

## **Inclusão no ensino superior: satisfação e barreiras à acessibilidade na perspectiva de estudantes com deficiência**

**Inclusion in higher education: student satisfaction and accessibility barriers from the perspective of students with disabilities**

**Inclusión en la educación superior: satisfacción y barreras a la accesibilidad desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad**

**Caroline Lagrotta da Veiga<sup>1</sup>**

*Doutoranda do PPG Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil*

**Nara Liana Pereira Silva<sup>2</sup>**

*Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil*

**Recebido em:** 29/08/2025

**Aceito em:** 22/10/2025

### **Resumo**

Com o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, torna-se essencial investigar se as instituições têm conseguido assegurar sua permanência, cumprindo o que é determinado na legislação que trata da inclusão. O objetivo da pesquisa foi identificar o nível de satisfação desses estudantes em relação ao contexto universitário, bem como as barreiras enfrentadas e as atitudes adotadas diante delas. Participaram do estudo 28 estudantes com deficiência, os quais responderam à Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA). Os resultados indicaram uma tendência à satisfação com a estrutura física, os recursos oferecidos e o sentimento de inclusão e pertencimento à instituição, bem como uma tendência ao não enfrentamento das barreiras institucionais. Os achados indicam que promover a inclusão requer mais do que infraestrutura adequada; exige, sobretudo, políticas institucionais eficazes, incentivo ao protagonismo estudantil e um compromisso genuíno com a equidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Satisfação. Acessibilidade. Ensino Superior. Pessoa com deficiência.

### **Abstract**

With the increasing enrollment of students with disabilities in higher education, it is essential to examine whether institutions are effectively ensuring their retention, in compliance with inclusion legislation. This study aimed to identify the level of satisfaction of these students regarding the university environment, as well as the barriers they face and the strategies they adopt in response. Twenty-eight students with disabilities participated in the study, completing the Satisfaction and Attitudes Scale for Persons with Disabilities (ESA). The results showed a general trend of satisfaction with the physical structure, available resources, and the sense of inclusion and belonging within the institution, alongside a tendency to avoid confronting institutional barriers. These findings indicate that promoting inclusion requires more than adequate infrastructure; it primarily

<sup>1</sup> carol.veiga@ufjf.br.

<sup>2</sup> naraliana.silva@ufjf.br.

demands effective institutional policies, the encouragement of student agency, and a genuine commitment to equity.

**Keywords:** Inclusion. Satisfaction. Accessibility. Higher Education. Person with disabilities.

## Resumen

Con el aumento de la matrícula de estudiantes con discapacidad en la educación superior, resulta fundamental investigar si las instituciones han logrado asegurar su permanencia, cumpliendo con los requisitos de la legislación de inclusión. El objetivo de la investigación fue identificar el nivel de satisfacción de estos estudiantes con el contexto universitario, así como las barreras que enfrentan y las actitudes adoptadas al respecto. Veintiocho estudiantes con discapacidad participaron en el estudio, quienes respondieron a la Escala de Satisfacción y Actitudes sobre Discapacidad (ESA). Los resultados indicaron una tendencia a la satisfacción con la estructura física, los recursos ofrecidos y el sentimiento de inclusión y pertenecimiento a la institución, así como una tendencia a no enfrentar las barreras institucionales. Los hallazgos indican que promover la inclusión requiere más que una infraestructura adecuada; exige, sobre todo, políticas institucionales eficaces, incentivo al protagonismo estudiantil y un compromiso genuino con la equidad.

**Palabras clave:** Inclusión. Satisfacción. Accesibilidad. Educación superior. Persona con discapacidad.

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um direito fundamental e um passo essencial para a construção de sociedades mais justas, equitativas e diversas. Sasaki (2009) comprehende a inclusão como um processo de transformação dos sistemas sociais para que se tornem acessíveis e adequados à diversidade humana em todas as suas dimensões. Esse processo, segundo o autor, deve ocorrer com a participação ativa das próprias pessoas envolvidas, tanto na elaboração quanto na implementação das mudanças necessárias.

Apesar dos avanços significativos alcançados nas últimas décadas, muitos estudantes com deficiência ainda vivenciam situações de exclusão e segregação. Essa realidade reflete um histórico de desigualdades sustentado por múltiplas barreiras que dificultam seu acesso, permanência e plena participação nas universidades (Amorim; Fumes, 2023; Fernández-Batanero; Montenegro-Rueda; Fernández-Cerero, 2022).

Segundo dados do Censo da Educação Superior, o número aproximado de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior brasileiro passou de 33 mil em 2014 para 95 mil em 2024, representando um aumento de 188% em uma década (Inep, 2025). Esse avanço foi impulsionado pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que ampliou a Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) –, garantindo reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino. Contudo, apesar desse crescimento, esse grupo ainda representa apenas 0,9% do total de matrículas.

Dessa forma, o crescimento quantitativo de matrículas não implica, por si só, melhorias nas

condições de permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Ampliar o acesso não garante, necessariamente, experiências acadêmicas satisfatórias, sobretudo quando persistem barreiras estruturais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

As experiências dos estudantes quanto à acessibilidade oferecida podem gerar sentimentos de satisfação ou insatisfação em relação ao ambiente. Por isso, é essencial verificar se as medidas implementadas atendem de fato às necessidades específicas do público a que se destinam (Guerreiro, 2020). Além disso, pesquisas evidenciam que, mesmo diante de dificuldades, os estudantes com deficiência raramente formalizam reclamações para garantir o cumprimento de seus direitos (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011).

Nesse sentido, torna-se relevante analisar não apenas o nível de satisfação desses estudantes com o ambiente universitário, mas também o seu comportamento diante das barreiras vivenciadas, uma vez que esses aspectos são indicadores relevantes da efetividade das políticas institucionais de inclusão e da qualidade das experiências educacionais vivenciadas (Guerreiro, 2020).

As barreiras arquitetônicas estão entre os obstáculos mais recorrentes enfrentados no contexto universitário (Fernández-Batanero; Montenegro-Rueda; Fernández-Cerero, 2022). Entre as mais mencionadas, destacam-se a ausência ou o mau funcionamento de elevadores, rampas e escadas com inclinação inadequada ou sem corrimão, inexistência de piso tátil, espaços de circulação reduzidos e a falta de banheiros acessíveis (Lustosa; Ribeiro, 2020; Pereira *et al.*, 2020; Reis; Glat, 2022; Souza, 2022). Tais inadequações comprometem não apenas a participação de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico, mas também dificultam o acesso a recursos essenciais de autocuidado.

As barreiras comunicacionais também se fazem presentes no ambiente universitário, manifestando-se, principalmente, na escassez de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs) e na ausência de materiais didáticos e de sinalização em braile ou Libras (Lima; Nunes; Souza, 2019; Pereira *et al.*, 2020; Souza, 2022). A inexistência desses recursos compromete de forma significativa o acesso à informação por parte de estudantes surdos ou cegos, afetando diretamente sua autonomia e desempenho acadêmico.

Além dessas limitações, destacam-se também as barreiras pedagógicas. Muitos docentes enfrentam dificuldades para adaptar materiais didáticos e práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes com deficiência, o que revela lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada voltada à educação inclusiva (Costa; Modica; Santos, 2020; Fernández-Batanero; Montenegro-Rueda; Fernández-Cerero, 2022; Furlan *et al.*, 2020).

Tais dificuldades são agravadas por barreiras de natureza programática, refletidas na fragilidade das políticas institucionais de inclusão. Núcleos de acessibilidade, que deveriam mediar o diálogo entre estudantes, docentes e gestores, ainda são pouco conhecidos pela comunidade acadêmica ou apresentam atuação limitada, o que compromete a efetividade das ações de inclusão (Bezerra, 2022; Dal Vesco, 2022; Santos; Pessoa, 2019).

Somam-se a essas limitações as barreiras atitudinais, ainda presentes no cotidiano acadêmico. Estudantes com deficiência enfrentam estigmas, preconceitos, capacitismo e episódios de *bullying*, o que leva muitos a ocultar o diagnóstico. A permanência de estereótipos e a subestimação de suas capacidades dificultam a integração social e acadêmica (Aguilar; Rauli, 2020; Amorim; Fumes, 2023; Santos; Pessoa, 2019).

Nesse cenário, torna-se imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) construam políticas de inclusão sólidas, articuladas e efetivas, baseadas nos princípios de igualdade, justiça e liberdade. A democratização da informação, o acolhimento de grupos historicamente marginalizados e o compromisso ético com os direitos humanos devem orientar as práticas educacionais (Brasil, 2018).

Tendo como norteadores os pressupostos da inclusão, este artigo teve como objetivo identificar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência em relação ao contexto universitário, bem como as barreiras enfrentadas e as atitudes adotadas diante delas.

## **Método**

Este artigo integra a tese de doutorado da primeira autora, desenvolvida em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) localizada no interior de Minas Gerais. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora e aprovada sob parecer nº 7.290.094.

Para o recrutamento e seleção de participantes, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (1) ser estudante regularmente matriculado em cursos de graduação presenciais da instituição; (2) estar cursando a partir do segundo período; e (3) possuir diagnóstico de deficiência auditiva (DA), visual (DV), física (DF), intelectual (DI), múltipla (DM), surdocegueira ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram excluídos os participantes que, mesmo com as adaptações dos instrumentos, não apresentaram condições de compreendê-los ou de respondê-los.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas

com Deficiência (ESA) (Guerreiro, 2011). A ESA tem como objetivos identificar as barreiras percebidas no ambiente universitário e analisar o nível de satisfação e as atitudes dos estudantes com deficiência frente aos obstáculos vivenciados. É composta por 48 perguntas objetivas, respondidas em uma escala de 1 a 7 pontos, em que 1 indica satisfação mínima ou insatisfação e 7 indica máxima satisfação. Além disso, algumas questões permitem a coleta de informações qualitativas, aprofundando as percepções dos participantes. As perguntas são distribuídas em quatro dimensões que abrangem diferentes aspectos da experiência dos estudantes (Guerreiro, 2020).

A primeira, Satisfação Estrutural, é composta pelas questões de 1 a 18 e avalia a satisfação do estudante com a estrutura física do campus. A segunda dimensão, Satisfação Operacional, é composta pelas questões de 19 a 31 e avalia a satisfação do estudante com os elementos e recursos oferecidos pela instituição para deslocamento, comunicação e desenvolvimento acadêmico. A terceira dimensão, Satisfação Psicoafetiva, compreende as questões de 32 a 38 e avalia a satisfação intra e interpessoal do estudante com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição. Por fim, a quarta dimensão, Atitude diante de obstáculos, abrange as questões de 39 a 48 e avalia o comportamento dos estudantes diante das barreiras presentes no contexto universitário (Guerreiro, 2020).

Além da ESA, foi utilizado um questionário sociodemográfico elaborado pelas pesquisadoras, com o objetivo de coletar informações básicas sobre as características pessoais, sociais e acadêmicas dos participantes.

Os estudantes foram convidados a participar do estudo por e-mail, enviado a partir de diferentes setores institucionais, incluindo o núcleo de acessibilidade. Do total de 52 interessados, alguns não atenderam aos critérios de inclusão ou não responderam ao contato das pesquisadoras, resultando em uma amostra de 28 participantes.

A coleta de dados ocorreu na própria universidade, em locais escolhidos pelos participantes. Os instrumentos foram aplicados por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais os participantes puderam se manifestar livremente sobre cada questão. Todas as respostas foram registradas por escrito pelas pesquisadoras.

Na análise dos resultados da ESA, a pontuação 1 indica satisfação mínima ou insatisfação; valores entre 2 e 4 sinalizam tendência à insatisfação; 5 e 6 representam tendência à satisfação; e 7 corresponde ao nível máximo de satisfação (Guerreiro, 2020). Os resultados foram analisados tanto individualmente, item a item, quanto nas quatro dimensões. Foram utilizadas a mediana como medida de tendência central, por se tratar de variáveis ordinais, e a porcentagem válida, desconsiderando os

dados omissos, representados por respostas como “não me lembro” ou “prefiro não opinar”. Cabe destacar que todos os participantes foram incentivados a opinar sobre todos os itens avaliados pela escala, independentemente de fazerem uso deles. As respostas omissas foram registradas apenas quando o participante não se sentiu à vontade para responder.

A análise quantitativa foi conduzida com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), enquanto os dados qualitativos foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

## Resultados e Discussão

Participaram da pesquisa 28 estudantes com o diagnóstico de algum tipo de deficiência que estavam matriculados em cursos de graduação presenciais da instituição pesquisada. A média de idade dos participantes foi de 29,32 anos ( $DP=11,07$ ), variando entre 19 e 61 anos. Em relação à autodeclaração racial, 64,3% ( $n=18$ ) identificaram-se como brancos. Em relação à identidade de gênero, 46,4% ( $n=13$ ) dos participantes identificaram-se como homens cisgênero, 42,9% ( $n=12$ ) como mulheres cisgênero e 10,7% ( $n=3$ ) como pessoas não binárias.

Quanto ao tipo de deficiência, a maior parte dos participantes apresentava deficiência física (53,6%;  $n=15$ ), seguida por Transtorno do Espectro Autista (17,9%;  $n=5$ ), deficiência visual/baixa visão (14,3%;  $n=4$ ), deficiência auditiva leve ou moderada (10,7%;  $n=3$ ) e deficiência intelectual (3,6%;  $n=1$ ). A maioria (71,4%;  $n=21$ ) relatou que a deficiência possui origem congênita e que não utilizava recursos de comunicação ou de locomoção (53,6%;  $n=15$ ).

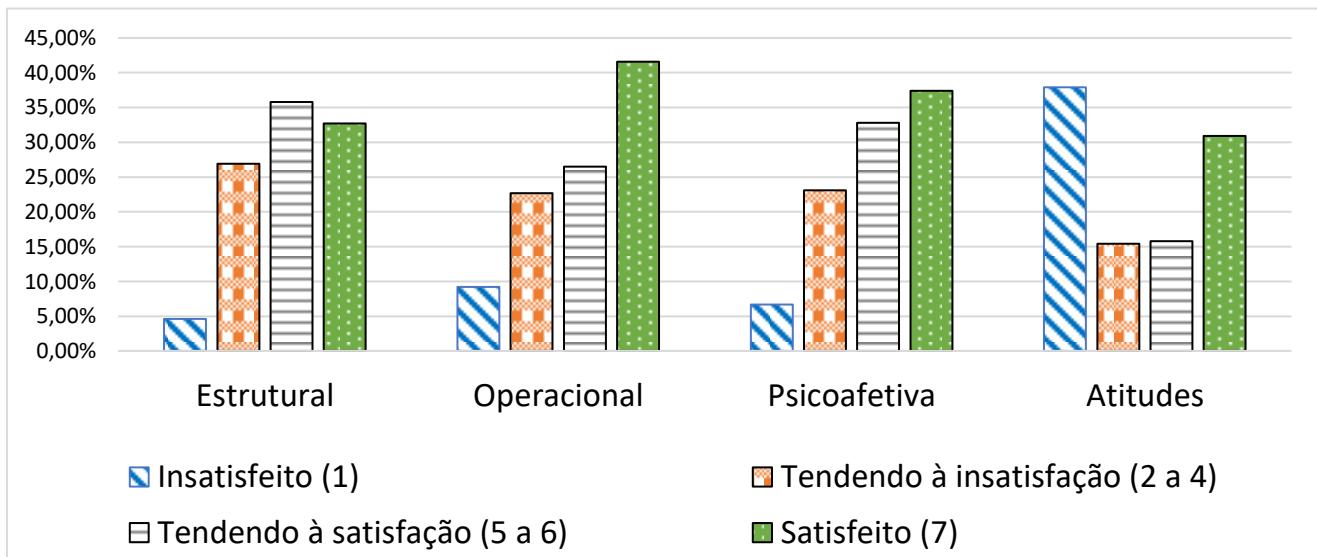
Os participantes estavam, majoritariamente, matriculados nos cursos das áreas de Ciências Humanas (25%;  $n=7$ ) e Ciências da Saúde (21,4%;  $n=6$ ). O ano de ingresso mais frequente foi 2024 (25%;  $n=7$ ), e a modalidade de ingresso predominante foi o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (64,3%;  $n=18$ ).

O percentual de respostas omissas na ESA foi de 22,4%, considerando a escala total, mas atingiu 49,2% na dimensão Satisfação Operacional. A elevada taxa de respostas omissas nessa dimensão deve-se, em grande parte, ao fato de que muitas perguntas exigiam experiência prévia com os recursos oferecidos pela instituição, experiência que a maioria dos participantes não possuía, comprometendo, assim, sua capacidade de opinar.

A satisfação dos participantes em relação à estrutura física, aos recursos oferecidos pela instituição, ao sentimento de inclusão e pertencimento, bem como às atitudes diante de obstáculos,

pode ser verificada no Gráfico 1:

**Gráfico 1**  
Resultados de cada dimensão da ESA, em percentis



Fonte: Elaboração própria (2025).

A dimensão com maior índice de insatisfação entre os participantes foi Atitude diante de obstáculos, relacionada a comportamentos de aceitação passiva e à dificuldade de enfrentamento das barreiras institucionais. Em contraste, a dimensão com maior nível de satisfação foi Satisfação Operacional, o que indica uma percepção positiva quanto aos recursos de apoio oferecidos para deslocamento, comunicação e desenvolvimento acadêmico.

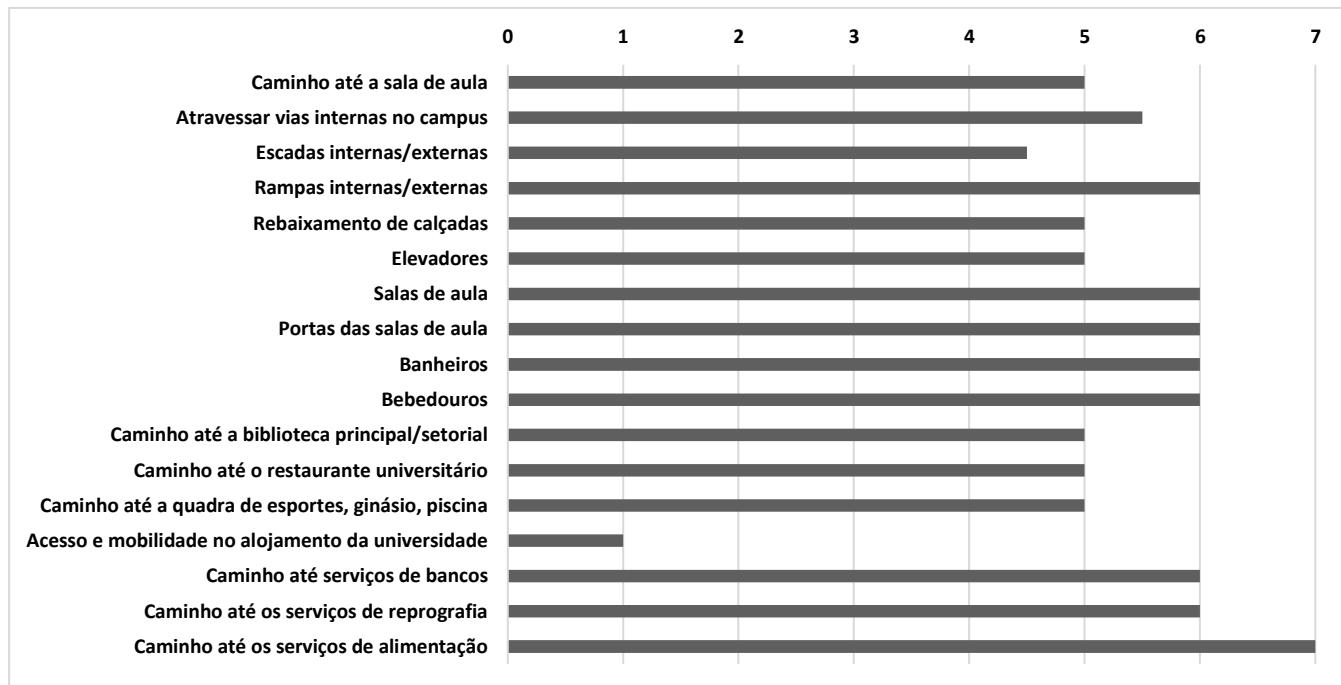
A seguir, os resultados de cada dimensão da ESA são apresentados e discutidos de forma detalhada.

### **Satisfação Estrutural**

A maioria dos participantes (82,2%) avaliou como positiva a estrutura física da universidade, sendo que 64,3% apresentaram tendência à satisfação e 17,9% indicaram nível máximo de satisfação. Destaca-se que a acessibilidade dos telefones públicos não foi avaliada, pois esse tipo de equipamento é praticamente inexistente na sociedade atual.

O Gráfico 2 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Satisfação Estrutural:

**Gráfico 2**  
Satisfação Estrutural



Fonte: Elaboração própria (2025).

A mediana total obtida na Satisfação Estrutural foi 5,5, indicando que os participantes estão mais satisfeitos do que insatisfeitos com a estrutura física da instituição. O trajeto até os serviços de alimentação foi o único item considerado satisfatório pelos participantes. De modo geral, eles relataram que as cantinas são acessíveis e estão presentes na maioria dos prédios. Nos locais onde não há cantinas em funcionamento, quatro participantes mencionaram dificuldades, tais como a necessidade de levar lanche ou ter que se deslocar até outro prédio para acessar o serviço.

De forma semelhante, o caminho até os serviços de reprografia foi avaliado com tendência à satisfação, embora a ausência desses serviços em diversos setores tenha sido apontada por oito estudantes. Contudo, apesar dessas limitações, tanto o caminho até as cantinas quanto o caminho até os serviços de reprografia foram avaliados positivamente, o que pode indicar uma adaptação dos estudantes, seja pela disponibilidade de alternativas próximas, seja pela menor dependência de impressões e xerox, em razão do uso crescente de tecnologias digitais.

No que se refere à estrutura do alojamento da universidade, apenas dois participantes conheciam o local e puderam opinar, avaliando sua acessibilidade como insatisfatória, o que correspondeu à pior avaliação desta dimensão. Ambos relataram falhas recorrentes na plataforma elevatória da entrada, o que impede o acesso ao prédio por estudantes que não conseguem subir

escadas. Segundo Corrêa (2014), a presença de acessibilidade é decisiva para a escolha dos estudantes sobre residir ou não na residência da universidade.

De forma semelhante, os elevadores e as plataformas elevatórias de toda a instituição, embora avaliados com tendência à satisfação pelos participantes, apresentam falhas recorrentes que, em alguns casos, perduram por todo o semestre. Nove participantes mencionaram essas ocorrências, destacando a principal biblioteca da instituição e algumas faculdades e institutos como locais onde esses problemas são frequentes.

A questão referente às escadas internas e externas da instituição, por sua vez, foi o único elemento avaliado com tendência à insatisfação. Nesse item, dez participantes destacaram que as escadas externas são as mais inadequadas por apresentarem degraus irregulares e falta de sinalização, além de citarem a ausência de corrimões em alguns trechos. No que diz respeito às rampas, os participantes indicaram tendência à satisfação, embora seis tenham considerado sua quantidade insuficiente. Além disso, ressaltaram que a escassez de rampas os obriga a percorrer longas distâncias para acessá-las, o que aumenta o esforço e o tempo necessários para o deslocamento no campus.

Constata-se que as barreiras estruturais relacionadas a elevadores, escadas e rampas são recorrentes nas instituições de ensino superior, refletindo problemas semelhantes aos observados nesta pesquisa, como a ausência desses dispositivos ou falhas técnicas que comprometem sua funcionalidade (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011; Reis; Glat, 2022; Souza, 2022; Santos; Pessoa, 2019).

As demais condições de mobilidade do campus, tais como atravessar as vias internas e o caminho até as salas de aula, bibliotecas, restaurante universitário, quadra de esportes, ginásio e piscina, bem como aos serviços de bancos, foram avaliadas com tendência à satisfação. Adicionalmente, cinco participantes apontaram como principais dificuldades de mobilidade nas vias do campus o desrespeito dos motoristas às faixas de pedestres e aos redutores de velocidade, comprometendo a segurança, e a presença de aclives e declives, que dificultam a locomoção diária. Contribuindo para esse cenário, o transporte interno, embora considerado essencial devido à extensão do campus e à sua topografia acentuada, recebeu de cinco participantes relatos sobre problemas recorrentes, como superlotação, horários insuficientes e desrespeito aos assentos reservados.

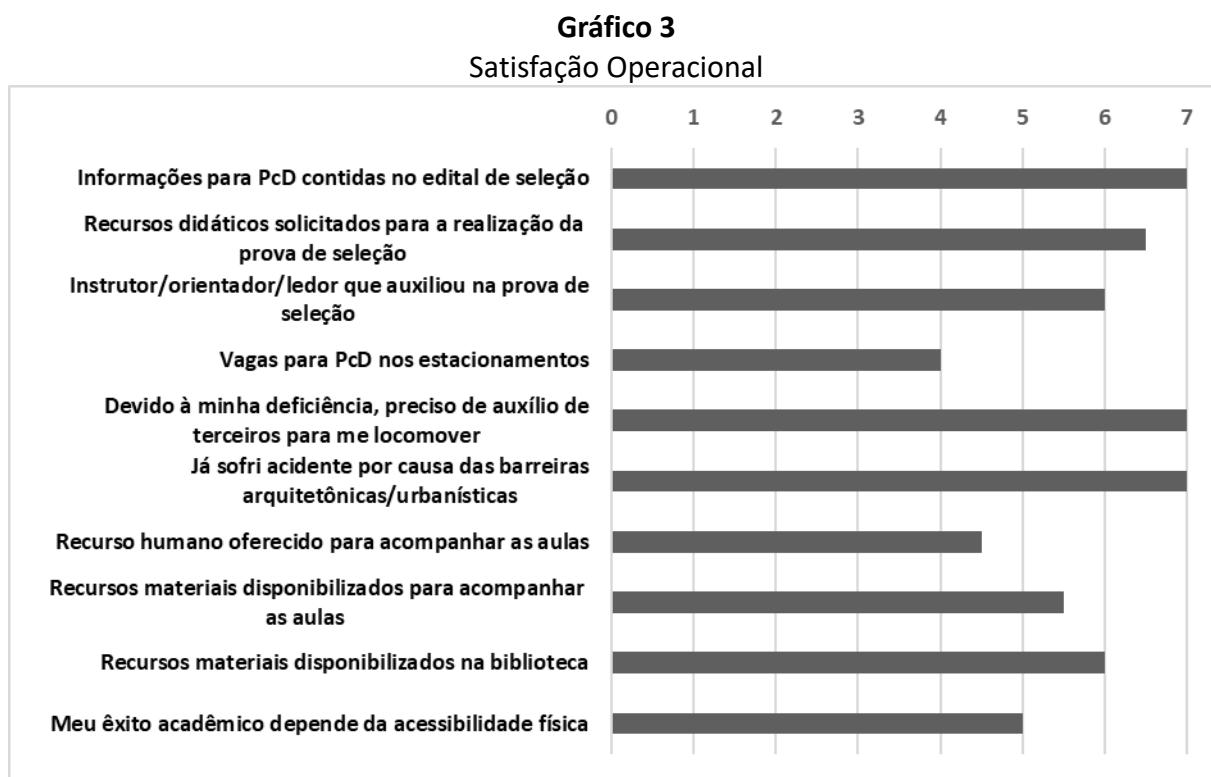
Quanto aos espaços das salas de aula, embora avaliados com tendência à satisfação, cinco participantes destacaram o espaço restrito para circulação, relatando que a grande quantidade de carteiras nas salas compromete a mobilidade, especialmente para pessoas que utilizam cadeira de rodas ou muletas. Por fim, os banheiros também foram avaliados com tendência à satisfação. Não obstante,

seis participantes relataram que alguns banheiros acessíveis ficam trancados, sendo necessário solicitar a chave à secretaria ou aos vigilantes. Essa exigência, segundo esses participantes, causa constrangimento e impõe um deslocamento adicional aos usuários para a obtenção das chaves.

## Satisfação Operacional

Nesta dimensão, a maioria dos participantes apresentou uma perspectiva positiva (85,7%), sendo que 50% indicaram tendência à satisfação e 35,7% relataram nível máximo de satisfação. Destaca-se que o recurso humano disponível na biblioteca não foi avaliado por nenhum participante, uma vez que todos declararam desconhecer esse suporte.

O Gráfico 3 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Satisfação Operacional:



Fonte: Elaboração própria (2025).

A mediana total obtida na Satisfação Operacional foi 5,5, indicando, de modo geral, que os participantes estão mais satisfeitos do que insatisfeitos com os recursos de locomoção, comunicação e didáticos oferecidos pela instituição. Índices mais elevados foram atribuídos à ausência de necessidade de auxílio de terceiros para locomoção, à não ocorrência de acidentes no campus causados por barreiras

arquitetônicas e urbanísticas e às informações contidas no edital de seleção, sendo todos avaliados como satisfatórios.

A maioria dos participantes indicou não precisar do apoio de terceiros para locomoção e destacou a relevância do ônibus interno para facilitar o deslocamento na instituição. Quanto à ocorrência de acidentes no campus, quatro relataram já ter sofrido acidentes na instituição, destacando ocorrências nas escadas externas, calçadas irregulares e banheiros com o chão molhado.

As informações direcionadas às pessoas com deficiência no edital de seleção foram avaliadas apenas pelos participantes que ingressaram por meio do processo seletivo da própria universidade. A maioria considerou as informações adequadas, embora dois participantes tenham sugerido maior detalhamento e melhor organização, com o objetivo de facilitar a compreensão dos candidatos.

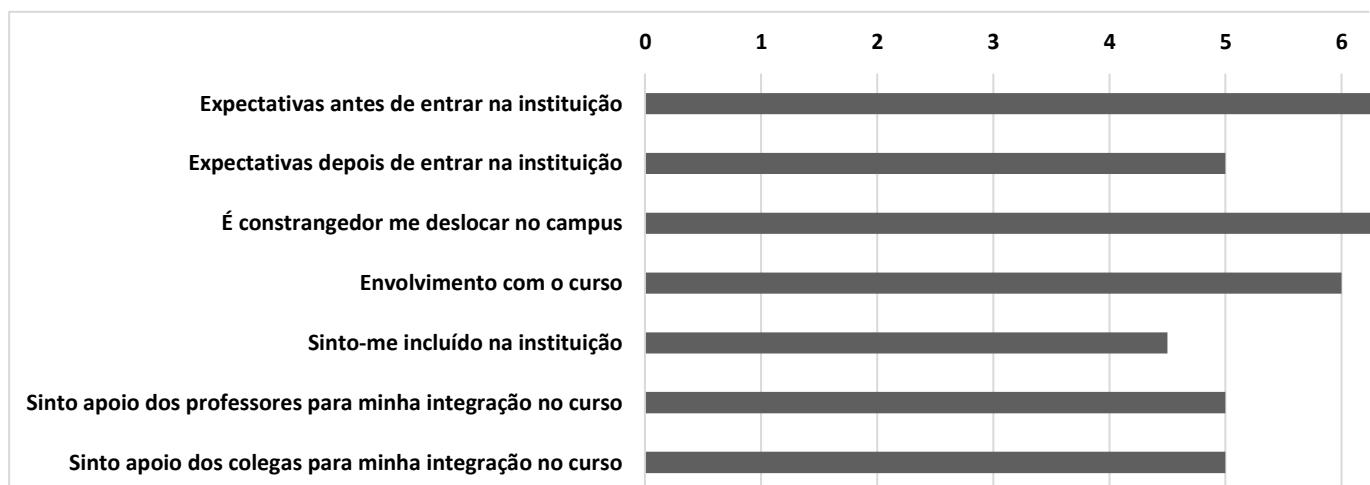
Por outro lado, o recurso humano disponível nas palestras e demais eventos promovidos pela instituição foi avaliado com tendência à insatisfação, obtendo a pior avaliação da categoria. Cinco participantes atribuíram notas baixas principalmente devido à ausência de TILs na maioria das palestras e eventos realizados no campus. A mesma limitação foi identificada por Corrêa (2014), que evidenciou a recorrente falha das IES em garantir a inclusão nas atividades extracurriculares. Nesse sentido, Souza (2022) ressalta que a trajetória formativa do estudante vai além da sala de aula, de forma que, para a inclusão ser efetiva, é essencial que ele tenha acesso a todos os espaços da universidade.

Por fim, as vagas reservadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos do campus também foram avaliadas com tendência à insatisfação. Oito participantes relataram que a quantidade de vagas reservadas é insuficiente, e três destacaram que algumas estão localizadas em áreas inclinadas, o que dificulta o embarque e desembarque seguros, especialmente para usuários de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Resultados semelhantes foram identificados por Corrêa (2014), cujo estudo também evidenciou a escassez e a má localização dessas vagas, comprometendo a segurança e a autonomia dos usuários.

## **Satisfação Psicoafetiva**

Nesta dimensão, também se observou uma experiência predominantemente positiva entre os participantes (75%), dos quais 42,9% apresentaram tendência à satisfação e 32,1% indicaram o nível máximo de satisfação. O Gráfico 4 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Satisfação Psicoafetiva:

**Gráfico 4**  
Satisfação Psicoafetiva



Fonte: Elaboração própria (2025).

A mediana total obtida na Satisfação Psicoafetiva foi 5, indicando uma tendência à satisfação dos participantes em relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição. As maiores pontuações referiram-se ao constrangimento ao se deslocar pelo campus e às expectativas que os estudantes possuíam antes de ingressar na universidade.

Dessa forma, a maioria dos participantes afirmou não ter vivenciado situações constrangedoras no ambiente acadêmico, o que é corroborado pela literatura (Guerreiro, 2011; Corrêa, 2014; Baú, 2015; Lima; Nunes; Souza, 2019; Teixeira, 2019). Entre os que relataram maior constrangimento, destacam-se estudantes com dificuldades de locomoção. De acordo com os resultados de Corrêa (2014), discentes que utilizavam cadeira de rodas relataram maior desconforto ao se deslocarem pelo campus.

Em relação às expectativas antes do ingresso na instituição, 57,1% (n=16) dos participantes atribuíram nota máxima à questão, indicando expectativas bastante positivas. No entanto, após o ingresso, apenas 14,3% (n=4) mantiveram a nota máxima. Na comparação entre expectativas antes e após o ingresso, 57,1% (n=16) relataram piora em suas percepções, 25% (n=7) indicaram estabilidade e apenas 17,9% (n=5) afirmaram melhora. A mediana das avaliações caiu de 7, antes do ingresso, para 5, após a vivência universitária.

Pesquisas anteriores também indicaram queda nas expectativas dos estudantes com deficiência após o ingresso na universidade. Em Guerreiro (2011), 56,2% dos participantes relataram piora, 25% mantiveram as expectativas e apenas 18,8% notaram melhora, com a mediana sendo reduzida de 7 para 5,5. Já em Corrêa (2014), 66,7% apontaram piora, 33,3% estabilidade e nenhum indicou melhora, com a

mediana caindo de 7 para 4,5.

Entre os participantes que relataram melhora nas expectativas, três destacaram experiências positivas com professores comprometidos com a inclusão e apoio institucional eficaz. Entre os participantes que relataram manutenção das expectativas, cinco afirmaram que suas demandas foram sempre atendidas prontamente pelo núcleo de acessibilidade, pela coordenação de curso e pelos professores, conforme esperavam. Outros dois relataram que já esperavam enfrentar dificuldades e se prepararam para isso; nesse caso, a experiência não foi necessariamente positiva, apenas condizente com o que já previam.

Já entre os participantes que indicaram piora nas expectativas após o ingresso na instituição, seis destacaram a falta de apoio dos professores como uma das principais causas de insatisfação. De modo geral, os participantes relataram que, embora os docentes tenham conhecimento de suas necessidades, pouco se esforçam para oferecer o apoio necessário – o que também foi relatado nas pesquisas de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Teixeira (2019).

Outro fator que contribuiu para a queda das expectativas foi a inexistência de uma política institucional clara e articulada de inclusão, também relatada por seis participantes, o que reflete na falta de informações e na consequente dificuldade de acesso aos direitos. Com efeito, Lustosa e Ribeiro (2020) identificaram que a percepção negativa do ambiente acadêmico pode levar estudantes com deficiência a considerar a desistência do curso.

As expectativas dos alunos em relação à universidade são fortemente influenciadas pelo apoio recebido, especialmente dos professores e da instituição. Esses resultados evidenciam que a ausência de políticas claras de inclusão e a carência de iniciativas efetivas por parte dos docentes, como a adoção de recursos e estratégias pedagógicas adequadas, figuram entre os principais fatores de insatisfação.

Os menores índices desta dimensão foram atribuídos ao sentimento de inclusão, único item avaliado com tendência à insatisfação. Quatro participantes relataram a percepção de que as iniciativas inclusivas permanecem concentradas no âmbito do núcleo de acessibilidade, configurando-se como ações pontuais e pouco articuladas com outros setores da universidade. Além disso, quatro participantes também mencionaram a ausência de fila preferencial para o acesso ao ônibus interno ou ao restaurante universitário e a falta de assentos reservados em eventos acadêmicos. A ausência dessas medidas impactou o sentimento de inclusão, uma vez que sinaliza a falta de reconhecimento institucional das necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Dal Vesco, 2022; Lustosa; Ribeiro, 2020).

Por fim, destaca-se que o sentimento de apoio em relação a professores e colegas recebeu a

mesma avaliação, com tendência à satisfação. No entanto, três participantes relataram vivências marcadas por atitudes excludentes, especialmente comportamentos pouco colaborativos por parte dos colegas. A literatura é consistente no que se refere à ocorrência de preconceitos, discriminação, estigmatização, *bullying* e atitudes capacitistas no ambiente universitário (Aguilar; Rauli, 2020; Amorim; Fumes, 2023; Oliveira; Abreu, 2019; Souza, 2022).

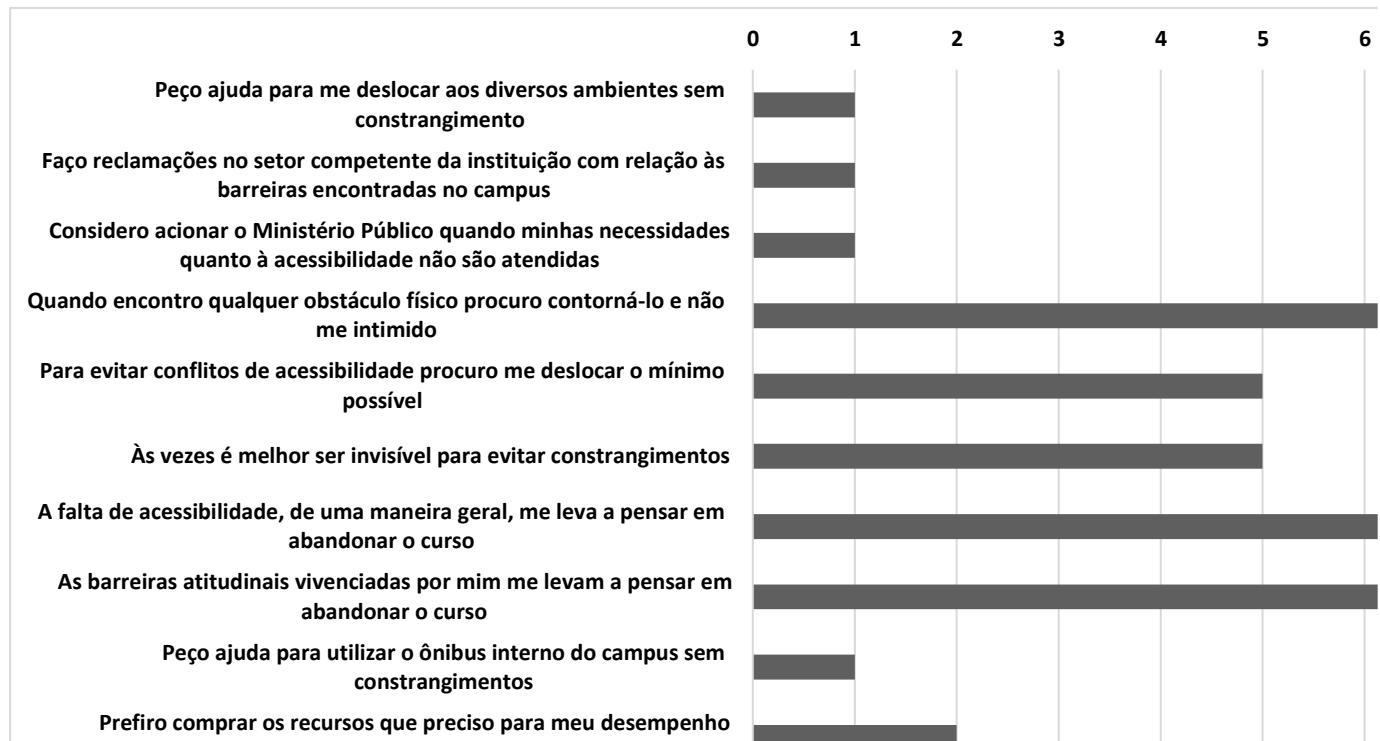
Esses fatores repercutem negativamente na vida dos estudantes, causando danos emocionais e psicológicos, incluindo sofrimento, baixa autoestima, ansiedade, depressão e isolamento social, impactando negativamente seu desenvolvimento acadêmico (Aguilar; Rauli, 2020; Amorim; Fumes, 2023; Souza, 2022). Para enfrentar essas situações, as instituições de ensino superior devem implementar políticas claras de inclusão, criar mecanismos eficazes de denúncia e investir em ações de sensibilização voltadas para toda a comunidade acadêmica (Sassaki, 2009).

Em relação aos docentes, seis participantes foram categóricos ao relatar que suas demandas acadêmicas são frequentemente negligenciadas — uma realidade persistente e amplamente documentada em diversos estudos (Costa; Modica; Santos, 2020; Santos; Pessoa, 2019; Santos *et al.*, 2020; Souza, 2022; Teixeira, 2019). No estudo de Corrêa (2014, p. 160), “os alunos relataram que sentiam mais apoio dos seus colegas de sala para a sua integração no curso, do que dos seus professores”. Nesse sentido, Bezerra (2022) evidenciou que alguns docentes ainda não concebem a universidade como um espaço para todos, o que reforça a urgência de desconstruir visões capacitistas e superar os estigmas que envolvem as potencialidades das pessoas com deficiência.

### **Atitude diante de obstáculos**

A análise do comportamento dos participantes diante dos obstáculos revelou que a maioria (64,3%) tende a recuar ou a se manter omissa, indicando dificuldades significativas no enfrentamento das barreiras. O Gráfico 5 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Atitude diante de obstáculos:

**Gráfico 5**  
Atitude diante de obstáculos



Fonte: Elaboração própria (2025).

A mediana total obtida na Atitude diante de obstáculos foi 3,5, representando a menor entre as quatro dimensões avaliadas. Duas questões receberam pontuação máxima: a primeira refere-se à busca de soluções para os obstáculos físicos encontrados, evidenciando uma postura ativa dos participantes frente às limitações estruturais do ambiente acadêmico; a segunda investigou se as barreiras atitudinais levam os participantes a pensar em abandonar o curso, e as respostas indicaram que, para a maioria, esses fatores não representam motivo determinante para a desistência.

Por outro lado, quatro questões apresentaram a pontuação mínima, entre elas uma que investigou se o participante pede ajuda para se deslocar pelos ambientes da universidade sem se sentir constrangido e outra, que verificou se ele solicita auxílio para usar o ônibus interno do campus, também sem constrangimento. Em ambas, a maioria respondeu que nunca solicita esse tipo de ajuda. Contudo, essas respostas não indicam necessariamente constrangimento, mas sim que muitos participantes simplesmente não precisaram de auxílio. Esse fator influenciou diretamente os resultados dessa dimensão. Corrêa (2014, p. 156) obteve resultados similares e concluiu que “a ajuda para se deslocar aos diversos ambientes estava relacionada mais com a condição da deficiência apresentada por cada aluno”.

Outro aspecto que merece destaque é a baixa frequência com que os estudantes registram reclamações institucionais ou recorrem ao Ministério Público diante de barreiras que dificultam seu acesso à instituição. Sobre essa questão, sete participantes justificaram esse comportamento pelo desconhecimento dos canais formais de denúncia.

A ausência de reclamações formais por parte dos estudantes com deficiência tem se mostrado recorrente em diferentes estudos (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011; Lima; Nunes; Souza, 2019). Segundo Oliveira e Pimentel (2019), essa atitude de aceitação das dificuldades pode refletir a internalização de uma lógica de responsabilização individual, na qual os próprios estudantes passam a acreditar que é sua responsabilidade se adaptar às condições impostas, como se a deficiência representasse um desvio da norma. Esse processo subjetivo, marcado pelo sentimento de culpa e autocritica, contribui para uma atitude de resignação diante da exclusão e desestimula a reivindicação de direitos, reforçando a invisibilidade das demandas e a persistência das barreiras institucionais (Santos; Pessoa, 2019).

Nessa mesma perspectiva, a maioria dos participantes indicou que prefere arcar com a compra dos recursos necessários para o seu desempenho acadêmico, em vez de solicitá-los à instituição. Cinco participantes justificaram essa decisão alegando desconhecer que tal solicitação seria possível. De acordo com o núcleo de acessibilidade, o setor disponibiliza alguns recursos para empréstimo, como notebooks, aplicativos de acessibilidade, lupas, cadeira de rodas e o dispositivo OrCam MyEye<sup>3</sup>, acrescentando que, surgindo novas demandas, a equipe se mobiliza para viabilizar a aquisição dos recursos necessários.

Dessa forma, enquanto a maioria dos estudantes com deficiência indicou preferência em adquirir seus próprios recursos, Corrêa (2014) identificou que a maior parte optava por recorrer à universidade para obtê-los, o que pode refletir um maior grau de conhecimento e acesso aos seus direitos institucionais. Por fim, embora a maioria dos participantes tenha declarado que não considera melhor ser invisível para evitar constrangimentos, cinco deles afirmaram que sempre preferem a invisibilidade para evitar conflitos. Esse resultado aponta para a persistência de estratégias de autoproteção baseadas na invisibilidade (Aguilar; Rauli, 2020; Oliveira; Abreu, 2019; Santos *et al.*, 2020).

A preferência pela invisibilidade foi identificada em diversos estudos como uma estratégia de autoproteção diante da possibilidade de estigmatização e do capacitismo presente nas interações

---

<sup>3</sup> Trata-se de um dispositivo com comando de voz, acoplável a quase qualquer modelo de óculos, que possibilita a leitura de textos para pessoas com deficiência visual, além de reconhecer rostos e identificar produtos (OrCam, 2025).

sociais (Aguilar; Rauli, 2020; Oliveira; Abreu, 2019; Santos *et al.*, 2020; Souza, 2022). Dessa forma, os participantes relataram que, em muitos casos, optam por ocultar seu diagnóstico para não serem percebidos como um “problema” ou serem tratados como “incapazes”, revelando um esforço contínuo para preservar sua autonomia e dignidade diante de olhares preconceituosos. Atitudes capacitistas, por sua vez, foram confirmadas no ambiente universitário por Amorim e Fumes (2023), Souza (2022) e Dal Vesco (2022).

## Considerações finais

Os resultados indicam uma tendência à satisfação em três dimensões: com a estrutura física do campus (Satisfação Estrutural), com os recursos de apoio voltados ao deslocamento, à comunicação e ao desenvolvimento acadêmico (Satisfação Operacional) e com a sensação de inclusão e pertencimento à instituição (Satisfação Psicoafetiva). Contudo, ainda persistem algumas barreiras que afetam a experiência universitária, como limitações na acessibilidade do alojamento da universidade, das escadas externas e das vagas reservadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos, além da insuficiência de recursos humanos para apoio em palestras, eventos e acompanhamento das aulas.

Em contraste, a dimensão Atitude diante dos obstáculos indica tendência à insatisfação, sugerindo dificuldades no enfrentamento dos obstáculos e barreiras institucionais. Observou-se, de modo geral, uma postura recorrente de aceitação silenciosa das dificuldades, caracterizada pela baixa incidência de reclamações formais e por uma adaptação individualizada às limitações impostas. Tal comportamento pode estar relacionado a processos subjetivos historicamente associados à deficiência, como sentimento de culpa, invisibilidade e autossilenciamiento.

Os achados reforçam que o avanço em direção à inclusão no ensino superior vai além da oferta de infraestrutura adequada, uma vez que envolve o fortalecimento de políticas institucionais, a ampliação do acesso à informação, o incentivo ao protagonismo estudantil e, sobretudo, o compromisso coletivo com a equidade e o respeito à diversidade no contexto universitário. Cabe às instituições de ensino superior responder a esse desafio com criticidade, assumindo uma postura democratizante e emancipadora que inspire transformações sociais mais amplas. Dessa forma, a presente pesquisa contribuiu para dar voz ao estudante com deficiência, bem como mapear as condições que favorecem ou não a inclusão em uma IFES, oferecendo subsídios para possíveis melhorias institucionais.

## Referências

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020.

AMORIM, Rosiane Oliveira de; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Invisibilidade e opressões vividas por universitários com deficiência na educação superior. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 601-613, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAÚ, Marilene Alamini. **Avaliação da acessibilidade no ensino superior**: UTFPR – Câmpus Medianeira. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

COSTA, Patrícia Lessa Santos; MODICA, Nara Deoclecia Soares; SANTOS, Carla Liane Nascimento dos. Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 115-134, 2020.

DAL VESCO, Caroliny Diniz Pitthan. **As percepções dos alunos deficientes na Universidade Federal da Grande Dourados**: reconhecimento, inclusão e perspectivas. 2022. Dissertação (Mestrado em

Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

FERNÁNDEZ-BATANERO, José María; MONTENEGRO-RUEDA, Maria; FERNÁNDEZ-CERERO, José. Access and participation of students with disabilities: the challenge for higher education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 19, n. 11918, p. 1-12, 2022.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus; FARIA, Paulo Cézar de; LOZANO, Daniele; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; GOMES, Claudia. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso UFSCar. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Como avaliar a satisfação do aluno com deficiência no contexto acadêmico**. Curitiba: Appris, 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2025.

LIMA, Tamara; NUNES, Eduardo Fernando; SOUZA, Fernanda Cristina de. Avaliação das condições de acessibilidade e satisfação de estudantes com deficiência no ensino superior: um estudo de caso. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 93-108, 2019.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523-1537, 2020.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florêncio de. A percepção do aluno com Transtorno do Espectro Autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata; PIMENTEL, Susana Couto. Inclusão na educação superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-18, 2019.

ORCAM. **OrCam MyEye**. Jerusalem: OrCam Technologies, 2025. Disponível em: <https://www.orcam.com/pt-pt/home>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Simone Souza da Costa. Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 387-402, 2020.

REIS, Joab Grana; GLAT, Rosana. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 1, p. 85-109, 2022.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 430-439, 2019.

SANTOS, Wellington Farias dos; SANTANA, Vinicius Santos; DIAS, Lucas de Souza Santos; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; PONDÉ, Milena Pereira. A Inclusão da pessoa com autismo no ensino superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 51-66, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, 2009.

SOUZA, Matheus Silva. **Acessibilidade no processo de inclusão na graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal de Uberlândia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

TEIXEIRA, Luis Antonio Borges. **Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas: uma proposta de intervenção**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Emília Cunha Gomes.