N2/PE%20VOL4%20N2_index_5_.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117–132, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3861/386138040006.pdf>. Acesso em: nov. 2025.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85–96, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612010000200008. Acesso em: 6 jan. 2026.

HAPPÉ, Francesca G. E. An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 24, n. 2, p. 129–154, 1994. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02172093>. Acesso em: 6 jan. 2026.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. Annual research review: towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 55, n. 6, p. 553–557, 2014. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12162>. Acesso em: 6 jan. 2026.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. Annual research review: looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 61, n. 3, p. 218–232, 2020. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.13176>. Acesso em: 6 jan. 2026.

HENNING, Anne; BOGER, Jenni. Lived experiences of autistic adults: a phenomenological study. *Autism*, London, v. 25, n. 6, p. 1621–1634, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613211005012>. Acesso em: 6 jan. 2026.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, p. 155–164, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/yY7PbXW4mZW73jR9PVyZBQp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026.

KAPP, Steven K. et al. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Molecular Autism*, London, v. 4, n. 1, p. 1–11, 2013. Disponível em: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/2040-2392-4-17>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 71–86, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026

MAGALHÃES, T. S.; MARRA, A. V. Estresse universitário e vivências acadêmicas: uma revisão sistemática. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 34, n. 67, e07, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062024000100105. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns (org.). Psicologia escolar e compromisso social. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. p. 95–114.

MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, D. C. Barreiras de acessibilidade enfrentadas por estudantes em situação de deficiência no ensino superior: estudo de revisão sistemática. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/64518/41462>. Acesso em: 25 set. 2025.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583–591, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAZERA, M. S.; SCHNEIDER, D. G.; PADILHA, M. I. Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem da UERJ*, e55486, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/55486>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 112–128, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052023000200112. Acesso em: 19 out. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MILAGRES, Viviane Martins Ferreira. Atenção psicossocial no ensino superior: implicações para as vivências acadêmicas dos estudantes de graduação. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/ebfc937e-0490-46ee-94d7-afa802bcfc50/content>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MILAGRES, Viviane Martins Ferreira; REIS, Lilian Perdigão Caixêta; DOMINGUES, Sérgio. O apoio psicossocial e as vivências acadêmicas dos estudantes universitários. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 10, p. e024002, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666009>. Acesso em: 29 out. 2025.

MITTLER, Peter. Working towards inclusive education: social contexts. London: David Fulton Publishers, 2012.

MOGNON, Jocemara Ferreira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Relação entre vivência acadêmica e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200008. Acesso em: 23 nov. 2025.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOURA, Thainá Letícia Dourado et al. Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 29, e23010, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320230010>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NOGUEIRA, Ana Paula Silva; GUEDES, Moema de Castro. Desigualdades de gênero no ensino superior brasileiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e019763, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9CS8hW4k9sGZzG3wh45Z5Hj/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, D. C.; MARTINS, S. E. S. O. Barreiras de acessibilidade no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, e15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69442>. Acesso em: 25 set. 2025.

OLIVEIRA, C. A. Pacheco de; CUNHA, N.de Brito. Competências de Estudo e Adaptação acadêmica – Estudo Correlacional entre Medidas. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14675. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14675>. Acesso em: 30 dez. 2024.

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. The new politics of disablement. Palgrave Macmillan, 2012

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). São Paulo: EDUSP, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World mental health surveys: mental health of college students. Geneva, 2016. Disponível em:

<https://www.who.int/publications/i/item/WHO-MSD-MER-16.4>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PAIVA, Ana Carolina Campos; FERREIRA, Eliana Lúcia. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: desafios institucionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e225098, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3Xh9zYxDbr7J4HhB6Yb9VvP/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PEREIRA, A. S.; SILVA, F. G.; SANTOS, R. L. Vivências acadêmicas e adaptação ao ensino superior: revisão integrativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 25, e221843, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9F8rY9Qq4c6J7cVx7mP7m8S/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Integração ao ensino superior: construção e validação de instrumento. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1–12, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100002. Acesso em: 27 out. 2025.

RIBEIRO, M. C. Núcleos de acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino superior – estado de conhecimento. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e8546, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-010. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8546>. Acesso em: 31 out. 2025.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. . Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311–1326, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15058. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058>. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, E. Z. Vivências acadêmicas e integração social de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 4, e32429, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/XqP9JbFJ8GvQk8p5HhZcV3k/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHAKESPEARE, Tom. *Disability rights and wrongs revisited*. London: Routledge, 2014

SILVA, A. M. da; DINIZ, E. P. S. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 26, n. 3, p. 495–512, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D9T4nCqP8n4M6zX7cYFZP8b/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SILVA, Anna Clara Santos da et al. Relação entre vivência acadêmica e ansiedade em estudantes universitários. *Contextos Clínic*, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 563–587, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822021000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 fev. 2026. <https://doi.org/10.4013/ctc.2021.142.09>.

SILVA, F. G.; PEREIRA, A. S.; SANTOS, R. L. Ajustamento acadêmico e saúde mental de estudantes universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 155–164, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpot/a/7yT8mVZQ6KkYp4FjX8B9H3S/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. O desafio da inclusão no ensino superior: experiências de estudantes com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 28, e0012, p. 121-138, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>

SILVA, I. F. da, ; REDIG, A. G. (2021). Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 58, 97-115. <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.143>. Acesso em janeiro de 2025.

SINCLAIR, Jim. Why I dislike “person first” language. *Autism Network International Newsletter*, Toronto, v. 1, n. 3, 2013 Disponível em: https://www.autreat.com/dont_mourn.html. Acesso em: 27 dez. 2025.

SOUZA, A. C. et al. Vivências acadêmicas, estresse e evasão no ensino superior. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/11148>. Acesso em: 6 jan. 2026.

TAVARES, J. et al. A integração dos estudantes no ensino superior: o caso dos estudantes da Universidade de Aveiro. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 1, p. 45–65, 2004.

TAVEIRA, M. C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *ADAXE - Revista de Estudos e Experiências Educativas*, 17, 65-77. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34684>. Acesso em maio de 2024.

TEIXEIRA-MACHADO, L. (2025). Stigma, Ableism and Social Identity: Whose Disability?. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 12(10), 196–202. <https://doi.org/10.14738/assrj.1210.19447>

TOOMBS, S. Kay. The meaning of illness: A phenomenological account of the different perspectives of physician and patient. *Journal of Medicine and Philosophy*, Oxford, v. 18, n. 2, p. 219–240, 1993.

TORRES, J. R.; MENDES, E. G. Inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, e44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39988>. Acesso em: 6 jan. 2026.

VAN MANEN, Max. *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London: Routledge, 2014.

VAN MANEN, Max. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. 2. Ed. London: Routledge, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mental health action plan 2013–2020*. Geneva, 2013. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506021>. Acesso em: 6 jan. 2026.

ZAHAVI, Dan; PARNETT, Peter. The experiential self in autism: A phenomenological analysis. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, Dordrecht, v. 13, n. 4, p. 585–606, 2014.

APÊNDICES

Apêndice I - Formulário *Google Forms*

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

Vivências Acadêmicas

Olá, tudo bem com você? Estamos aqui com o objetivo de lhe convidar para participar de uma pesquisa que irá avaliar como andam as suas **vivências acadêmicas** na Universidade Federal de Sergipe. Por isso, lhe peço que, por favor, **leia o texto abaixo com muito cuidado e atenção**.

O título do estudo é "**Vivências Acadêmicas de Discentes com Deficiência da Universidade Federal de Sergipe**", e para avaliar isso será usada uma escala chamada de **QVA-r (Questionário de Vivências Acadêmicas)**, que **será aplicada em estudantes com e sem deficiência** da Universidade Federal de Sergipe (UFS), pois o objetivo da pesquisa será investigar a relação das vivências acadêmicas de estudantes com deficiência no desempenho acadêmico, na saúde mental e na expectativa de vida. O **responsável pela pesquisa** é Carlos André Cavalcante Correia de Santana, aluno do PPGCAS (Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à saúde), sob a orientação das Profas. Dras. **Lavinia Teixeira-Machado e Raphaela Schiassi**.

O questionário está sendo enviado aos (as) participantes por e-mail, no formato Google Forms, e se o (a) participante tiver alguma dificuldade com o preenchimento do questionário pode procurar o pesquisador pelo e-mail: **ccdesantana@academico.ufs.br**, ou solicitar suporte da **DAIN (Divisão de Ações Inclusivas, que fica no Centro de Vivência do Campus São Cristóvão, WhatsApp: (79) 3194-6588)** para preenchimento do questionário.

A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, não sendo previsto nenhum tipo de pagamento, como também não é uma pesquisa de participação obrigatória. Todos os dados coletados serão mantidos em sigilo sobre a fonte de informação, esse sigilo é assegurado pela legislação de ética em pesquisa, ou seja, **você não será identificado (a)/mencionado (a) em momento algum do estudo**.

Desde já agradecemos sua participação!

** Indica uma pergunta obrigatória.*

1. E-mail *

2. Deseja participar da Pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

Primeiro, queremos saber um pouco sobre você:

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

3. Qual o seu nome? *

4. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18 a 25 anos
- ☐ 26 a 35 anos
- ☐ 36 a 45 anos
- ☐ 46 a 55 anos
- ☐ 56 a 65 anos
- ☐ Acima de 65 anos

5. Qual a sua matrícula? *

6. Qual o seu curso na UFS? *

7. Você está em qual período do seu curso na UFS? *

8. Você exerce atividade remunerada fora da Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Não se aplica

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

9. Você já pensou em desistir da Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Não se aplica

10. Qual a sua orientação sexual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Heterossexual (atração por pessoas do sexo oposto)
- ☐ Homossexual (atração por pessoas do mesmo sexo)
- ☐ Bissexual (atração por dois ou mais gêneros)
- ☐ Pansexual (atração por pessoas, independente de gênero)
- ☐ Assexual (pouca ou nenhuma atração sexual por outras pessoas)
- ☐ Demissexual (atração sexual surge apenas com vínculo emocional profundo)
- ☐ Polisssexual (atração por vários, mas não todos os gêneros)
- ☐ Questionando (explorando e ainda não definiu)
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outra _____

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

11. Qual a sua identidade de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Homem cisgênero (identifica-se com o gênero masculino que lhe foi designado no nascimento)
- ☐ Mulher cisgênero (identifica-se com o gênero feminino que lhe foi designado no nascimento)
- ☐ Homem transgênero (identifica-se como sendo do gênero masculino, embora tenha sido designado feminino ao nascer)
- ☐ Mulher transgênero (identifica-se como sendo do gênero feminino, embora tenha sido designada masculino ao nascer)
- ☐ Não-binário (não se identifica exclusivamente como homem ou mulher)
- ☐ Gênero fluido (identidade de gênero que muda com o tempo)
- ☐ Questionando (explorando e ainda não definiu)
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outra _____

12. Você é pessoa com Deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

13. Se pessoa com deficiência, qual o seu tipo de deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Deficiência física
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Deficiência psicossocial
- ☐ Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- ☐ Outra : _____
- ☐ Não sou pessoa com deficiência

14. Para você, o que é inclusão na Universidade? *

15. Se pessoa com deficiência, você se sente incluído (a) na Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Não sou pessoa com deficiência

20/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

16. Se respondeu "sim" ou "não" na questão anterior, explique brevemente o porquê.

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (QVA-r)

Nesta seção você responderá ao Questionário de Vivências Acadêmicas

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos acerca de diversas vivências acadêmicas.

Todas as perguntas buscam abranger suas experiências enquanto estudante do Ensino Superior.

As questões terão 5 possibilidades de resposta, que são:

1. **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
2. **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
3. **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece e outras vezes não.
4. **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
5. **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

17.

Faço amigos com facilidade na minha Universidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

18.

*

Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

19.

*

Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

20. **Costumo ter variações de humor.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

21.

Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

22. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

23. Escolhi bem o curso que frequento.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

24. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

25. Sinto-me triste ou abatido(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26. Administro bem meu tempo. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

27. **Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28. **Gosto da Universidade em que estudo.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

29. **Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

30. Sinto-me envolvido (a) com o meu curso. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

31. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

32. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

33. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

34. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

35. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

36. **Sinto cansaço e sonolência durante o dia.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

37. **Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

38. **Acredito possuir bons amigos na universidade.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

39. Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

40. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

41. Tenho momentos de angústia. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

42. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

43. Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

44. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/06/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

45. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

46. Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

47. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

48. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

49. Sou visto (a) como uma pessoa amigável e simpática. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

50. Penso em muitas coisas que me deixam triste. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

51. **Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

52. **Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

53. **Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/08/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

54. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

55. Faço boas anotações das aulas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

56. Sinto-me fisicamente debilitado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

57. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

58.

Consgo ser eficaz na minha preparação para as provas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

59. A biblioteca da minha Universidade é completa. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

60. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

61. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

62. Tenho dificuldades para tomar decisões. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

63. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

64. Tenho capacidade para estudar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

65. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

66. Tenho me sentido ansioso(a).

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

67. Estou no curso que sempre sonhei.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

68. Sou pontual na chegada às aulas.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

26/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

69. **A minha Universidade tem boa infraestrutura.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

70. **Não consigo fazer amizade com meus colegas.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

71. **Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.** **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- ☐ 2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- ☐ 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras vezes não
- ☐ 4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- ☐ 5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

Seção sem título

Aqui buscaremos breves informações sobre o suporte que você tem recebido para sua vivência acadêmica e se você conhece a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) da UFS.

Seção sem título

Aqui buscaremos breves informações sobre o suporte que você tem recebido para sua vivência acadêmica e se você conhece a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) da UFS.

<https://docs.google.com/forms/d/1saDD0gdoQ/YpMDiSiQZ4pC8oG-WP/TD1oX01DK8mdO8/edit?ts=96641c63&pli=1>

24/25

28/09/2025, 17:30

Vivências Acadêmicas

72. Você tem dificuldade de acesso às suas atividades acadêmicas? *

Marcar apenas uma oval.☐ SIM☐ NÃO

73. Você recebe algum suporte ou apoio do seu curso? *

Marcar apenas uma oval.☐ SIM☐ NÃO

74. Você recebe algum suporte ou apoio da DAIN? *

Marcar apenas uma oval.☐ SIM☐ NÃO

75. Você conhece os serviços oferecidos pela DAIN? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não☐ Não sei dizer

Apêndice II - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS) 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR: propostas metodológicas problematizadoras e inclusivas Pesquisador: Lavinia Teixeira Machado Área Temática: Versão: 1 CAAE: 84115324.7.0000.5546 Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 7.273.290 Apresentação do Projeto: As informações elencadas nos campos <u>Apresentação do Projeto</u>, <u>Objetivo da Pesquisa</u> e <u>Avaliação dos Riscos e Benefícios</u> foram retiradas do documento <u>Informações Básicas da Pesquisa</u> (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2427393.pdf) postado em 21/10/2024 INTRODUÇÃO. O discurso sobre a Inclusão tem acompanhado as mudanças socioculturais e econômicas e, com isso, os princípios e conceitos que norteiam a percepção em torno dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) têm sofrido diversas transformações. De acordo com Camargo (2017, p.1), Inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas principalmente na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem. Inclusão se refere ao direito de quem foi historicamente marginalizado da sociedade a ser, estar e participar dela. A sociedade, que é homogeneizadora e que não valoriza a diversidade humana, impõe padrões. E aquelas pessoas que não correspondem aos padrões pré-determinados socialmente são excluídas, como as pessoas com alguma deficiência, seja								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Senadorio e Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Senadorio</td> <td>CEP: 48.060-110</td> </tr> <tr> <td>UF: SE</td> <td>Município: ARACAJU</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (79)3194-7208</td> <td>E-mail: cep@academico.ufs.br</td> </tr> </table>	Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Senadorio e Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU		Bairro: Senadorio	CEP: 48.060-110	UF: SE	Município: ARACAJU	Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cep@academico.ufs.br
Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Senadorio e Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU								
Bairro: Senadorio	CEP: 48.060-110							
UF: SE	Município: ARACAJU							
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cep@academico.ufs.br							

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

ela física, sensorial, intelectual, mental ou múltipla. Entretanto, como lembra Mantoan (2017), elas representam o ser humano, afinal, todos nós somos diferentes, únicos, com objetivos e anseios próprios. Em épocas remotas, determinadas deficiências eram percebidas como sinônimo de punição. No período da Inquisição e, posteriormente, na reforma protestante, as PcD eram tratadas como uma personificação do mal. À medida que a medicina passou a avançar com o passar dos anos, as concepções em relação a deficiência foram sendo revistas (Díaz et al., 2009, p. 40). Segundo Mendes (1995), foi somente no século XIX e meados do XX que começaram a surgir algumas escolas especiais e centros de reabilitação, originando novas percepções sobre as PcD, incluindo o entendimento da necessidade da escolarização e participação social deste grupo. Os avanços ocorreram de forma gradativa para a inserção da PcD no contexto social. Com os avanços da ciência, estudos e pesquisas foram se desenvolvendo, evidenciando as razões e a origem das diversas deficiências humanas, e desconstruindo a ideia de que tal condição estava relacionada com fatos sobrenaturais. No entanto, na Europa e aqui no Brasil, no período Imperial, ocorria ainda a institucionalização da deficiência, em que as PcD eram mantidas em suas residências, e tinham sua participação nos espaços sociais negadas (Díaz et al., 2009, p. 40). A escolarização de PcD conquistou importantes progressos a partir da década de 1960, com os avanços na área da psicologia, que permitiram uma transformação na percepção da sociedade em relação a esses grupos, que passou a reconhecer o potencial produtivo, físico e intelectual das PcD, que não podiam ser agrupadas e excluídas do convívio social por suas especificidades (Díaz et al., 2009, p. 40). Sob uma visão integracionista, seriam incluídos aqueles que tivessem condições de se adequar ao meio social, logo, tratava-se de sua integração ao meio social e não inclusão. Nesse período, movimentos sociais que atuavam em defesa da exclusão e discriminação, surgiam mundialmente, fortalecendo, desse modo, as reivindicações por políticas públicas educacionais que contemplassem tal proposta, gerando algumas modificações no que diz respeito à inclusão. Um dos marcos que impulsionou o debate inclusivo foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que preconizou o direito à liberdade, à educação e ao convívio social, em seu artigo 1º, se reconhecendo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (ONU, 1948). Outra importante referência para os avanços no âmbito da inclusão foi a Declaração de Salamanca, proposta a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO, em 1994. A Declaração de Salamanca busca assegurar que as pessoas com necessidades educativas especiais possam acessar as escolas comuns, e que

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sãoatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sãoatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer 7.273.290

esses espaços deverão integrá-las em uma prática pedagógica centralizada na criança, de modo a atender suas necessidades; (Unesco, 2004, p. 10). O documento preconiza a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, asseverando que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sejam acolhidas nos espaços comuns de ensino (UNESCO, 2004, p. 17). No Brasil, esses documentos influenciaram a consolidação de políticas públicas resultando no fortalecimento da democratização do acesso à educação. Em 1988, a Constituição Federal em seu artigo 206, Inciso II, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. Já no artigo 208, a Constituição estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em 1996, um passo importante no que diz respeito aos direitos das PcD foi com a reformulação da educação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (Brasil, 1996), a qual adotou a educação especial como modalidade de ensino, priorizando a matrícula de todas as PcD, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituída em 2007, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), apontou para uma nova perspectiva sobre a deficiência, incitando mudanças significativas para as políticas de inclusão. Assinada em Nova York, com a perspectiva de proteger e garantir equidade no acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para as PcD, promovendo o respeito à sua dignidade, a Convenção e seu protocolo facultativo foram promulgados no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Para nortear as necessárias alterações exigidas pelo referido Decreto nos diversos âmbitos da sociedade, foi elaborada a Lei nº 13.145/2015 (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que assegura a PcD condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades, inclusão e cidadania. Para a LBI, é considerada PcD, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (Brasil, 2015, art. 2º). Também são consideradas como público-alvo das políticas voltadas às PcD pessoas autistas, e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Vale salientar que o autismo não é uma deficiência, porém, para efeitos legais, as pessoas autistas têm os mesmos direitos da PcD, direitos esses estabelecidos na LBI. Neste projeto, quando nos referirmos às PcD, estão incluídas também as pessoas autistas e com altas habilidades ou superdotação. Tais políticas impulsionaram o acesso, também, no ensino superior das PcD, por meio de ações afirmativas e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3104-7208 E-mail: cnp@ciadadencia.ufs.br

Inclusivas, como um meio de assegurar o direito à Igualdade e à diferença e como políticas de enfrentamento à discriminação e preconceito contra grupos historicamente marginalizados da sociedade. A convivência entre estudantes sob diferentes condições físicas, cognitivas, sensoriais, dentre outras, e, mais do que isso, a promoção de experiências - que, no sentido benjaminiano, é o que deixa marcas - permite a identificação e a diferenciação entre os estudantes, possibilitando que sejam revistas e superadas concepções equivocadas e estereótipos, sendo fundamental para a constituição de uma sociedade mais inclusiva (Filha; Nascimento & Lima, 2017; Antoninis et al., 2020). Ao acessar o Ensino Superior, as PcD podem se deparar com barreiras que dificultam o seu processo formativo no cotidiano das instituições universitárias, ambiente voltado, historicamente, para um padrão estudantil que não condiz com a realidade discente dos últimos anos. Muitas vezes, essas dificuldades, decorrentes da falta de acessibilidade, são atribuídas como incapacidades da PcD. Essa forma de capacitismo é muito comum no ambiente universitário, por isso, torna-se urgente refletir sobre essa realidade nas universidades e transformá-la para promover a acessibilidade em suas diversas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sasaki, 2009). As políticas voltadas à inclusão e participação social da PcD emergem de um novo paradigma social, pois superam o entendimento de deficiência como uma condição individual e passam a afirmá-la também como uma consequência das limitações funcionais impostas pelo ambiente que prejudica a execução de atividades e, em decorrência disso, impõe restrições na participação da PcD em seu meio social. Assim, sob essa perspectiva não é a PcD que deve se adaptar ao contexto social, mas sim os diversos ambientes sociais que devem se modificar e se adequar para atender as especificidades das pessoas, garantindo condições de acesso, permanência e participação social (Santos, 2016; De Moura Souza et al., 2017). Ao propor a educação como prática libertadora, Freire propõe uma prática pedagógica que não compreenda os homens como seres *“vazios”* a quem o mundo irá depositar conteúdos; que não se baseie em uma educação especializada, mecânica e compartimentada, mas que seja a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 38). Loureiro (2004, p. 17) reflete que educar é transformar através de um diálogo entre teoria e prática (práxis), desenvolvendo consciência na relação entre o eu, o outro, e o mundo. É desvelar a realidade e situar os sujeitos espacial e historicamente. É agir de forma autônoma, nos transformando individualmente através de práticas coletivas, que gerem mudanças estruturais. Nessa ótica, educar não se restringe em atividades individuais, mas se associa às práticas conjuntas, cotidianas e comunitárias que proporcionem sentido de pertencimento à sociedade. É

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

por meio de uma aprendizagem ativa, que nossa flexibilidade cognitiva pode ser ampliada, e que a capacidade de desenvolver variadas atividades e operações mentais ou objetivos, aumenta nossa capacidade de nos adaptar a situações atípicas superando modelos mentais inflexíveis (Moran, 2018, p. 39). As metodologias ativas são potencialmente relevantes para instigar a curiosidade, à medida que os estudantes buscam novos conhecimentos. Quando os estudantes podem contribuir com o próprio aprendizado, os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, passam a ser estimulados (Berbel, 2012 p. 28). Dentre o conjunto de metodologias ativas, destaca-se a Metodologia da Problemática (MP). A respeito da MP, Freire (1987, p.83), afirma que educação problematizadora [...] estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. Nesse sentido, esta proposta possibilitará oportunidades educacionais de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e questões pedagógicas práticas, de maneira que viabilize a superação de paradigmas que excluem no ambiente de ensino, construindo um processo didático em que estejam educandos e educadores voltados para o exercício de uma cidadania ativa, na transformação da fragilidade educacional que vivenciamos no ensino superior. Nessa perspectiva, este projeto visa pensar ações que promovam inter-relações que favoreçam a participação dos estudantes com deficiência em práticas educativas, de pesquisa e de extensão, eliminando as barreiras educacionais que possam tornar uma prática excludente, possibilitando a todos a oportunidade de vivenciar experiências formativas que incentivem a consciência coletiva da diversidade e do ensino de qualidade. O desenvolvimento dessa proposta também possibilitará a confecção de recursos didático-pedagógicos inclusivos e acessíveis, divulgação científica dos resultados da proposta e do conhecimento sobre inclusão que tem sido produzido na Universidade. Toma-se necessário buscar meios de garantir a efetivação desta proposta, uma vez que não basta apenas promover o acesso de estudantes com deficiência na universidade, é necessário também assegurar a permanência e a aprendizagem desses estudantes, o que requer que a instituição reflita sobre a sua realidade e crie possibilidades de agir sobre ela. A política de assistência estudantil da UFS, no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência, tem como um de seus eixos de ação para o cumprimento das metas e objetivos estratégicos para o ciclo do PDI 2021-2025 (UFS, 2021) a proposição de ações que visem à inclusão de estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, dentre outras ações inclusivas e de acessibilidade. A efetivação de propostas como essas colabora com a superação de padrões

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

tradicionais e promove condições que viabilizam o direito de aprender (Viegas & Guimarães, 2019, p.572). Assim, vislumbramos gerar resultados capazes de proporcionar reflexões que possam servir como promoção da educação inclusiva no ambiente universitário. Assim, esta proposta buscará promover à comunidade acadêmica e à sociedade reflexões aprofundadas quanto ao direito de todos/as à educação ao longo da vida, ao acesso, à inclusão e à participação social, de modo que possam se posicionar criticamente diante das questões que envolvem as interferências da sociedade na diversidade. Espera-se que essa abordagem se constitua como uma experiência promissora que correlacione a educação inclusiva a partir da problematização, servindo de base para práticas pedagógicas exequíveis. Além disso, esse trabalho almeja oferecer um referencial que possa contribuir com um embasamento teórico para aprofundar outras pesquisas que venham a ser desenvolvidas.

HIPÓTESE

Esta etapa envolve uma atitude ativa e reflexiva, ao desafiar a ideia de que o conhecimento pode ser completamente objetivo e neutro. O foco está em transcender a prática cotidiana. Nesse processo, pergunta-se quais são os fatores e causas principais que podem explicar o problema. Com base na teorização, serão propostas soluções que visem transformar a realidade. A formação de recursos humanos, atividades culturais e esportivas, e rodas de conversa são alguns exemplos de ações sugeridas. Algumas ações podem ser propostas: Produção de cartilhas sobre inclusão e acessibilidade no processo educacional; Criação de espaços de regulação sensorial e estações acessíveis; Conscientização e sensibilização em mídias, eventos e demais veículos de divulgação sobre acessibilidade e inclusão; Avaliação da proposta, elencando as possibilidades e os desafios de sua replicação; Produto acadêmico que seja orientador no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência para docência do ensino superior, com foco nas adequações didático-pedagógicas; Estratégias de combate ao capacitismo no Ensino Superior; Apoio pedagógico, através de estratégias metodológicas equânimes capazes de melhorar a relação ensino-aprendizagem-avaliação dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, que possam a reduzir a evasão e contribuir para a saúde mental. Ainda nessa etapa, serão feitas intervenções de práticas corporais como dança e Pilates com o objetivo de investigar a influência destas abordagens em estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas como potenciais meios de inclusão social; promoção da relação horizontal nos diversos estratos sociais e nas diversas características neuropsicomotoras; fomento do respeito pela alteridade; propagação de valores

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 4, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: osp@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Formulário 7.273.290

socioculturais; promoção de atividades artístico-culturais. Também serão realizados grupos focais, no formato de rodas de conversa, que terão como participantes estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas da UFS mediados por profissionais especializados. Estes grupos terão como objetivo avaliar a percepção desses estudantes sobre esta Universidade enquanto espaço inclusivo. A análise destas informações colhidas pelos grupos serão feitas pelo método fenomenológico, por meio da descrição das experiências dos participantes

METODOLOGIA PROPOSTA

Observação da Realidade: Nesta fase, os estudantes, participantes da pesquisa, com o pesquisador observam e analisam a realidade ao seu redor para identificar problemas concretos e relevantes. É um momento de levantamento de informações e percepções sobre o contexto estudado, buscando compreender as características do problema em questão. **Aplicação aos Objetivos:** Observar e avaliar as percepções de pertencimento de estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas antes de participarem de novas experiências. **Identificação de Pontos-Chave:** Após a observação, os estudantes identificam os aspectos essenciais que contribuem para o problema, ou seja, os fatores críticos que devem ser trabalhados para a solução. Nesta etapa, se prioriza a compreensão mais profunda dos elementos que compõem o problema. **Aplicação aos Objetivos:** Identificar os principais fatores que facilitam ou dificultam a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico. **Teorização:** Com os pontos-chave identificados, os estudantes recorrem a teorias, conceitos e conhecimentos científicos que possam explicar os problemas observados. A teorização visa construir um embasamento teórico que ajude a entender melhor o problema e fornecer subsídios para a criação de soluções. **Aplicação aos Objetivos:** Analisar as mudanças na autoestima e no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência a partir de referenciais teóricos sobre inclusão e autoestima. **Hipóteses de Solução:** Nesta fase, os estudantes propõem soluções práticas para os problemas identificados, baseando-se nas teorias estudadas. Essas soluções devem ser viáveis e adequadas ao contexto analisado. **Aplicação aos Objetivos:** Propor estratégias de inclusão acadêmica acessível e elaborar materiais audiovisuais de comunicação acessível. **Aplicação à Realidade:** A última etapa é a implementação das soluções propostas. Aqui, as ideias são colocadas em prática no contexto real. O objetivo é transformar a realidade observada inicialmente, testando as hipóteses de solução formuladas. **Aplicação aos Objetivos:** Realizar atividades acadêmicas inclusivas e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

explorar as vivências dos estudantes com deficiência sob a ótica da fenomenologia, buscando compreender os significados atribuídos às suas experiências e as mudanças percebidas após a participação. Esse método possibilita uma abordagem reflexiva e crítica, promovendo a participação ativa e a transformação do contexto educacional de maneira colaborativa e consciente. O delineamento desta proposta considera a Metodologia da Problemática (MP), utilizando-se o método do Arco de Maguerez (AM), seguindo as etapas de observação da realidade, pontos-chaves, hipóteses de solução, teorização, aplicação na realidade, monitoramento e acompanhamento. Charles Maguerez propôs o *“Método do Arco”*, como estratégia de problematização e intervenção na realidade. O trabalho em equipe é uma característica importante nesse método, pois como a realidade é dinâmica, a relevância atribuída a *“um problema”* depende da experiência de vida de cada observador, enriquecendo a discussão do assunto e favorecendo o diálogo e a reflexão. Dessa forma, compreende-se a realidade como algo inacabado, e componente ativo do processo, sendo simultaneamente objeto a transformar e agente transformador. Para problematizar e intervir na realidade, conectando teoria e prática de forma contínua, consideramos ODS 3, 4, 10 e 16. O estudo tem três eixos distintos: (1) perfil do estudante com deficiência; (2) diagnóstico situacional da política de acessibilidade e inclusão da UFS; (3) atividades de ensino, pesquisa e extensão para e com pessoas.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO,

Ser estudante da Universidade Federal de Sergipe; Possuir algum tipo de deficiência e/ou necessidade educacional específica; Possuir disponibilidade para participar das etapas da pesquisa; Concordar com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO,

Estudantes da Universidade Federal de Sergipe com algum tipo de deficiência e/ou necessidade educacional específica com matrículas canceladas e/ou inativas.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS*

Os indicadores acadêmicos serão obtidos mediante cálculo dos índices numéricos para avaliação do rendimento acadêmico acumulado do discente, conforme consta nas normas acadêmicas da UFS, Art. 127 ao Art. 131 (Resolução nº14/2015/CONEPE/UFS), a saber: Média de Conclusão (MC); Índice de Eficiência em Carga Horária (IECH); Índice de Eficiência em

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.065-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cesp@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Formulário 7.273.290

Períodos Letivos (IEPL); Índice de Regularidade (IREG); Média Geral Ponderada (MGP) e Índice de Eficiência Acadêmica (IEA). A Média de Conclusão (MC) é a média do rendimento acadêmico final obtido pelo estudante nos componentes curriculares que o aluno cursou, ponderadas pela carga horária discente dos componentes. No cálculo da MC não entram as disciplinas e/ou componentes reprovados, incorporados, trancados e dispensados. A MC utiliza apenas os componentes curriculares em que o aluno obteve aprovação. O Índice de Eficiência em Carga Horária (IECH) é a divisão da carga horária com aprovação pela carga horária utilizada, mediante o seguinte cálculo: No numerador N_p são contabilizados os componentes curriculares nos quais o estudante obteve aprovação ou integralizou após o início do curso, e ci representam o número de horas desses componentes curriculares. No denominador N_m são os componentes curriculares em que o aluno se matriculou. Esse índice é uma porcentagem das disciplinas em que o aluno se matriculou nas quais conseguiu aprovação, sendo ideal que esse número seja próximo de 1. O Índice de Eficiência em Períodos Letivos (IEPL) é a divisão da carga horária acumulada pela carga horária esperada, e tem como objetivo saber se o número de componentes curriculares matriculados tem sido suficiente para concluir o curso no tempo ideal. Ele é obtido pela seguinte fórmula: Onde n são os componentes curriculares aprovados ao longo do curso, ci são os números de horas desses componentes curriculares. P é o número de períodos integralizados pelo aluno, CHM é a carga horária mínima do curso e DP é a duração padrão estipulados para integralização da estrutura curricular contida no projeto pedagógico do curso. O IEPL tem valores, mínimo e máximo, limitados a 0,3 (três décimos) e 1,1 (um inteiro e um décimo), respectivamente. O Índice de Regularidade (IREG) é a razão entre a média dos créditos cursados pelo aluno a partir do seu ingresso na UFS e a média dos créditos que devem ser cursados para integralizar o currículo do curso no tempo padrão. A Média Geral Ponderada (MGP) é calculada multiplicando-se a média de cada disciplina cursada na UFS com aprovação pelo respectivo número de créditos e dividindo-se a soma destes produtos pela soma dos créditos. O Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) é o produto da MC pelo IECH e pelo IEPL, conforme a seguinte fórmula: $IEA = MC \times IECH \times IEPL$. É desejável um índice que leve em conta as notas do discente nas disciplinas e/ou componentes curriculares, mas também leve em conta o seu curso como um todo, ou seja, considere as matrículas que foram realizadas. Para monitorar a qualidade do serviço educacional prestado, a UFS também estabelece análises dos eventos de evasão, retenção e sucesso na graduação. Por serem fenômenos complexos, suas análises podem estar baseadas no entendimento das causas, na quantificação do fenômeno, ou ainda nas consequências para a UFS. Estudos que focam as causas recaem sobre as relações

Endereço: Rua Cláudio Boffeta s/n B. Sanatório / Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.090-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (70)3104-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Formulário 7.373.290

socioeconômicas e psicológicas dos estudantes, correlacionando fatores psicossociais tais como integração social e acadêmica, apoio familiar, atributos individuais, dentre outros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Reduzir as desigualdades educacionais entre estudantes, focando em propostas metodológicas problematizadoras e inclusivas para apoiar o acesso, inclusão e participação sustentável e eficaz de estudantes com deficiência.

Objetivo Secundário: Identificar o perfil dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas da UFS; Identificar os desafios e os efeitos de aplicabilidade educação na perspectiva inclusiva; Caracterizar as demandas formativas docentes sobre acessibilidade e inclusão; Caracterizar ações capacitistas e os impactos socioemocionais vivenciados por estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas; Verificar as contribuições da Metodologia da Problematização na inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação; Mensurar o pertencimento de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas no contexto universitário; Apresentar as formas de vivência destes estudantes além do ensino na universidade; Investigar a influência do modelo de ensino, das práticas didático-pedagógicas, de práticas artístico-culturais e corporais nos parâmetros: níveis de ansiedade, estresse e depressão, bem-estar subjetivo, autoestima, qualidade de vida, perspectiva de vida e crenças espirituais, pertencimento, comunicação e interação social, e índices acadêmicos de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Invasão de privacidade; Desconforto psicológico para responder questões relacionadas à saúde; Sentir-se discriminado (a) ou estigmatizado (a) a partir do conteúdo revelado; Tempo despendido para responder as avaliações.

BENEFÍCIOS:

As ações previstas elencam formação de recursos humanos, verificando as contribuições da Metodologia da Problematização na inclusão de estudantes com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação; rodas de conversa; práticas artístico-culturais; atividades esportivas e corporais. Como produtos, além de artigos científicos, serão produzidos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (70)3104-7208 E-mail: osp@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer 7.273.290

documentários e materiais audiovisuais, cartilhas sobre inclusão e acessibilidade no processo educacional e circuitos acessíveis. Os resultados serão divulgados para promover o conhecimento sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A avaliação da proposta destacará possibilidades e desafios de replicação, gerando produtos acadêmicos orientadores para a docência no ensino superior, com ênfase em adequações didático-pedagógicas e ações para o empoderamento e sentimento de pertencimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As desigualdades educacionais no ensino superior impedem a participação efetiva de estudantes com deficiência em sua formação acadêmica. Problematicar a compreensão das concepções de educação na perspectiva inclusiva e a caracterização das demandas formativas docentes sobre inclusão, pode auxiliar estratégias exequíveis para o acesso, a inclusão, a participação efetiva e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem-avaliação na Universidade Federal de Sergipe, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes). O estudo tem três eixos distintos: (1) perfil do estudante com deficiência; (2) diagnóstico situacional da política de acessibilidade e inclusão da UFS; (3) atividades de ensino, pesquisa e extensão para e com pessoas com deficiência. O objetivo principal da pesquisa é reduzir as desigualdades educacionais entre estudantes, focando em propostas metodológicas problematizadoras e inclusivas para apoiar o acesso, inclusão e participação sustentável e eficaz de estudantes com deficiência. Os objetivos específicos do projeto incluem avaliar os estudantes com deficiência nos seguintes parâmetros: perfil biopsicossocial; pertencimento; crença e qualidade de vida; níveis de ansiedade, estresse e depressão; participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão; desempenho acadêmico; prática de atividades artístico-culturais. A metodologia adotada baseia-se na Problematização, utilizando as etapas do Método do Arco de Maguerez. Para o monitoramento das ações, serão utilizadas as seguintes escalas de avaliação: Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), Questionário de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQoL -Bref), Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21), autoestima, perspectiva de vida e crenças espirituais (FICA e DUREL), Escala Global de Pertencimento (GDS), indicadores acadêmicos, processamento cognitivo e autoeficácia. As ações previstas elencam formação de recursos humanos, verificando as contribuições da Metodologia da Problematização na inclusão de estudantes com deficiência nos processos de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Santário I, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Santário CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cnp@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer 7.273.290

ensino-aprendizagem-avaliação; rodas de conversa; práticas artístico-culturais; atividades esportivas e corporais. Como produtos, além de artigos científicos, serão produzidos documentários e materiais audiovisuais, cartilhas sobre Inclusão e acessibilidade no processo educacional e circuitos acessíveis. Os resultados serão divulgados para promover o conhecimento sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A avaliação da proposta destacará possibilidades e desafios de replicação, gerando produtos acadêmicos orientadores para a docência no ensino superior, com ênfase em adequações didático-pedagógicas e ações para o empoderamento e sentimento de pertencimento.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; educação inclusiva; necessidade educacional específica; inclusão; problematização; ensino superior.

Equipe de Pesquisa:

CARLOS ANDRE CAVALCANTE CORREIA DE SANTANA

CPF: 000.208.595-03

JULIANA MARIA FREITAS DE OLIVEIRA

CPF: 018.478.705-03

ANDRE LUIS DA SILVA ANDRADE

CPF: 057.184.925-30

LORENA GOMES FREITAS DE CASTRO

CPF: 037.943.155-61

FRANKLIM OLIVEIRA SOUZA

CPF: 069.075.455-86

MARCIA SOARES DE OLIVEIRA LOPES

CPF: 023.278.155-92

NATHALIA SANTOS MARTINS

CPF: 078.668.454-25

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 2, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 46.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

THAIANE SANTANA SANTOS
CPF: 067.478.865-69

JEVERTON DOS SANTOS
CPF: 073.592.285-30

CAMILA GRAZIELLI MONTEIRO NASCIMENTO SANTOS
CPF: 018.527.965-64

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações";

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações";

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2427393.pdf	21/10/2024 19:56:51		Aceito
Folha de Rosto	Projeto_Lavinia_2024assinado.pdf	21/10/2024 19:55:50	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_confidencialidade_MP_PoD_assinado.pdf	21/10/2024 19:55:03	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS_2_assinado.pdf	21/10/2024 19:52:08	Lavinia Teixeira Machado	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3104-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Educacao_2024.docx	30/09/2024 10:59:05	Lavinia Teixeira Machado	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_PROJETO_EDUCACAO.pdf	25/09/2024 01:32:03	Lavinia Teixeira Machado	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO_PROJETO_EDUCACAO.doc	25/09/2024 01:31:46	Lavinia Teixeira Machado	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_EDUCACAO.doc	25/09/2024 01:31:18	Lavinia Teixeira Machado	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_PROJETO_EDUCACAO.doc	25/09/2024 01:30:55	Lavinia Teixeira Machado	Acelto
Brochura Pesquisa	Projeto_Educacao_2024_Guarda_chuva.docx	25/09/2024 01:29:51	Lavinia Teixeira Machado	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 06 de Dezembro de 2024

Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº B. Sanatório J. Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

ANEXOS

Anexo I - Questionário de Vivências Acadêmicas- versão reduzida (QVA-r)

52

**QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA - Reduzido
(QVA-r)**
Leandro S. Almeida & Joaquim Armando Ferreira

Nome: _____ Data: ____/____/____

Sexo M F Idade _____ Curso: _____ Instituição: _____

Série/período/ano: _____ Turno: _____

Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

Ao longo o questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque com um círculo, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada.

Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor iniciar o preenchimento.

ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

- 1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

- 1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

- 1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
- 2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi..... 1 2 3 4 5
- 3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
- 4. Costumo ter variações de humor..... 1 2 3 4 5
- 5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso..... 1 2 3 4 5
- 6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma..... 1 2 3 4 5
- 7. Escolhi bem o curso que frequento..... 1 2 3 4 5
- 8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi..... 1 2 3 4 5

9. Sinto-me triste ou abatido(a)..... 1 2 3 4 5
10. Administro bem meu tempo..... 1 2 3 4 5
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)..... 1 2 3 4 5
12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo..... 1 2 3 4 5
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle..... 1 2 3 4 5
14. Sinto-me envolvido com o meu curso..... 1 2 3 4 5
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento..... 1 2 3 4 5
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista..... 1 2 3 4 5
18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal..... 1 2 3 4 5
19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais..... 1 2 3 4 5
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia..... 1 2 3 4 5
21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional..... 1 2 3 4 5
22. Acredito possuir bons amigos na universidade..... 1 2 3 4 5
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho..... 1 2 3 4 5
24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso..... 1 2 3 4 5
25. Tenho momentos de angústia..... 1 2 3 4 5
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal..... 1 2 3 4 5

idade: investigar



27. Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo..... 1 2 3 4 5
28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer..... 1 2 3 4 5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos..... 1 2 3 4 5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia..... 1 2 3 4 5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa..... 1 2 3 4 5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades..... 1 2 3 4 5

1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática..... 1 2 3 4 5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste..... 1 2 3 4 5
35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas..... 1 2 3 4 5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo..... 1 2 3 4 5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair..... 1 2 3 4 5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... 1 2 3 4 5

39. Faço boas anotações das aulas..... 1 2 3 4 5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a)..... 1 2 3 4 5
41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse..... 1 2 3 4 5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas..... 1 2 3 4 5
43. A biblioteca da minha Universidade é completa..... 1 2 3 4 5
44. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas..... 1 2 3 4 5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade..... 1 2 3 4 5
46. Tenho dificuldades para tomar decisões..... 1 2 3 4 5
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso..... 1 2 3 4 5
48. Tenho capacidade para estudar..... 1 2 3 4 5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso..... 1 2 3 4 5
50. Tenho me sentido ansioso(a)..... 1 2 3 4 5
51. Estou no curso que sempre sonhei..... 1 2 3 4 5
52. Sou pontual na chegada às aulas..... 1 2 3 4 5
53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura..... 1 2 3 4 5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas..... 1 2 3 4 5
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso..... 1 2 3 4 5