

Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal

*Inclusion of students with disabilities in the University:
Portraits from Brazil and Portugal*

*Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad:
Retratos de Brasil y Portugal*

Ana Paula Camilo Ciantelli¹
Universidade Estadual Paulista

Maria Helena Martins²
Universidade do Algarve

Lúcia Pereira Leite³
Universidade Estadual Paulista

Resumo: O estudo pretende analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, suas vivências acadêmicas e percepção de suporte social. Para tanto, escutou-se os estudantes e aplicou-se o Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r) e a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS). Participaram nove estudantes com deficiência da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doze da Universidade do Algarve (UAlg). Segundo os resultados, estes estudantes apresentam uma percepção positiva acerca da sua inclusão na universidade, porém um déficit na percepção do suporte social. Assinala-se a necessidade que as suas vozes sejam ouvidas e que as instituições de Ensino Superior invistam no desenvolvimento de redes de apoio e suporte aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência; Educação Inclusiva; Ensino Superior; Vivências acadêmicas; Suporte Social.

Abstract: The study aims to analyze the inclusion process of students with disabilities in Higher Education in Brazil and Portugal, their academic experiences, and their perception of social support. To achieve this, students were interviewed, and the Academic Experience Questionnaire (QVA-r) and the Social Support Perception Scale (EPSS) were administered. Nine students with disabilities from the Universidade Estadual Paulista (Unesp) and twelve from the Universidade do Algarve (UAlg) participated in the study. According to the results, these students have a positive perception of their inclusion in the university but show a deficit in their perception of social support. There is a

¹ Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp, Bauru. Universidade Estadual Paulista (Pós-doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp, Bauru) Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: ana.ciantelli@unesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7890738569945411>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>.

² Doutora em Psicologia da Educação, UAlg, Algarve. Universidade do Algarve (Professora Auxiliar, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, UAlg, Algarve), Faro, Algarve, Portugal. E-mail: mhmartin@ualg.pt; Lattes: <https://www.cienciavita.pt//1F1A-06A4-F930>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-4482>.

³ Livre-docente em Psicologia da Educação, Unesp, Bauru. Universidade Estadual Paulista (Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru), Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: lucia.leite@unesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855053449114282>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-926X>.

need for their voices to be heard, and higher education institutions should invest in the development of support networks for students with disabilities.

Keywords: Students with Disabilities; Inclusive Education; Higher Education; Academic experiences; Social Support.

Resumen: El estudio tiene como objetivo analizar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior de Brasil y Portugal, sus experiencias académicas y su percepción de apoyo social. Para ello, se escuchó a los estudiantes y se aplicaron el Cuestionario de Experiencia Académica (QVA-r) y la Escala de Percepción de Apoyo Social (EPSS). Participaron nueve estudiantes con discapacidad de la Universidad Estatal Paulista (Unesp) y doce de la Universidad del Algarve (UAlg). Según los resultados, estos estudiantes tienen una percepción positiva sobre su inclusión en la universidad, pero presentan una deficiencia en la percepción del apoyo social. Se destaca la necesidad de escuchar sus voces y de que las instituciones de Educación Superior inviertan en el desarrollo de redes de apoyo y respaldo para los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Estudiantes con discapacidad; Educación inclusiva; Educación superior; Experiencias académicas; Apoyo social.

Recebido em: 01 de março de 2023

Aceito em: 20 de setembro de 2023

Introdução

A transição para o Ensino Superior envolve uma série de novos e complexos desafios nas diferentes áreas da vida dos estudantes. São mudanças e exigências a nível dos aspetos pessoais, sociais e académicos que podem provocar dificuldades na sua inclusão na instituição e, em alguns casos, levar a perturbações de ansiedade, depressão, absentismo, reprovações, mudanças de curso e, inclusive ao abandono do Ensino Superior (ALMEIDA, 2007; ARAÚJO, et al., 2016; HERRIDGE, 2017).

De acordo com Almeida (2007), a transição para o Ensino Superior é vivida de forma ambígua por muitos estudantes. Se, por um lado há uma expectativa de conquista de liberdade e autonomia, por outro lado podem ocorrer sentimentos de ansiedade e indecisão face aos desafios que encontram. De entre estes desafios podem referir-se a adaptação à instituição e curso; organização do tempo, da casa, do lazer e com o dinheiro; autonomia para novas aprendizagens; novas exigências de estudo; distanciamento da família e amigos; nova casa e cidade; novos relacionamentos com professores e colegas do curso; expectativas relacionadas com o curso e carreira profissional; falta de apoio institucional e social e ainda falta de recursos pessoais do próprio estudante (autonomia, responsabilidade, resiliência, motivação, etc.). Estes desafios podem contribuir para a permanência no Ensino Superior ou para dificultar este processo (ALT, 2017; GRANADO, et al., 2005).

Para Granado e colaboradores (2005, p. 33), a integração na vida universitária é conceptualizada como um “processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no quotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição”, ou seja, a harmonia entre as expectativas, motivações e habilidades académicas do estudante e as exigências sociais e académicas da instituição, sendo a integração resultante da interação recíproca entre as atividades académicas (estudos) e sociais (relações com os colegas, professores, funcionários).

Neste sentido, a universidade apresenta um papel fundamental para a integração do estudante e para o sucesso académico, uma vez que as características da instituição influenciam o processo, a permanência e conclusão do percurso académico. Assim, é necessário que as universidades estejam preparadas para atender as especificidades dos seus estudantes, promovendo estratégias que favoreçam a sua integração na instituição e o seu desenvolvimento pessoal, social e afetivo (ALT, 2017).

Desafios para a inclusão: vivências académicas e suporte social

Segundo Tinto (1988) uma integração satisfatória ao ambiente universitário resultaria num maior comprometimento com a instituição, conclusão do curso, e, conseqüentemente, com menor probabilidade de abandono da universidade. Ao entrar no Ensino Superior, cada estudante apresenta diferentes características pessoais (atitudes, valores, interesses, etc.), familiares e experiências educacionais que influenciam a interação no ambiente universitário, as suas motivações e expectativas para concluir os estudos. Neste processo, importa ter em atenção também as características da instituição (infraestruturas, tamanho, recursos, etc.) que influenciam a integração social e académica do estudante e a sua permanência na universidade.

O processo de integração no Ensino Superior refere-se às vivências académicas, ou seja, as situações, experiências vividas pelo estudante no contexto universitário e que dependem também do seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

Este processo pode ser descrito tomando como base cinco dimensões: a) pessoal: envolve o bem-estar psicológico e físico e aspetos da própria pessoa (autonomia, autoconceito), assim como aspetos emocionais; b) interpessoal: envolve o estabelecimento de relações com a família, colegas, professores, procura de suporte e envolvimento nas atividades extracurriculares; c) estudo: envolve as competências de estudo – organização, recursos de aprendizagem, uso do tempo; d) institucional: envolvimento com as atividades, colegas e universidade, interesse em prosseguir os estudos e perceção da qualidade dos serviços e da infraestrutura da instituição; e) carreira: envolve a adaptação e satisfação com a escolha do curso e projetos de carreira e profissão (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2001; GRANADO, *et al.*, 2005).

Se, para qualquer estudante que entra no Ensino Superior, este processo pode representar desafios, para os estudantes com deficiência poderá constituir-se ainda mais problemático. Estes desafios estão muitas vezes relacionados, não apenas com as características pessoais e condições particulares da deficiência, mas pelo ambiente acadêmico não oferecer condições acessíveis (legislação, infraestruturas, metodologias de ensino, acessibilidades, barreiras atitudinais, etc). As barreiras atitudinais (estigmas, preconceitos e estereótipos), a falta de sensibilidade e de conhecimentos e até alguma “estranheza” por parte da comunidade acadêmica sobre a inclusão podem dificultar ainda mais as vivências acadêmicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento psicossocial e o percurso acadêmico destes estudantes (CIANTELLI, LEITE, NUERNBERG, 2017; MARTINS, *et al.*, 2016; MELERO; MORIÑA, LÓPEZ-AGUILAR, 2018).

A Educação Inclusiva no Ensino Superior deve ter em consideração não apenas o sucesso acadêmico, mas também a qualidade das vivências acadêmicas, das atividades extracurriculares (participação em grupos de pesquisa e extensão, em centros ou associações acadêmicas, em atividades desportivas, em eventos da instituição, reuniões com colegas, etc.), apoiando estes estudantes nas suas aprendizagens, nas experiências e desafios (MARTINS, *et al.*, 2016).

Segundo Fernandes (2013), o desenvolvimento da identidade do estudante pode ser afetado pelas barreiras psicossociais, destacando a importância do suporte social por parte da instituição e da comunidade acadêmica para uma melhor vivência acadêmica e inclusão no ambiente universitário. Pesquisas realizadas demonstraram que as vivências acadêmicas são mais positivas e satisfatórias quando os estudantes recebem elevado suporte social, indicando inclusive boa inclusão na instituição, bons relacionamentos com professores e colegas, expectativas positivas face ao curso e profissão e percepção de bem-estar físico e psicológico (BIALK, *et al.*, 2017; FERNANDES, 2013; SOARES, *et al.*, 2016).

O suporte social recebido da família, dos colegas, professores e funcionários é indicado na literatura como fatores importantes para a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência na universidade. Já a ausência desse apoio é entendida como fator negativo, contribuindo para o abandono da universidade (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011; MELERO, *et al.*, 2018; OLIVATI, 2017; ZAMPAR, 2015).

O construto de suporte social é complexo e multidimensional e, segundo Caplan (1974) abrange o núcleo familiar, amigos, assim como os serviços informais baseados na vizinhança. Para Thoits (1982) o suporte social não deve ser entendido apenas pela disponibilidade de relacionamentos afetivos, mas também pelas relações pessoais que ajudam o indivíduo nas soluções práticas e financeiras, ou seja, a dimensão instrumental (material) do suporte social.

De acordo com Rodriguez e Cohen (1998) são três os tipos de apoio que se pode receber da rede social: suporte emocional, suporte instrumental e suporte informacional. O suporte

emocional está relacionado com o apoio de ordem afetiva (e.g., por familiares, amigos íntimos, namorados, cônjuges), percebido como expressão de carinho, cuidado e preocupação do outro para com o indivíduo, dando-lhe atenção, ouvindo os seus problemas, mostrando-se empático e confiável. Trata-se de apoios dentro da rede social do indivíduo, em que ele encontra alento para reagir e superar dificuldades no âmbito afetivo, ou para compartilhar as alegrias advindas das suas realizações e sucessos pessoais (SIQUEIRA, 2008). O suporte instrumental refere-se aos recursos materiais ou práticos que outros (pessoas ou instituições) podem prover ao indivíduo. O suporte prático representa a segurança e tranquilidade para o indivíduo ao acreditar que existem elementos da sua rede social com disposição para suprir alguma necessidade de ordem prática, utilitária e objetiva (SIQUEIRA, 2008). O suporte informacional são as informações recebidas de pessoas ou instituições para que o indivíduo possa orientar as suas ações, solucionar um problema, ou tomar uma decisão (RODRIGUEZ; COHEN, 1988).

Para Rodriguez e Cohen (1998) o suporte social gera efeitos benéficos para a saúde, quer física como mental, numa estreita relação com o bem-estar dos indivíduos, atuando como fator de proteção e de qualidade de vida face às adversidades. Desta forma, compreende-se que o estudante com deficiência que se sinta amado, respeitado, valorizado, aceite e participando numa rede social que se preocupa e se interessa por ele, auxiliando-o a resolver problemas práticos e emocionais, irá provavelmente sentir-se acolhido, pertencente, incluído no ambiente universitário, participando das vivências académicas e apresentando um saudável bem-estar físico e psicológico. A ausência de serviços, suporte e apoios acessíveis pode converter os desafios que estes estudantes encontram no percurso académico em barreiras, muitas vezes insuperáveis (LOMBARDI; MURRAY; KOWITT, 2016; FORBER-PRATT; ZAPE, 2017).

Pesquisas nacionais e internacionais apresentam uma taxa elevada de abandono dos estudantes com deficiência no Ensino Superior (BALTARU, 2019; MARTINS. *et al.*, 2016; SILVA; DORE, 2016).

Face às dificuldades e barreiras vivenciadas pelos estudantes com deficiência, muitas universidades têm vindo a criar programas e serviços destinados especificamente ao apoio e acolhimento, acessibilidade e inclusão no ambiente académico (CIANTELLI; LEITE, 2016; MARTINS *et al.*, 2017; SANTOS, *et al.*, 2015). Não obstante, quer nas universidades brasileiras, quer nas universidades portuguesas diversos estudos assinalam a persistência de muitas barreiras no percurso destes estudantes (CIANTELLI; LEITE, 2016; MARTINS, *et al.*, 2016; MOREIRA, *et al.*, 2011; MELERO, *et al.*, 2018; SANTOS, *et al.*, 2015) e, que, a não serem ultrapassadas dificultará em muito o seu processo de desenvolvimento identitário, académico, social e afetivo permitindo-lhes que se sintam verdadeiramente incluídos, aceites e valorizados pela comunidade académica.

Assim, é essencial conhecer as vivências acadêmicas destes estudantes, ouvir as suas vozes e necessidades e perceber se sentem apoio e suporte social no seu percurso académico no Ensino Superior.

Objetivo e procedimentos metodológicos

Com o presente estudo, ao ouvir as vozes de estudantes com deficiência, pretende-se, como objetivo compreender como se processa a sua inclusão no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, analisar as suas vivências acadêmicas e a percepção de suporte social de que dispõem. O estudo estruturou-se através de um paradigma de investigação exploratório, descritivo interpretativo e comparativo e de cariz quantitativo.

Participantes

Participaram no estudo vinte e um estudantes ($N = 21$) que se autodeclararam com deficiência, sendo nove estudantes da Unesp – campus de Bauru, no ano de 2015 e 2016 e doze estudantes da Universidade do Algarve, no ano letivo de 2018-2019 (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Unesp – Campus de Bauru				UALg			
Estudante	Idade	Curso	Tipo de Deficiência	Estudante	Idade	Curso	Tipo de Deficiência
B1 (Francisco ⁴)	21	Eng. Mecânica	Física	P1 (Yasmin)	21	Gestão	Baixa visão
B2 (Lolla)	23	Psicologia	Física	P2 (Tiago)	21	Ciências Farmac.	Auditiva
B3 (Pedro)	35	Meteorologia	Baixa visão	P3 (Ana)	31	Desporto	Surdez
B4 (Catharina)	23	Física	Intelectual	P4 (Tatiana)	25	Gestão	Auditiva
B5 (Izabel)	25	Comunicação Social	Física	P5 (Matilde)	19	Edu. Social	Auditiva
B6 (Jorge)	29	Ciências Biológicas	Física	P6 (Paipoila)	20	Ortoprotesia	Física
B7 (Roberto)	28	Design	Física	P7 (Camila)	26	Psicologia	Física
B8 (Gabriel)	19	Eng. Civil	PEA ⁵	P8 (Miguel)	19	Língua/Comunicação	Física (PC ⁶)
B9 (Carla)	22	Comunicação Social	Multideficiência	P9 (Natasha)	22	Línguas/ Literaturas/ Culturas	PEA
				P10 (Tomás)	21	Turismo	PEA
				P11 (Emma)	21	Psicologia	Física (PC)
				P12 (Kátia)	20	Eng. Informática	Auditiva

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

⁴ De forma a manter o anonimato os nomes apresentados são fictícios.

⁵ Perturbação do Espectro Autista.

⁶ Paralisia cerebral.

Instrumentos

Utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), desenvolvido por Almeida, Ferreira e Soares (2001) e adaptado para o Brasil por Granado e colaboradores (2005). A versão portuguesa constituída por 60 itens avalia como os estudantes vivenciam as experiências no âmbito universitário, em relação aos aspectos pessoais, interpessoais, vocacionais, institucionais e de aprendizagem/estudo. Através de uma escala Likert (1 a 5 pontos), o participante deve avaliar o quanto concorda ou discorda dos itens apresentados. A versão adaptada para o Brasil contém 55 itens.

Para avaliar a percepção do indivíduo acerca do suporte social com que pode contar utilizou-se a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) de Siqueira (2008). A escala é composta por 29 itens: o fator 1, denominado suporte prático, com 19 itens (amplitude de 19 a 76) referentes a apoios de natureza instrumental e informacional, e o fator 2, denominado suporte emocional, com 10 itens (amplitude de 10 a 40). As respostas correspondem a uma escala Likert (1 a 5 pontos). Atendendo à escassez de escalas para avaliar o suporte social no contexto universitário, a EPSS foi adaptada, com a elaboração de uma pergunta inicial sob a seguinte forma: “Quando preciso, na Universidade posso contar com alguém que...”, conforme já utilizado na pesquisa de Olivati (2017).

Ambos os instrumentos sofreram pequenas alterações ortográficas ao se aplicarem no contexto português.

Procedimento de recolha de dados

Após autorização para a realização da presente investigação, na Unesp, foi enviado um convite por e-mail a onze estudantes autodeclarados com deficiência que estavam matriculados no ano de 2015 e 2016. Por haver pouco retorno dos estudantes, foi efetuado ainda convite presencial e telefónico (WhatsApp e/ou Messenger e Facebook). Aceitaram participar no estudo nove estudantes, sendo posteriormente agendadas as datas para aplicação dos instrumentos. A aplicação ocorreu de maio a julho de 2017, com duração média de 30 minutos e foi realizada presencialmente no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade (CPA) e à distância, por meio do Skype. Uma das estudantes (B9), por apresentar restrições motoras, preencheu os instrumentos com auxílio do computador.

Na UAlg, o convite inicial, atendendo às questões da confidencialidade foi efetuado a dezoito estudantes, pela responsável do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE). Após aceitação de doze estudantes que frequentavam a universidade nos anos letivos de 2015-2016 a 2018-2019, por contato telefónico foram agendadas as datas para a aplicação dos instrumentos. A aplicação ocorreu presencialmente no GAENEE do campus de Gambelas ou em salas reservadas antecipadamente no campus da Penha, de janeiro a fevereiro de 2019 e duraram em média 30 minutos. Assinale-se que uma das estudantes (B11), por apresentar restrições motoras, teve os seus instrumentos preenchidos por uma das pesquisadoras, e uma outra (B1) teve os seus instrumentos ampliados.

O estudo cumpriu os critérios éticos de anonimização e de participação voluntária, tendo os participantes assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com a Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos através do QVA-r foram organizados e analisados com recurso ao software Microsoft Excel, calculada a média de cada participante nas cinco dimensões da escala. Foi efetuada a inversão da pontuação antes da análise dos dados, de forma a atribuir a pontuação mais elevada à perceção mais positiva sobre a inclusão no Ensino Superior e a pontuação mais baixa à perceção negativa da inclusão.

Como o instrumento não possui ponto de corte definido, as médias próximas a 3,0 foram consideradas como perceções que tendiam a ser negativas, conforme estudos já realizados com este instrumento (SCHLEICH, 2006; ZAMPAR, 2015).

As respostas obtidas na EPSS foram analisadas segundo o critério utilizado por Siqueira (2008). Assim, para a análise dos dados obtidos foram somados os valores referentes a cada fator (Fator 1 = suporte prático; Fator 2 = suporte emocional) e divididos pelo número de itens, de modo a obter-se o valor médio para cada participante.

Resultados

No que se refere aos estudantes da Unesp ao QVA-r os scores médios totais dos participantes indicaram que estes apresentam uma conceção positiva ($M = 3,3$) acerca da sua inclusão no meio académico (Tabela 2).

Tabela 2 – Pontuação média por dimensão do QVA-r dos participantes da Unesp

Dimensão	Média dos participantes por Dimensão									Média total por dimensão
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	
Pessoal	3,8	2,4	3,1	2,1	2,1	4,4	2,2	2,6	2,9	2,8
Interpessoal	4,2	2,5	3,2	1,1	4,2	3,8	3,3	4,1	3,2	3,3
Carreira	4,1	3,3	4	2,4	3,3	4,7	2,2	2,8	4,5	3,5
Estudo	2,4	2,4	3,4	3	2,9	3,7	3,5	2,5	4,7	3,2
Institucional	3,7	3,2	4	2,2	3,6	3,9	4	2,9	4,6	3,6
Média total dos participantes	3,6	2,8	3,5	2,2	3,2	4,1	3	3	4	3,3

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Numa análise mais específica, constata-se que 55,5% dos estudantes (B1, B3, B5, B6 e B9) apresentam uma percepção positiva acerca da sua inclusão no ambiente acadêmico, enquanto 44,5% dos estudantes (B2, B4, B7 e B8) revelam uma percepção intermédia a negativa.

Em relação aos dados gerais dos estudantes da UAlg, os scores médios totais indicam que os estes apresentam uma conceção positiva ($M = 3,6$) acerca da sua inclusão no meio académico. Todos os estudantes apresentaram médias totais acima da nota de corte (Tabela 3).

Tabela 3 -- Pontuação média por dimensão do QVA-r em cada participante da UAlg

Dimensão	Média dos participantes por Dimensão												Média total por dimensão
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
Pessoal	3,2	4,4	4,5	3,4	3,7	4,5	3,1	3,8	2,3	3,5	3,2	2,5	3,5
Interpessoal	3,1	4,8	3,4	3,1	3,8	3,8	2,5	4,4	3,4	2,9	2,5	1,9	3,3
Carreira	4,4	5	4,3	2,8	3,1	4,5	4,3	3,5	3,7	3,5	4,8	4,3	4
Estudo	3,6	3,6	3,6	3,2	3,6	4,1	3,7	3,5	3,1	3,2	4,1	3,4	3,5
Institucional	4,2	4,6	3,9	2,9	3,7	3,6	4,1	3,7	3,6	4,1	3,6	3,9	3,8
Média total/participantes	3,7	4,5	4	3,1	3,6	4,1	3,5	3,8	3,2	3,4	3,6	3,2	3,6

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Relativamente aos resultados obtidos na Unesp, com a EPSS verifica-se que, no que concerne ao Índice de suporte prático, da pontuação máxima da escala (76), a média dos participantes obteve 41,4, com pontuação mínima de 25 para Catharina (B4) e máxima de 55 para Gabriel (B8). Em relação ao Índice de suporte emocional, cujo valor máximo possível é 40, a

média dos participantes obteve 24,8, com valor mínimo de 10 para Catharina (B4) e máximo de 31 para Carla (B9) (Tabela 4).

Tabela 4 – Índices, valores médios do suporte prático e emocional - Unesp

Participante	Índice de Suporte Prático	Média de Suporte prático	Índice de Suporte Emocional	Média de Suporte Emocional	Diferença entre as médias
B1	36	1,9	28	2,8	0,9
B2	39	2	23	2,3	0,3
B3	30	1,6	23	2,3	0,7
B4	25	1,3	10	1	0,3
B5	53	2,8	27	2,7	0,1
B6	39	2	21	2,1	0,1
B7	49	2,6	30	3	0,4
B8	55	2,9	30	3	0,1
B9	47	2,5	31	3,1	0,6
Média	41,4	2,2	24,8	2,5	0,3

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Os valores médios para cada participante permitem identificar o predomínio de déficit na percepção do suporte social em relação ao contexto universitário, quer no aspecto prático, quer no emocional. Tendo em atenção a variação da escala de 0 a 4 pontos, a média do suporte prático foi de 2,2 e do suporte emocional foi de 2,5. Apesar da pequena diferença entre as médias de suportes (0,3), o suporte emocional é mais percebido e menos deficitário do que o suporte prático no contexto universitário para estes participantes (Tabela 4).

Na UAlg, é possível verificar que, no que concerne ao Índice de suporte prático, da pontuação máxima permitida pela escala (76), a média dos participantes ficou em 48,6, com pontuação mínima de 25 para Tomás (P10) e máxima de 72 para Tiago (P2). Em relação ao Índice de suporte emocional, cujo valor máximo possível seria de 40, a média dos participantes foi 27,2, com valor mínimo de 19 para Tomás (P10) e máximo de 37 para Tiago (P2).

Tabela 5 – Índices, valores médios do suporte prático e emocional - UAlg

Participante	Índice de Suporte Prático	Média de Suporte prático	Índice de Suporte Emocional	Média de Suporte Emocional	Diferença entre as médias
P1	41	2,1	24	2,4	0,3
P2	72	3,8	37	3,7	0,1
P3	42	2,2	23	2,3	0,1
P4	41	2,1	23	2,3	0,2
P5	41	2,1	22	2,2	0,1
P6	66	3,5	35	3,5	0
P7	41	2,1	28	2,8	0,7
P8	63	3,3	34	3,4	0,1
P9	53	2,8	28	2,8	0
P10	35	1,8	19	1,9	0,1
P11	49	2,6	34	3,4	0,8
P12	40	2,1	20	2	0,1
Média	48,6	2,5	27,2	2,7	0,2

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Os valores médios calculados para cada participante permitem identificar o predomínio de um défice na perceção do suporte social pelos participantes em relação ao contexto universitário, tanto no aspeto prático quanto no emocional, tendo em atenção que, em relação à variação da escala de 0 a 4 pontos, a média do suporte prático foi 2,5, e do suporte emocional foi 2,7. Apesar da pequena diferença existente entre as médias de suportes (0,2), o suporte emocional parece mais presente e menos deficitário do que o suporte prático neste contexto.

Discussão

Ao compararmos os resultados médios totais entre homens e mulheres da Unesp, constata-se que os homens ($M = 3,44$) apresentam perceções mais positivas em relação à sua inclusão na universidade do que as mulheres ($M = 2,44$), obtendo pontuações mais elevadas tanto na dimensão pessoal ($\text{♂} = 3,2$; $\text{♀} = 2,4$) como na interpessoal ($\text{♂} = 3,7$; $\text{♀} = 2,75$). Nas outras dimensões (carreira, estudo e institucional), os resultados mostram-se semelhantes entre os dois géneros, sendo que as mulheres apresentaram média superior ($\text{♀} = 3,25$) à dos homens ($\text{♂} = 3,1$) apenas na dimensão estudo. O mesmo ocorreu com os estudantes da UAlg, em que os homens ($M = 3,9$) apresentaram perceções mais positivas em relação à sua inclusão na universidade do que as mulheres ($M = 3,5$), obtendo pontuações mais elevadas, tanto na dimensão

pessoal ($\bar{X} = 3,9$; $\bar{Y} = 3,4$) como na dimensão interpessoal ($\bar{X} = 4$; $\bar{Y} = 3$) e na dimensão institucional ($\bar{X} = 4,1$; $\bar{Y} = 3,7$). A dimensão carreira mostrou-se semelhante entre os dois gêneros ($M = 4$) e as mulheres apresentaram média superior à dos homens apenas na dimensão estudo ($\bar{X} = 3,4$; $\bar{Y} = 3,6$), porém com resultados próximos.

Dados semelhantes foram encontrados por Soares et al. (2015) com estudantes de Psicologia e Informática, na qual, em todas as dimensões, os homens apresentaram médias mais elevadas do que as mulheres. Contudo, na pesquisa de Granado et al. (2005) no Brasil e de Fernandes (2013) em Portugal, encontraram-se resultados opostos, em que as mulheres apresentaram melhores resultados gerais, indicando uma melhor adaptação ao Ensino Superior.

Em relação à dimensão estudo, na pesquisa de Oliveira e Morais (2015) com estudantes da Engenharia de uma universidade federal do Brasil, as mulheres apresentaram média superior à dos homens apenas nessa dimensão. Similarmente, Almeida e colaboradores (2001), em Portugal, encontraram melhores resultados por parte das mulheres, porém apresentaram maiores dificuldades na dimensão pessoal, como constatado na pesquisa de Schleich (2006) com estudantes brasileiros de uma universidade pública.

Assinale-se ainda, a grande diferença entre homens e mulheres na dimensão pessoal e interpessoal em ambas as universidades, remetendo para a necessidade da universidade de promover ações que contribuam para o estabelecimento de vínculos, amizades, colaboração, como ações direcionadas para o bem-estar físico e psicológico destes estudantes.

Araújo et al. (2016) defendem que as dificuldades de integração social das mulheres podem estar relacionadas com o receio do isolamento e da rejeição social, assim como da valorização de relações próximas de amizades e preocupação com a qualidade dessas relações, atingindo-as emocionalmente (dimensão pessoal) e interferindo nas suas relações pessoais (dimensão interpessoal). Assinale-se ainda que as pesquisas de Almeida, Guisande e Soares (2006, p. 513) indicam que as mulheres apresentam mais dificuldades nas “questões relativas à autonomia nas relações com os outros, mostrando-se mais autônomas nas questões instrumentais relativas ao estudo e às tarefas do dia-a-dia, e/ou mostrando um menor investimento no plano relacional”. Alertam ainda para a presença do estereótipo, muito prevalente ainda na sociedade atual, segundo o qual o interesse por questões interpessoais recai muito nas mulheres.

Em relação aos aspectos institucionais gerais da Unesp, os estudantes apresentaram a sua melhor média, com uma percepção positiva acerca dos recursos e serviços que a universidade pode oferecer, envolvendo-se com a instituição ($M = 3,6$). Contudo, Catharina (B4) e Gabriel (B8) apresentam médias mais baixas, indicando que ambos podem estar enfrentando desafios nessa dimensão e não estão a receber informação ou suportes necessários. Os estudantes da

UAlg também apresentaram uma percepção positiva acerca dos recursos e serviços que a universidade pode oferecer, envolvendo-se com a instituição ($M = 3,8$). Assinale-se que Tatiana (P4), em comparação com os outros estudantes, apresentou uma média mais baixa ($M = 2,9$).

Estes dados apontam a importância das instituições oferecerem boas infraestruturas, acessibilidade, serviços de apoio, corpo docente qualificado, entre outros recursos estruturais e humanos, que auxiliem os estudantes com deficiência na sua trajetória acadêmica.

Na dimensão relacionada com a carreira, observou-se que os estudantes da Unesp apresentam uma percepção positiva sobre o curso ($M = 3,5$). Contudo, B4, B7 e B8 (33%) apresentam aspectos negativos em relação a essa dimensão, o que pode favorecer o abandono desses estudantes, como ocorreu com Catharina (B4) e Roberto (B7). Estes resultados apontam o quão importante é a escolha do curso e universidade para que os estudantes permaneçam nela, assim como a relevância do trabalho do psicólogo em realizar orientações vocacionais anteriores ao ingresso na universidade e durante sua trajetória acadêmica, reduzindo possíveis abandonos e sofrimento dos estudantes.

Na UAlg, a dimensão carreira foi a de melhor pontuação ($M = 4$), o que demonstra que estes estudantes parecem ter escolhido o curso adequado, contribuindo para a sua permanência e conclusão dos estudos. Todavia, assinala-se a média mais baixa de Tatiana ($M = 2,8$) e de Matilde ($M = 3,1$), comparadas com as dos outros estudantes, situação que deve servir de alerta para a instituição, para que elas não desistam dos seus cursos.

Em relação à dimensão interpessoal, a maioria dos estudantes da Unesp (78%) apresenta bons relacionamentos interpessoais com os colegas, estabelecendo amizades, vínculos e reconhecendo a importância destes na sua trajetória acadêmica, para além desse espaço, o que possivelmente favorece a permanência na universidade. Todavia, B2 e B4 assinalam aspectos negativos nessa dimensão.

Em Portugal, esta foi a média mais baixa dos estudantes ($M = 3,3$), se comparada às outras dimensões. Assinale-se que P7, P10, P11 e P12 (33,3%) apresentam aspectos negativos nessa dimensão, o que provavelmente contribui para a não participação e a sua inclusão na universidade. Destaque-se, porém, que a grande maioria dos estudantes (66,6%) apresenta bons relacionamentos interpessoais.

Estes resultados assinalam a necessidade de ações por parte das instituições para a promoção de interações sociais saudáveis entre os colegas e professores, de forma a estimular a interação e o vínculo entre eles, principalmente nos anos iniciais dos cursos. Destaque-se, assim, a atuação que o psicólogo pode ter com os estudantes ingressantes na universidade, acolhendo-os e trabalhando a sua inclusão, promovendo informações sobre como se desenvolvem os cursos e debates para refletirem sobre as escolhas profissionais (MOURA; FACCI, 2016).

Na dimensão estudo, apesar dos dados gerais apontarem uma percepção positiva ($M = 3,2$), B1, B2, B5 e B8 (44,5%) apresentam aspectos negativos em relação a competências, hábitos de estudo, gestão de tempo, estratégias de aprendizagem e organização do estudo, enquanto que B3, B4, B6, B7 e B9 (55,5%) apresentam aspectos adequados nessa dimensão, garantindo um aproveitamento acadêmico satisfatório.

Para os estudantes da UAlg, apesar de Tatiana, Natasha e Tomás (P4, P9 e P10) apresentarem médias próximas à nota de corte, de forma geral, revelam aspectos positivos nessa dimensão ($M = 3,5$). Assinale-se que Natasha e Tomás são estudantes com Perturbação do Espectro Autista, que na maioria dos casos promove dificuldades na organização do tempo, estudo, rotina, pelo que será fundamental que se apoie estes estudantes para que se sintam mais seguros, confiantes e consigam acompanhar as aprendizagens. Estes resultados sinalizam ainda a necessidade de propiciar aos estudantes, antes da sua entrada na universidade, estratégias que auxiliem as aprendizagens, a organização e autonomia, favorecendo a sua transição para o Ensino Superior, assim como a sua permanência com sucesso na universidade. Assinala-se ainda a importância de se promoverem, na universidade, redes de apoio que favoreçam o ensino e aprendizagem destes estudantes, destacando a ação do psicólogo nesse sentido.

Por fim, a dimensão que mais apresentou défices na inclusão dos estudantes na Unesp foi a dimensão pessoal ($M = 2,8$). Somente três estudantes, Francisco, Pedro e Jorge (B1, B3 e B6) (33,3%) apresentaram percepções positivas quanto ao seu bem-estar físico e psicológico, como ter estabilidade afetiva, otimismo, realizar tomada de decisões e autonomia.

Na UAlg, de forma geral, os estudantes apresentaram percepções positivas quanto ao seu bem-estar físico e psicológico, como estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisões e autonomia. Contudo, dois estudantes, Natasha e Kátia (P9 e P12), apresentaram médias muito baixas (respetivamente $M = 2,3$ e $M = 2,5$), evidenciando uma percepção negativa a respeito do seu bem-estar físico e psicológico. Mais uma vez, a atuação do psicólogo nas instituições de Ensino Superior é imprescindível para que os estudantes se sintam incluídos e pertencentes ao ambiente universitário, progredindo social, pessoal, emocional e academicamente.

Ao compararmos os resultados deste estudo com os de Zampar (2015), que identificou as percepções sobre a inclusão de um grupo de cinco estudantes com deficiência numa universidade pública brasileira, utilizando também o QVA-r, constatamos que os resultados da Unesp apresentam menores pontuações médias em todas as cinco dimensões das vivências acadêmicas. Este resultado sinaliza um maior desafio às adaptações e insatisfação por parte destes estudantes. A comparação dos resultados da UAlg com a pesquisa de Zampar (2015) ainda evidencia menores pontuações médias na maioria das dimensões, com exceção da dimensão pessoal, que se mostrou mais positiva. Destaca-se, em ambos os estudos, com realidades culturais

diferentes, as dimensões que receberam melhores pontuações pelos estudantes foram as dimensões carreira e institucional, sendo as mais deficitárias a dimensão pessoal e a de estudo. Resultados semelhantes foram encontrados pelos estudantes da Unesp dessa pesquisa.

No que se refere à EPSS, os resultados encontrados na Unesp e na UAlg são semelhantes aos achados na pesquisa de Olivati (2017) com estudantes com PEA no Ensino Superior. Nesta pesquisa também foi identificado um déficit na percepção do suporte social pelos participantes em relação ao contexto universitário, quer no aspecto prático, quanto no emocional.

Refira-se que apenas três estudantes na UAlg, Tiago (P2), Papoila (P6) e Miguel (P8) apresentaram resultados positivos quer na percepção de suporte social prático, quer no emocional, ou seja, apenas 25% dos estudantes com deficiência desta universidade acreditam receber um suporte social adequado. Já na Unesp, apenas Roberto (B8), Gabriel (B9) e Carla (B10) apresentaram resultados mais positivos, mas somente no suporte emocional, ou seja, 66,6% dos estudantes com deficiência desta universidade consideram não receber suporte social adequado. Além disso, na comparação entre os resultados gerais dos estudantes da Unesp com os da UAlg, constata-se que estes últimos apresentaram resultados mais positivos quanto ao suporte social, facto que pode estar relacionado com o apoio do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) dessa instituição. Para além de atribuir o Estatuto de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais, este gabinete intervém junto aos docentes e órgãos de gestão das Unidades Orgânicas/Departamento para reduzir as desvantagens e dar respostas às necessidades dos estudantes, acompanha-os durante a sua trajetória académica, identifica ajudas técnicas/produtos de apoio, promove ações de sensibilização e formação junto da comunidade académica, procura eliminar as barreiras arquitetónicas nos campi e zelar pela aplicação e cumprimento do Estatuto do Estudante com NEE. A não existência na Unesp de um núcleo de apoio e suporte direcionado com os estudantes com deficiência, como já ocorre em algumas instituições federais brasileiras, através dos núcleos de acessibilidade, poderá contribuir para os resultados encontrados.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo geral compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, analisar as suas vivências académicas e a percepção de suporte social. Os resultados demonstraram que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em ambos os países tem muitas similaridades, com desafios a serem superados rumo a um ensino inclusivo, equitativo e que respeite a diversidade dos estudantes que frequentam o Ensino Superior. Muitos ainda são os

desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência no Ensino Superior. As questões relacionadas com as acessibilidades e a falta de suportes sociais, bem como os estigmas, estereótipos e preconceitos que estes ainda podem enfrentar contribuem para as dificuldades, quer no acesso, quer no sucesso académico destes estudantes.

Todavia, verifica-se que, mesmo em realidades culturais diferentes e na presença de obstáculos de acessibilidade em ambas as universidades, os estudantes que participaram no estudo apresentam uma perceção positiva acerca da sua inclusão no ambiente académico, sobressaindo a dimensão carreira e institucional, o que evidencia que parecem estar felizes com a escolha do curso e da profissão, assim como da instituição em que estudam, fatores que favorecem com que permaneçam na universidade e finalizem os seus cursos. Assinale-se, contudo, que as dimensões pessoal e a interpessoal foram as mais deficitárias entre os estudantes dos dois países, denotando a necessidade destas instituições promoverem ações que propiciem o desenvolvimento e a qualidade das vivências académicas, a pertença e a criação de laços afetivos e de amizades na comunidade académica.

É urgente que as instituições de Ensino Superior ouçam a voz destes estudantes ao longo das suas trajetórias académicas, que estes possam relatar as suas vivências e suas necessidades. Particularmente importante que as instituições invistam na criação ou melhoria de redes de apoio e suporte social e emocional, em ambos os aspetos (suporte prático e suporte emocional), criando possibilidades para que os estudantes se sintam mais acolhidos e pertencentes a esse espaço e tenham um bom desempenho académico, pessoal e social (HERRIDGE, 2017; YSSEL; PARK; BEILKE, 2016).

O estudo confirmou o quanto ainda é deficitário o suporte social e emocional oferecido pelas instituições a estes estudantes. A existência de um serviço de apoio parece contribuir para que os estudantes apresentem melhores resultados, indicando que iniciativas como a criação de gabinetes de apoio e ações realizadas por esse serviço os auxiliam a enfrentar os desafios e obstáculos, atendendo as suas necessidades e, conseqüentemente, favorecendo uma melhor vivência académica, permanência e inclusão na universidade (ALT, 2017; CORY, 2011).

Além disso, é importante a efetividade de ações que incentivem que os estudantes se envolvam em atividades extracurriculares, contribuindo para a promoção da sua autonomia, autodeterminação e bem-estar psicológico (BIALKA, *et al.*, 2017).

Amparados num modelo inclusivo e de responsabilidade social, as instituições de Ensino Superior devem tomar medidas que possibilitem a educação para todos, de forma a garantir os direitos de todos com igualdade e equidade de oportunidades. Neste sentido, importa ainda realizar ações de sensibilização e informação que maximizem as acessibilidades em todos os seus âmbitos, principalmente na eliminação das barreiras atitudinais, metodológicas, mas

também arquitetônicas. Além disso, as instituições devem contribuir para que as vivências acadêmicas ocorram para além do ambiente acadêmico, uma vez que muitas vezes a vida desses estudantes fica restrita às salas de aula (BIALKA, *et al.*, 2017; ZAMPAR, 2015).

Neste contexto, o Psicólogo pode desempenhar um papel fundamental, dinamizando grupos de apoio e colaborando na criação de redes de suporte a estes estudantes, promovendo práticas que visem a escuta, a consciência crítica e reflexiva, e o empoderamento destes estudantes rumo à sua emancipação e autodeterminação, melhor desempenho acadêmico, pessoal e social, e conseqüentemente para a permanência com sucesso dos estudantes com deficiência na universidade (HERRIDGE, 2017). Ainda importante é a atuação no sentido de promover ações de sensibilização e conscientização sobre inclusão, deficiência e acessibilidade, desconstruindo barreiras atitudinais e estigmas ainda muito presentes na nossa sociedade face à deficiência (CIANTELLI, LEITE, NUERNBERG, 2017; BIALKA *et al.*, 2017).

O presente estudo apresenta algumas limitações. Atendendo ao pequeno tamanho da amostra e aos dados autorrelatados, os resultados precisam ser interpretados com precaução. Outra limitação pode ser o viés de resposta, sendo que os participantes podem ter sido menos abertos para discutir as suas experiências, devido à natureza sensível do assunto. Pesquisas futuras devem tentar obter uma amostra mais significativa e diversa, uma vez que este estudo foi realizado apenas em duas instituições e, portanto, os resultados não podem ser generalizados para outras universidades. Seria ainda interessante aprofundar também as competências de estudo, as motivações e as expectativas destes estudantes antes do ingresso no Ensino Superior, bem como as exigências por parte dos professores dos diferentes cursos e o relacionamento dos estudantes com estes professores. Pesquisas combinando as vozes dos estudantes e de toda a comunidade acadêmica em várias instituições de Ensino Superior permitiriam uma exploração mais profunda das considerações levantadas neste artigo. Pesquisas futuras devem investigar ainda as experiências de estudantes que abandonam o Ensino Superior e focalizar a análise de atitudes e práticas de ensino, de modo a investigar formas de favorecer a permanência e inclusão nesse espaço.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a criação, desenvolvimento e oferta de serviços de apoio aos estudantes com deficiência nas diversas instituições de Ensino Superior do Brasil e de Portugal e que os desafios nestas duas realidades sejam superados, rumo a universidades que sejam verdadeiramente inclusivas.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88882.432857/2019-01 pelo financiamento da pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, v.15, n.2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. QVA-r – Questionário de Vivências Acadêmicas (versão reduzida). *Instituto de Educação e Psicologia*, Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12110/1/QVA%26QVA%2C%202006.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; SOARES, A. P. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n. 3, p. 507-514, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12095/1/Almeida%2C%20Guisande%2C%20Soares%20%26%20Saavedra%2C%202006.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300020>.
- ALT, D. Constructivist learning and openness to diversity and challenge in higher education environments. *Learning Environments Research*, v. 20, n.1, p. 99-119, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9223-8>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9223-8>.
- ARAÚJO, A. M.; SANTOS, A. A.; NORONHA, A. P.; ZANON, C.; FERREIRA, J. A.; CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, v.3, n. 2, p. 102-111, 2016. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2016.3.2.1846>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>.
- BALTARU, R. D. Universities' pursuit of inclusion and its effects on professional staff: the case of the United Kingdom. *Higher Education*, v. 77, p. 641-656, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-018-0293-7>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0293-7>.
- BIALKA, C. S.; BROWN, K. S.; MORRO, D.; HANNAH, G. On their LEVEL: How participation in a university student group shapes members' perceptions of disability. *Journal of Diversity in Higher Education*, v. 10, n.2, p.117-135, 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdhe0000019>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000019>.
- CAPLAN, G. *Support Systems and Community Mental Health*. New York: Behavioral Publications, 1974.
- CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3): 413-428, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2): 303-311. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>

CORY, R. C. Disability services offices for students with disabilities: A campus resource. *New Directions for Higher Education*, v.154, p. 27-37, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/he.431>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/he.431>.

FERNANDES, I. O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o Ensino Superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10961/4908>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FORBER-PRAT, A. J. ; ZAPE, M. P. Disability identity development model: Voices from the ADA-generation. *Disability and health journal*, v. 10, n. 2, p. 350-355, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1936657416301881?via%3Dihub>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013>.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, v.4, n.2, p. 33-43, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12089>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HERRIDGE, A. S. First-Year Performance: Students with Disabilities Transitioning to College from High School. *College Student Affairs Leadership*, v.4, n.1, p. 1-4, 2017. Disponível em: <http://scholarworks.gvsu.edu/csdl/vol4/iss1/4>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LOMBARDI, A.; MURRAY, C.; KOWITT, J. Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr776>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3233/JVR-150776>.

MARTINS, M. H., BORGES, L.; GONÇALVES, T. Estudantes com NEE no Ensino Superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas*. Marques, J. F., Martins, M. H., Doutor, C., & Gonçalves, T. (Orgs.): 43-55, 2016. ISBN: 978-989-8472-65-6

MELERO, N.; MORIÑA, A.; LÓPEZ-AGUILA, R. Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, v. 23, n. 5, p.1127.1145, 2018. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3092&context=tqr>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3092>.

MOREIRA L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGUER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, v. 41, p.125-143, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSds-fMw7n6WjzH/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>.

MOURA, F. R.; FACCI, M. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n.3, p. 503-514, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzX-DGnbRfc/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>.

OLIVATI, A. G. *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade Pública*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, p. 547-568, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v24n57/2238-2097-repub-24-57-00547.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RODRIGUEZ, M. S.; COHEN, S. Social support. *Encyclopedia of mental health*. New York, 3, NY: *Academic Press*, 1988.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEIO, R. Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28, n.2, p. 251-270, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7741>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>.

SCHLEICH, A. L. R. *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

SILVA, I. M. A.; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede Federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, v., n.1, p. 203-214, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/19152>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19152>.

SIQUEIRA, M. M. M. Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, v.13, n.2, p. 381-388, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ws8mnBytsC6GFQ7pdMMQbgL/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200021>.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; SANTOS, A. A.; MELLO, T. V. Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. *Interação em Psicologia*, v. 19, n.2, p. 211-223, 2016. Disponível em: https://research.amanote.com/publication/_Y8_1HMBKQvf0Bhi9jYD/habilidades-sociais-e-vivencia-acadmica-de-estudantes-universitarios. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.31663>.

TINTO, V. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving, *The Journal of Higher Education*, v. 59, n.4, p. 438-455, 1988. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1988.11780199>. Acesso em: 10 jan. 2023.

THOIT, P. A. Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 23, n.2, p. 145–159, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2136511?origin=crossref&typeAccess-Workflow=login>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.2307/2136511>.

YSSEL, N.; PAK, N.; BEILKE, J.A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 63, n. 3, p. 384–394, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2015.1123232?journalCode=cijd20>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912x.2015.1123232>.

ZAMPAR, J. A. S. *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, UFS-CAR, São Carlos, 2015.