



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

KLEYTON JOSÉ DA SILVA

**HABILIDADES SOCIAIS E EXPECTATIVAS ACADÊMICAS COMO
INDICADORES DA ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS
INGRESSANTES À UNIVERSIDADE**

Recife
2024

KLEYTON JOSÉ DA SILVA

**HABILIDADES SOCIAIS E EXPECTATIVAS ACADÊMICAS COMO
INDICADORES DA ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS
INGRESSANTES À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Kleyton José da.

Habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes neuroatípicos ingressantes à universidade / Kleyton José da Silva. - Recife, 2024.

180f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2024.

Orientação: Antonio Roazzi.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Ensino superior; 2. Adaptação acadêmica; 3. Neurodivergência; 4. Autismo; 5. Déficit de atenção. I. Roazzi, Antonio. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

KLEYTON JOSÉ DA SILVA

**HABILIDADES SOCIAIS E EXPECTATIVAS ACADÊMICAS COMO
INDICADORES DA ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS
INGRESSANTES À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 25/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Roazzi (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Aleksandro Medeiros do Nascimento (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^a. Dr.^a Estefânea Gusmão (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Robson Savoldi (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

À minha mãe, Adeilda.
Minhas irmãs Evelin e Edvanessa.
E à minha avó, Maria Veríssimo (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa não apenas o encerramento de uma jornada acadêmica, mas também a soma dos esforços, incentivos e contribuições de pessoas especiais que fizeram este momento possível.

À minha família, meu mais profundo agradecimento, especialmente às mulheres que moldaram minha vida: minha mãe, Adeilda; minhas irmãs, Evelin e Edvanessa; e minha avó, Maria Veríssimo (*in memoriam*). Vocês, com seu amor incondicional, apoio constante e paciência inabalável, foram minha base e meu refúgio, mesmo nos momentos em que estive ausente. Obrigado por acreditarem em mim, por me incentivarem a sonhar e por serem minha maior fonte de força e inspiração.

Aos meus queridos sobrinhos, Catharina, Pedro, Moisés e Mariana, espero que este momento possa servir como inspiração para vocês acreditarem nos próprios sonhos, abraçarem o conhecimento e nunca deixarem de buscar o que os faz felizes.

Ao meu amado, Diogo, agradeço o afeto dos últimos anos e o conforto das últimas semanas, seu carinho e incentivo ao longo deste percurso me mantiveram firme. Sua presença ao meu lado tornou essa caminhada mais leve e cheia de momentos de descontração.

Aos meus amigos que estiveram comigo nos altos e baixos deste percurso, nos momentos de dúvida e cansaço, oferecendo palavras de encorajamento e me ajudando a manter o foco e a perseverança, sou imensamente grato. Em especial, à Cristielen, cuja trajetória é uma inspiração de superação e persistência, mesmo quando os desafios parecem insuperáveis.

Aos meus amigos da School, agradeço pelos momentos de alegria e companheirismo que trouxeram leveza à rotina. À equipe do Apoio Psicopedagógico, Ana Catharina e Giovanna, minha gratidão pelas discussões enriquecedoras sobre educação superior, pelo apoio genuíno e por me incentivarem a sempre almejar mais.

Às professoras Juliana Gomes e Silvia Maciel, um agradecimento muito especial. Elas foram, talvez sem saberem, as grandes guias que me conduziram para a psicologia educacional durante a graduação. Foram suas aulas, suas abordagens e o encantamento com que mostraram a relação entre psicologia e educação que me despertaram para essa área. Vocês me ensinaram que a educação não é apenas uma área do conhecimento, mas uma vivência que deve ser inclusiva, acolhedora e transformadora. A educação inclusiva, para mim, deixou de ser apenas um conceito acadêmico e se tornou uma realidade que deve ser constantemente praticada e vivenciada, como um processo contínuo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Roazzi, manifesto minha imensa gratidão pela orientação cuidadosa, pelo olhar crítico e construtivo, e por acreditar no potencial deste trabalho, mesmo nos momentos de incerteza. Sua paciência, sabedoria e palavras de encorajamento foram pilares fundamentais para que este projeto se tornasse realidade.

À minha turma da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, agradeço por um aprendizado que vai além do conteúdo, foi uma verdadeira troca de experiências.

Sou igualmente grato aos docentes da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE que contribuíram para minha formação acadêmica, proporcionando um ambiente enriquecedor e desafiador, essencial para o meu desenvolvimento como pesquisador. Com um carinho especial, agradeço a Timóteo, secretário deste PPG em Psicologia Cognitiva, por ser tão atencioso, cuidadoso e presente.

À Instituição de Ensino Superior voluntária, agradeço por acolher e apoiar a realização deste estudo, criando as condições necessárias para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos estudantes que participaram deste estudo, deixo meu mais sincero e emocionado agradecimento. Vocês não foram apenas participantes de uma pesquisa; foram parceiros essenciais na construção deste trabalho. Suas vozes, seus olhares e sua disposição em compartilhar experiências deram vida e significado a esta dissertação. Cada contribuição, cada palavra e cada gesto de vocês ressoaram profundamente em mim e ajudaram a transformar este projeto em algo que vai além de uma simples etapa acadêmica. Sem o comprometimento e a generosidade de vocês, este sonho não teria sido possível.

Por fim, a todos vocês que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, minha gratidão eterna. Esta conquista é um reflexo do apoio, da confiança e do incentivo de cada um de vocês.

“A inclusão é um sonho possível!” (MANTOAN, 2003, p. 48)

RESUMO

A adaptação ao ensino superior é um processo dinâmico que exige do estudante ajustes às normas e valores institucionais, além de lidar com desafios pessoais e interpessoais. A transição do ensino médio para o ensino superior envolve diversos fatores, como maior autonomia, tomada de decisões, gestão de tempo e finanças, além da adaptação às atividades acadêmicas e à formação de novos relacionamentos. Para uma integração bem-sucedida, é crucial que o estudante desenvolva habilidades afetivas, psicoemocionais e sociais. Essa transição pode ser ainda mais desafiadora para estudantes neurodivergentes, que têm características únicas de desenvolvimento neurológico, como transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), dislexia e discalculia, dentre outros. Esses estudantes enfrentam dificuldades adicionais que impactam sua permanência e desempenho, reforçando a importância de suporte institucional adequado. Sobre os aspectos importantes para a transição para a educação superior, as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais passaram a ganhar destaque como fatores que podem influenciar o desempenho acadêmico e a adaptação às demandas universitárias. Este estudo investigou aspectos relacionais entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação ao ensino superior de 120 estudantes, divididos entre grupos neurodivergente e neurotípico, de uma faculdade privada em Recife-PE. Foram aplicados os instrumentos Mini-Exame do Estado Mental (MEM), Escala de Ansiedade de Beck (BAI), Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2), Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior (versão reduzida) (EEA-r), Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e Questionário de Caracterização Individual. Utilizou-se para a análise dos dados técnicas estatísticas descritivas, de correlação e de comparação entre grupos. Os resultados e discussões foram apresentados a partir de estudos individuais no decorrer do trabalho. No Estudo 1 foram construídos os perfis sociodemográficos dos estudantes, ênfase no grupo neurodivergente, e identificação de sintomas ansiosos com maior intensidade neste grupo. No Estudo 2, os achados reforçaram haver diferenças nas habilidades sociais de estudantes neurodivergentes e neurotípicos, onde neurodivergentes apresentam menor desenvoltura geral e na conversação assertiva. No Estudo 3, observou-se diferenças nas expectativas acadêmicas, tendo os estudantes neurodivergentes menos expectativas, sobretudo no fator compromisso social e acadêmico. No Estudo 4 os resultados identificaram que os universitários neurodivergentes estão menos adaptados ao ensino superior, sobretudo nas dimensões social, pessoal-emocional e institucional. Por fim, no Estudo 5 foram encontradas correlações significativas entre a adaptação acadêmica e as variáveis expectativas acadêmicas e habilidades sociais, além de evidenciar que neurodivergentes enfrentam mais desafios com ansiedade e adaptação acadêmica ao mostrarem menor adaptação ao ensino superior, habilidades sociais menos desenvolvidas e expectativas menos alinhadas com o sucesso acadêmico. Com base nos resultados da pesquisa, observa-se que a compreensão dos fatores que impactam a adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes, como as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas, é essencial para orientar as instituições na criação de ambientes mais inclusivos e acessíveis mediante ações institucionais, como programas para treino de habilidades sociais e de gerenciamento de estresse, com finalidade de promover uma adaptação eficaz, o bem-estar e melhor desempenho do corpo estudantil.

Palavras-chave: ensino superior; adaptação acadêmica; neurodivergência, autismo, déficit de atenção.

ABSTRACT

Adaptation to higher education is a dynamic process that requires students to adjust to institutional norms and values while dealing with personal and interpersonal challenges. The transition from high school to higher education involves various factors, such as increased autonomy, decision-making, time and financial management, academic activities, and building new relationships. For successful integration, it is crucial for students to develop affective, psycho-emotional, and social skills. This transition can be even more challenging for neurodivergent students, who possess unique neurological development characteristics, such as autism spectrum disorder (ASD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), dyslexia, and dyscalculia, among others. These students face additional difficulties that impact their persistence and performance, highlighting the importance of adequate institutional support. Regarding key aspects of transitioning to higher education, academic expectations and social skills have gained prominence as factors influencing academic performance and adaptation to university demands. This study investigated the relationship between social skills and academic expectations as indicators of higher education adaptation among 120 students, divided into neurodivergent and neurotypical groups, enrolled in a private college in Recife, Brazil. The instruments applied included the Mini-Mental State Examination (MMSE), Beck Anxiety Inventory (BAI), Social Skills Inventory 2 (IHS-2), Brazilian Scale of Academic Expectations for Higher Education (short version) (EEA-r), Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES), and Individual Characterization Questionnaire. Data analysis employed descriptive, correlation, and group comparison statistical techniques. Results and discussions were presented through individual studies conducted throughout the research. Study 1 developed students' sociodemographic profiles, focusing on the neurodivergent group, which showed higher intensity of anxiety symptoms. Study 2 highlighted differences in social skills between neurodivergent and neurotypical students, with neurodivergent individuals displaying lower overall proficiency and assertive communication. Study 3 observed differences in academic expectations, with neurodivergent students showing lower expectations, particularly regarding social and academic commitment. Study 4 revealed that neurodivergent university students are less adapted to higher education, particularly in social, personal-emotional, and institutional dimensions. Finally, Study 5 identified significant correlations between academic adaptation and variables such as academic expectations and social skills. The findings emphasized that neurodivergent students face greater challenges with anxiety and academic adaptation, as they demonstrate lower levels of adaptation, less developed social skills, and expectations less aligned with academic success. Based on the study results, understanding the factors that impact the academic adaptation of neurodivergent students, such as social skills and academic expectations, is essential to guide institutions in creating more inclusive and accessible environments. Institutional actions, such as social skills training programs and stress management initiatives, are crucial to promote effective adaptation, well-being, and improved academic performance for the student body.

Keywords: higher education; academic adaptation; neurodivergence; autism; attention deficit.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Estudo 5

- Figura 1 – Projeção SSA (Smallest Space Analysis usando Coeficiente de Monotonicidade) das dimensões das escalas IHS2, EEA-r, QAES, MEM e BAI juntamente com variáveis externas 143

LISTA DE TABELAS

Estudo 1

Tabela 1 –	Distribuição de frequência do Perfil Sociodemográfico Universitário - quanto a identidade de gênero, idade, raça/etnia e renda familiar	39
Tabela 2 –	Distribuição de frequência do Perfil Sociodemográfico Universitário - sobre os aspectos da entrada no Ensino Superior	40
Tabela 3 –	Distribuição de frequência do Perfil Sociodemográfico Universitário - quanto às características da neurodivergência	41
Tabela 4 –	Distribuição de frequência da Escala de Ansiedade de Beck (BAI) e do Mini-Exame do Estado Mental (MEM)	42
Tabela 5 –	Coefficientes de Correlação de Spearman (ρ) entre escores MEM e BAI com variáveis sociodemográficas sexo, raça/etnia e curso por grupo amostral	43
Tabela 6 –	Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico nos instrumentos de ansiedade (BAI) e estado mental (MEM)	44

Estudo 2

Tabela 1 –	Matriz de Correlação de Spearman (ρ) do IHS2 - Grupos Neurodivergente e Neurotípico	65
Tabela 2 –	Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão	66
Tabela 3 –	Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino (n = 24; n = 26) e masculino (n = 31; n = 30) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	67
Tabela 4 –	Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca (n = 48; n = 41) e não-branca (n = 12; n = 19) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	68
Tabela 5 –	Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design (n = 36; n = 40) e ciência da computação (n = 24; n = 20) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	69
Tabela 6 –	Teste Kruskal-Wallis para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à forma de ingresso vestibular (n = 31; n = 34), ENEM (n = 14; n = 17) e transferência/diploma (n = 15; n = 9) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, χ^2 , valor-p e $df=2$	70

Estudo 3

Tabela 1 – Matriz de Correlação de Spearman (ρ) da EEA-r - Grupos Neurodivergente e Neurotípico	85
Tabela 2 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão	87
Tabela 3 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino ($n = 24$; $n = 26$) e masculino ($n = 31$; $n = 30$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	88
Tabela 4 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca ($n = 48$; $n = 41$) e não-branca ($n = 12$; $n = 19$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	89
Tabela 5 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design ($n = 36$; $n = 40$) e ciência da computação ($n = 24$; $n = 20$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	90
Tabela 6 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto a escolha do curso ser preferencial ($n = 52$; $n = 8$) e não preferencial ($n = 55$; $n = 5$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	91

Estudo 4

Tabela 1 – Matriz de Correlação de Spearman (ρ) do QAES- Grupos Neurodivergente e Neurotípico	114
Tabela 2 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão	115
Tabela 3 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino ($n = 24$; $n = 26$) e masculino ($n = 31$; $n = 30$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	116
Tabela 4 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca ($n = 48$; $n = 41$) e não-branca ($n = 12$; $n = 19$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	117
Tabela 5 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design ($n = 36$; $n = 40$) e ciência da computação ($n = 24$; $n = 20$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	118

Tabela 6 –	Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto a escolha do curso ser preferencial (n = 52; n = 8) e não preferencial (n = 55; n = 5) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p	119
------------	--	-----

Estudo 5

Tabela 1 –	Correlações de Spearman (ρ) entre QAES e IHS2 dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico	135
Tabela 2 –	Correlações de Spearman (ρ) entre QAES e EEA-r dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico	137
Tabela 3 –	Correlações de Spearman (ρ) entre EEA-r e IHS2 dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico	139
Tabela 4 –	Correlações de Spearman (ρ) entre QAES, BAI e MEM dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico	140
Tabela 5 –	Valores de média, desvio-padrão, Mean Ranking, Z, p-valor, U de Mann-Whitney para IHS2, EEA-r e QAES por grupo	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychological Association</i>
DP	Desvio-padrão
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª Edição
EEA-r	Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas (versão reduzida)
ES	Ensino Superior
HS	Habilidades Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
IHS2	Inventário de Habilidades Sociais - 2ª Edição
IQR	Intervalo interquartil
M	Média
MR	<i>Mean Ranking</i>
MW	Teste U de Mann-Whitney
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QAES	Questionário de Adaptação ao Ensino Superior
SSA	<i>Smallest Space Analysis</i>
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ρ	Correlação de Spearman

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	OBJETIVOS	22
2.1	OBJETIVO GERAL	22
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
3	HIPÓTESES	22
4	MÉTODO GERAL	23
4.1	PARTICIPANTES	23
4.2	INSTRUMENTOS	24
4.3	ASPECTOS ÉTICOS	26
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	27
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	27
5	RESULTADOS	28
	Estudo 1 – Ingresso ao Ensino Superior: perfil sociodemográfico de universitários neurodivergentes e neurotípicos de uma instituição privada do Recife–PE	29
	Estudo 2 – Avaliação das Habilidades Sociais em Estudantes Universitários: Comparações entre grupos Neurodivergentes e Neurotípicos	59
	Estudo 3 – Expectativas Acadêmicas em Estudantes Universitários: Comparações entre Neurodivergentes e Neurotípicos	79
	Estudo 4 – Avaliação da Adaptação Acadêmica de estudantes neurodivergentes e neurotípicos de uma Instituição de Ensino Superior particular do Recife–PE	101
	Estudo 5 – Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas como indicadores da Adaptação Acadêmica de estudantes neurodivergentes ingressantes ao Ensino Superior	129
6	DISCUSSÃO GERAL	155
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL	165
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	167

ESCLARECIDO (TCLE - MAIORES DE 18 ANOS)	
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	169
ANEXO A – MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL (MEM)	170
ANEXO B – ESCALA DE ANSIEDADE DE BECK (BAI)	171
ANEXO C – INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS 2 (IHS2)	172
ANEXO D – ESCALA DE EXPECTATIVAS ACADÊMICAS REDUZIDA (EEA-r)	173
ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QAES)	175
ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA	177
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFPE	178

1 INTRODUÇÃO

O ingresso ao ensino superior, por vezes, demarca a transição da adolescência para a vida adulta, representando um momento de grandes mudanças e criação de expectativas, as quais alinhadas às demandas da vida acadêmica se tornam um desafio (Cunha; Carrilho, 2005). Com o acesso à universidade ampliado, a comunidade científica passou a buscar compreender, mediante variados estudos (Almeida; Araújo; Martins, 2016; Ambiel; Barros, 2018; Araújo *et al.*, 2016; Carleto *et al.*, 2018; Oliveira; Morais, 2015; Soares; Del Prette, 2015), como esse processo de inserção, adaptação e permanência dos estudantes na universidade se relacionam com diversas variáveis, como maturidade, expectativas acadêmicas, satisfação com curso, habilidades sociais, motivação, desenvolvimento emocional, de autonomia e de competências, dentre outras variáveis psicológicas e socioambientais (Almeida; Araújo; Martins, 2016; Soares *et al.*, 2019; Soares *et al.*, 2021).

No período de ingresso e adaptação salienta-se a necessidade de ajustamento aos novos hábitos e desenvolvimento de novos comportamentos e conhecimentos, exigindo do estudante a habilidade de se adaptar aos novos padrões para se relacionar e competências para desenvolver os estudos (Almeida, 2007; Almeida *et al.*, 2007; Soares; Del Prette, 2015; Teixeira *et al.*, 2008). Nesse contexto, estudos têm indicado duas variáveis que demonstram estarem diretamente relacionadas ao processo adaptativo do universitário, sendo as expectativas acadêmicas (Oliveira; Santos; Dias, 2016; Soares *et al.*, 2018) e as habilidades sociais (Bartholomeu; Nunes; Machado, 2008; Soares; Del Prette, 2015; Soares *et al.*, 2017).

No que diz respeito, particularmente, sobre as expectativas acadêmicas, Araújo e Almeida (2015) e Soares *et al.* (2017) as relacionam às aspirações, intenções e propósitos que os estudantes possuem ao entrar na universidade, constituídas pelos aspectos motivacionais, cognitivos e afetivos que embasam a escolha do curso e da instituição. As investigações sobre as expectativas acadêmicas têm demonstrado significativos indícios da importância desse construto na facilitação da compreensão e inferência da qualidade adaptativa vivenciada pelos estudantes, podendo dar suporte para ações preventivas do risco de evasão (Soares *et al.*, 2019). Para Soares *et al.* (2018), as expectativas podem ser construídas por diferentes vieses, se relacionando a aspectos vocacionais, sociais, com a estrutura do curso e/ou da instituição.

Transpondo os aspectos educacionais voltados para a formação profissional, o ambiente da universidade permite que o estudante vivencie diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que alcançam também a esfera social, assim, pontua-se a inserção das Habilidades Sociais (HS) e da competência social (Soares; Poubel; Mello, 2009).

Para Del Prette e Del Prette (2017), as HS são um conjunto de comportamentos sociais que direcionam para a competência social. As HS representam os comportamentos que surgem diante de situações sociais para expressar opiniões, ideias e sentimentos (e.g., iniciar e manter conversas, pedir ajuda, fazer e responder perguntas, críticas e pedidos), mediando a relação social na qual se está inserido.

Além de estarem associadas aos fatores iniciação e manutenção dos relacionamentos sociais, o que influencia na aceitação em grupos e contextos onde os sujeitos estão inseridos, geram impactos no ambiente vivenciado. A influência das HS nos comportamentos necessita da avaliação contextual, visto que um determinado comportamento pode ser tido ou não como adequado a depender da situação onde o mesmo ocorre. Com isto, utiliza-se o construto de competência social para avaliar, mediante critérios, se o comportamento emitido é socialmente hábil ou não (Del Prette; Del Prette, 2017), ou seja, se a execução de tal comportamento gera consequências positivas para a relação desenvolvida entre o sujeito e as outras pessoas envolvidas.

Com efeito, têm-se que um bom repertório de HS auxilia na melhora da qualidade das experiências e do próprio desempenho acadêmico, o que por sua vez beneficia o processo de adaptação ao ensino superior. Nesse contexto, é esperado que o estudante expanda o rol de comportamentos interpessoais mediante as necessidades que surgem em seu ambiente social, exprimindo a partir de então ações de autonomia, engajamento em atividades de interesse, construção de vínculos e formação de grupos (Soares; Poubel; Mello, 2009).

O ingresso à universidade é um momento simbólico, repleto de emoções e expectativas, podendo não ser um período de fácil transição, pois possui diversos desafios e demandas, concernentes à mudança de idade, para o estudante superar (Almeida, 2007; Soares *et al.*, 2021). Possuir um bom conjunto de comportamentos sociais aliado às expectativas pode auxiliar no processo de adaptação, além de melhorar significativamente a vivência acadêmica e propiciar a permanência na universidade (Gomes; Soares, 2013; Igue; Bariani; Milanesi, 2008; Soares *et al.*, 2017).

Contudo, existe um recorte daqueles que chegam à universidade e podem enfrentar outras dificuldades para permanecerem no ensino superior: os neurodivergentes. A neurodiversidade é um conceito que reconhece e valoriza as diferenças neurológicas humanas, abrangendo condições como transtorno do espectro autista (TEA), dislexia, discalculia, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), entre outras. O termo foi cunhado por Judy Singer, socióloga autista, e propõe uma mudança de paradigma ao tratar essas diferenças como diversidade humana, similar à diversidade cultural ou biológica. Ao

promover a aceitação dessas variações como aspectos naturais da diversidade humana, a neurodiversidade desafia paradigmas tradicionais que tratam essas condições como déficits ou disfunções a serem corrigidos, compreendendo-as como características da individualidade e personalidade da pessoa neuroatípica (Amador Fierros, 2021; Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021).

A neurodivergência, por sua vez, refere-se especificamente aos indivíduos cujas características neurológicas divergem das normas típicas estabelecidas, incluindo pessoas com condições como TEA, TDAH e outras diferenças cognitivas. Essas características podem incluir formas únicas de socializar, processar informações e se comunicar, levando frequentemente a desafios na interação com sistemas sociais estruturados para o neurotípico.

No Brasil, a discussão em torno da neurodiversidade tem se fortalecido, tanto no âmbito acadêmico quanto nos movimentos sociais. Estudos nacionais destacam que esse paradigma influencia a forma como as pessoas neurodivergentes são percebidas e tratadas, promovendo uma abordagem centrada em seus direitos e necessidades específicas. No campo educacional, por exemplo, a neurodiversidade é abordada como uma questão política e social, integrando-se aos debates sobre inclusão e acessibilidade (Wuo; Brito, 2023). Essas perspectivas têm sido fundamentais para orientar políticas públicas e práticas institucionais que promovam ambientes mais inclusivos e que valorizem a singularidade das experiências neurodivergentes.

A luta por direitos e contra as concepções estigmatizadas sobre estudantes com deficiências ou neurodivergências tem proporcionado uma crescente no ingresso ao ensino superior, materializado por meio de políticas públicas e leis brasileiras que asseguram a acessibilidade e a educação inclusiva, elevando as discussões sobre esse tema. O desenvolvimento e adoção de políticas públicas pelas instituições de ensino superior garantem acesso, igualdade de oportunidades e suporte necessário para a integração desses estudantes, contribuindo para um ambiente acadêmico mais acolhedor e diversificado. Essas políticas também estimulam práticas pedagógicas mais flexíveis e centradas no estudante, beneficiando toda a comunidade acadêmica. Além da promoção do ingresso, é necessário garantir a permanência e a conclusão do curso superior para esses estudantes.

Para o processo de transição para o ensino superior ser satisfatório e com qualidade, exige-se a combinação do desenvolvimento psicossocial dos estudantes e da oferta de estratégias de suporte das instituições de ensino para receber e apoiá-los (Cunha; Carrilho, 2005). Diante da diversidade de fatores que podem influenciar nesse processo, somado aos desafios enfrentados cotidianamente pelos estudantes, cada vez mais se têm

observado o interesse em conhecer como o ingresso na universidade tem ocorrido e quais variáveis podem influenciar nessa fase.

Compreender como a adaptação acadêmica se dá por determinados construtos, como as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais, pode trazer ganhos significativos do ponto de vista do preparo e atuação das instituições de ensino para a recepção do seu corpo discente (Souza; Lourenço; Santos, 2016). Além disso, é importante que as instituições busquem constantemente se apropriar dos perfis acadêmicos ingressantes, tal ação facilitará as ações promovidas institucionalmente a se adequar às reais necessidades existentes no ensino superior (Gomes; Soares, 2013). Desta maneira, é imprescindível tornar visível a presença de estudantes neurodivergentes na educação superior e desenvolver estratégias para mitigar os desafios enfrentados no processo de ingresso e adaptação acadêmica, bem como durante todo o desenvolvimento acadêmico.

Dada a diversidade dos perfis acadêmicos, o presente estudo utilizou como recorte investigativo os estudantes neurodivergentes com TEA e TDAH, visto que esses diagnósticos representaram a maior parte desses estudantes matriculados na instituição de ensino pesquisada. Além disso, o TEA e o TDAH têm sido amplamente discutidos na literatura acadêmica devido à sua alta prevalência e ao impacto significativo no desenvolvimento psicossocial e educacional dos indivíduos, proporcionando um suporte teórico robusto para a análise dos dados e a contextualização dos achados. Essa abordagem possibilita a compreensão aprofundada das especificidades desses grupos no contexto universitário e orienta ações de suporte mais direcionadas.

Conhecer os ingressantes à universidade com TDAH e TEA, entender quais são suas necessidades, suas aptidões, suas dificuldades e potencialidades permitirá uma atuação institucional adequada quanto às demandas que possam surgir durante os anos de curso desses estudantes. Desta maneira, se torna essencial, para auxiliar nesse período de transição, saber se há e em quais aspectos, sejam eles relacionais ou motivacionais/aspiracionais, estão mais presentes as dificuldades vividas no cotidiano do universitário neuroatípico ingressante.

Logo, considerando a exposição da temática, as lacunas existentes e a relevância da pesquisa para compreender a adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes no contexto do ensino superior, a presente investigação buscou analisar as relações entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e a adaptação desses estudantes em comparação com os estudantes neurotípicos. A pesquisa é estruturada de forma a responder a objetivos específicos que envolvem desde o levantamento do perfil sociodemográfico dos ingressantes até a investigação das variáveis que influenciam sua adaptação, como as habilidades sociais e

as expectativas acadêmicas. A partir disso, foi formulada uma série de hipóteses, como a de que estudantes neurodivergentes apresentam habilidades sociais menos desenvolvidas, expectativas acadêmicas mais baixas e menores níveis de adaptação em comparação aos estudantes neurotípicos. Além disso, a pesquisa considera a possibilidade de que tanto as habilidades sociais quanto as expectativas acadêmicas desempenham um papel significativo na adaptação acadêmica dos estudantes neurodivergentes.

A pesquisa foi organizada em cinco estudos, cada um abordando um dos objetivos específicos delineados. O primeiro estudo foca no perfil sociodemográfico dos estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes em uma instituição privada de ensino superior de Recife-PE. O segundo analisa as habilidades sociais desses estudantes, comparando os grupos neurodivergente e neurotípico. O terceiro investiga as expectativas acadêmicas dos ingressantes, avaliando as diferenças entre os dois grupos. O quarto estudo foca na adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes e neurotípicos, enquanto o quinto explora as relações entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação acadêmica, buscando compreender como esses fatores se influenciam mutuamente. Ao final dos estudos, uma seção de discussão geral será dedicada a integrar os resultados e explorar as implicações dos achados em relação às hipóteses e objetivos iniciais. As considerações finais incluirão as conclusões do estudo, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

A partir do contexto exposto, o objetivo geral deste estudo é investigar as relações entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes ingressantes no ensino superior, analisando também as diferenças em relação aos estudantes neurotípicos nas variáveis avaliadas, assim como o perfil sociodemográfico desses grupos matriculados nos primeiros semestres da graduação.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior;
- b) Verificar se as habilidades sociais diferem entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos no ensino superior;
- c) Analisar se as expectativas acadêmicas apresentam diferenças para universitários neurodivergentes e neurotípicos ingressantes;
- d) Avaliar e comparar a adaptação de estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior;
- e) Investigar as relações entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação acadêmica em estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior.

3 HIPÓTESES

Com base nos objetivos específicos delineados e na fundamentação teórica, foram formuladas as seguintes hipóteses para guiar o presente estudo:

- a) Estudantes neurodivergentes apresentam um conjunto de habilidades sociais menos desenvolvido em comparação aos estudantes neurotípicos;
- b) Estudantes neurodivergentes apresentam menos expectativas acadêmicas, principalmente em relação à aceitação social e relacionamentos interpessoais, em comparação aos estudantes neurotípicos;
- c) Estudantes neurodivergentes apresentam níveis significativamente mais baixos de adaptação acadêmica em relação aos estudantes neurotípicos;
- d) Habilidades sociais e expectativas acadêmicas são indicadores significativos da adaptação acadêmica, especialmente entre os estudantes neurodivergentes.

4 MÉTODO GERAL

Para essa pesquisa foi empreendido um estudo de delineamento exploratório com grupos de comparação a partir de um recorte transversal do tipo descritivo-correlacional quantitativo, a amostragem foi realizada com a inclusão de participantes por critério de conveniência, ou seja, não probabilística.

4.1 PARTICIPANTES

Inicialmente foram escolhidas as IES participantes, uma instituição da rede pública federal e uma da rede particular de ensino, ambas localizadas na cidade do Recife. Contudo, devido às dificuldades de mapeamento de potenciais participantes, optou-se por remover a instituição da rede pública federal e a pesquisa seguiu apenas na faculdade da rede particular. Em seguida, foi mapeado junto ao setor de apoio psicopedagógico estudantes que atendiam aos critérios de inclusão.

No que tange a amostra, considerando que a instituição de ensino participante apresentava aproximadamente 1200 estudantes com matrícula ativa na graduação e que, segundo dados preliminares do setor responsável, estavam matriculados 55 estudantes registrados como neurodivergentes, estipulou-se que o número mínimo de participantes necessário seria de 80 estudantes (dividido igualmente entre os grupos neurodivergente e neurotípico), ponderando possíveis ocorrências de não aderência aos critérios de inclusão e/ou recusa de participação. Durante a coleta de dados, mais estudantes neurodivergentes foram identificados, possibilitando o aumento do número de convites para participação na pesquisa.

A seleção de participantes orientou-se pela seguinte premissa base: estudantes universitários maiores de 16 anos, com qualquer identidade de gênero, matriculados em curso de graduação presencial e cursando do primeiro ao terceiro semestre acadêmico. Para a composição dos grupos, foi estabelecido que: (a) o grupo neurodivergente seria composto por voluntários diagnosticados com TDAH e/ou TEA (com ou sem comorbidades); (b) o grupo neurotípico teria como participantes estudantes com o neurodesenvolvimento típico (com ou sem dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos neuropsiquiátricos).

Ao final da coleta foram registrados cento e vinte e cinco participantes, havendo cinco exclusões: três participantes não atenderam ao critério de estarem matriculados até o terceiro semestre acadêmico; os dados de um participante foram removidos da amostra por não

apresentar todos os instrumentos respondidos; e, um estudante decidiu não continuar participando da pesquisa após seu início, assim, seus dados foram excluídos da amostra.

Deste modo, houve o aumento do número de participantes em 50% em relação ao mínimo estabelecido, sendo o número final de participantes deste estudo igual a 120, divididos proporcionalmente em dois grupos: 1) grupo neurodivergente com 60 participantes diagnosticados com TDAH e/ou TEA; e, 2) grupo neurotípico com 60 participantes. Ambos os grupos foram submetidos aos instrumentos propostos para a pesquisa.

Portanto, a amostra de participantes foi escolhida considerando o recorte populacional de neurodivergentes a partir de números estimados da instituição de ensino escolhida, assim, num direcionamento delimitado e por conveniência.

4.2 INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa, foram utilizados seis instrumentos de coleta de dados, aplicados de forma específica em cada um dos cinco estudos desenvolvidos, conforme descrito a seguir:

i) Mini-Exame do Estado Mental (MEM) (Brucki *et al.*, 2003) (ANEXO A) - utilizado para rastreio cognitivo como indicador para a inclusão de participantes na amostra. O teste avalia as funções mentais da linguagem, orientação espacial e temporal, atenção, memória e praxia construtiva, incluindo questões e problemas simples respondidos em sua maioria oralmente, tais como o local e o momento em que o teste está sendo respondido, uso e compreensão de linguagem. A pontuação máxima obtida neste teste é de trinta pontos, como critério de inclusão, a pontuação mínima requerida foi de vinte pontos (**Estudos 1 e 5**).

ii) Escala de Ansiedade de Beck (BAI) (Beck *et al.*, 1988) (ANEXO B) - instrumento que avalia sintomas de ansiedade experienciados no período dos últimos sete dias por meio de 21 itens com pontuação estilo Likert de frequência de 0, 1, 2 e 4 pontos. São considerados componentes somáticos, cognitivos e afetivos característicos da ansiedade. Apresenta boa consistência interna ($\alpha = 0,92$). Os pontos de corte para essa escala são: 1) Ansiedade Mínima - de 0 a 7 pontos; 2) Ansiedade Leve - de 8 a 15 pontos; 3) Ansiedade Moderada - de 16 a 25 pontos; 4) Ansiedade Grave - acima de 26 pontos (**Estudos 1 e 5**).

iii) Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2) (Del Prette; Del Prette, 2018) (ANEXO C) - caracteriza-se por ser um instrumento de autorrelato com objetivo de avaliar habilidades sociais, composto por 38 itens agregados em cinco fatores: 1) Conversação assertiva (12 itens com pontuação invertida, $\alpha = 0,934$); 2) Abordagem afetivo-sexual (três itens, $\alpha = 0,774$); 3)

Expressão de sentimento positivo (oito itens, $\alpha = 0,894$); 4) Autocontrole/Enfrentamento (cinco itens, $\alpha = 0,840$) e 5) Desenvoltura social (seis itens, pontuação invertida em dois itens, $\alpha = 0,840$). São descritas situações de relação interpessoal e demandadas habilidades para reagir à situação vivenciada, avaliando a frequência de ocorrência via uma escala de tipo Likert de cinco pontos variando de zero (nunca ou raramente) a quatro (sempre ou quase sempre) (Del Prette; Del Prette; Peixoto, 2021). A pontuação máxima alcançada é de cento e vinte pontos para a escala total. É um instrumento amplamente difundido, pois suas propriedades psicométricas indicam adequada avaliação das HS, apresentando bom índice de consistência interna que respalda sua utilização no contexto de pesquisas **(Estudos 2 e 5)**.

iv) Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior (versão reduzida) (EEA-r) (Fleith *et al.*, 2020) (ANEXO D) adaptação do Questionário de Percepções Acadêmicas, versão A - Expectativas (QPA-E) desenvolvido por Almeida *et al.* (2012) - que objetiva identificar as expectativas que os universitários apresentam ao ingressarem na universidade. Instrumento com 28 itens em escala do tipo Likert de seis pontos (1 a 6), alcançando um total máximo de 168 pontos, variando nos sentidos de discordância total a concordância total, distribuídos em sete fatores com quatro itens cada: 1) Formação Acadêmica de Qualidade (itens 14, 21, 25, 27); 2) Compromisso Social e Acadêmico (itens 4, 5, 9, 20); 3) Ampliação das Relações Interpessoais (itens 1, 15, 26, 28); 4) Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio (itens 2, 8, 16, 23); 5) Perspectiva de Sucesso Profissional (itens 3, 7, 10, 11); 6) Preocupação com a Autoimagem (itens 6, 12, 18, 19) e 7) Desenvolvimento de Competências Transversais (itens 13, 17, 22, 24). A versão reduzida e adaptada ao contexto brasileiro têm demonstrado resultados significativos para aplicação, como bons índices de coeficiente alfa de Cronbach (α) (Fleith *et al.*, 2020) **(Estudos 3 e 5)**.

v) Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo *et al.*, 2014) (ANEXO E) - é um instrumento de autorrelato constituído por 40 itens, distribuídos em 5 dimensões, cada uma com oito itens: 1) Projeto de Carreira ($\alpha = 0,89$), 2) Adaptação Social ($\alpha = 0,88$), 3) Adaptação pessoal-emocional (itens com pontuação invertida, $\alpha = 0,86$), 4) Adaptação ao Estudo ($\alpha = 0,79$) e 5) Adaptação Institucional ($\alpha = 0,80$), os fatores citados apresentaram índices de consistência interna pelo coeficiente Alfa de Cronbach entre 0,72 e 0,92, considerados bastante satisfatórios (Araújo *et al.*, 2014). O instrumento utiliza uma pontuação em escala tipo Likert com variação de 1 a 5 pontos dentro do espectro de discordância total à concordância total, a pontuação total pode chegar a 200 pontos. Pretende conhecer como os estudantes percebem-se diante do processo de adaptação ao ensino superior

considerando os primeiros anos na universidade (Ilha; Santos; Queluz; 2020). Os dados psicométricos do instrumento retornam bons coeficientes de consistência interna para cada fator, além de evidências de validade na estrutura interna (Dalbosco, 2018) (**Estudos 4 e 5**).

vi) Questionário de Caracterização Individual (APÊNDICE A) - formulário sociodemográfico desenvolvido para coleta de informações como gênero, idade, raça, curso, semestralidade, tipo de instituição, dentre outros dados que possam caracterizar o participante na população amostral (**Estudo 1**).

4.3 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE) com parecer favorável número 6.150.196 (CAEE: 68636023.7.0000.5208) (ANEXO G), e no seu desenvolvimento foram observadas todas as orientações e demais normas e recomendações éticas para a realização de pesquisas com seres humanos no Brasil. As pessoas submetidas à pesquisa foram inicialmente esclarecidas a respeito do estudo e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Apesar da amostra total conter duas pessoas voluntárias com idade igual a 17 (dezesete) anos, ambas eram emancipadas, fato que dispensa a assinatura do TCLE por responsável legal e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo menor de idade. Além desses termos, foram assinados, pelo pesquisador e pela gerência responsável pela instituição de ensino superior, respectivamente, o termo de Compromisso e Confidencialidade (APÊNDICE C) e a Carta de Anuência e Uso de Dados (ANEXO F). Destaca-se que os preceitos preconizados na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde foram cumpridos, como o anonimato dos sujeitos, o sigilo, a participação voluntária e o não oferecimento de riscos elevados à integridade física, psíquica e moral do participante (Brasil, 2016).

Nesta pesquisa, foi garantido o respeito às questões éticas relacionadas ao uso dos instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos com direitos reservados foram devidamente adquiridos por meio de compra, assegurando o cumprimento das exigências legais e éticas para sua aplicação. Para os instrumentos de livre acesso, foi solicitada e obtida a autorização dos respectivos autores, demonstrando o compromisso com o respeito à propriedade intelectual e ao uso responsável das ferramentas científicas.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para a Instituição de Ensino Superior (IES) escolhida, foram considerados para a coleta de dados apenas dois cursos de graduação presenciais, uma vez que nos demais cursos não havia estudantes neurodivergentes registrados oficialmente junto ao setor responsável.

Durante o período de coleta, os estudantes foram convidados individual e coletivamente a participar da pesquisa, sendo explicada sua natureza e execução. Junto aos estudantes que aceitaram participar foram combinados horários viáveis para assinatura do TCLE e aplicação dos instrumentos da pesquisa na própria instituição.

Considerando o cotidiano acadêmico, as aplicações ocorreram de forma flexível para se adequar às possibilidades dos estudantes participarem. Assim, foram realizados encontros individuais e coletivos. Quando a aplicação foi individual, utilizou-se a sala do apoio psicopedagógico, quando foi coletiva optou-se por fazer uso de sala de aula no contraturno. O número máximo de participantes numa aplicação coletiva foi de onze estudantes.

Os instrumentos foram aplicados em formato presencial em sessão única com duração média aproximada de 50 minutos, não necessitando de intervalo. Os instrumentos de autorrelato foram respondidos sem grandes intervenções pelo pesquisador, apenas respondendo dúvidas pontuais. Já o Mini-exame do Estado Mental foi aplicado pelo pesquisador ao final do preenchimento dos instrumentos de autorrelato.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O processamento dos dados ocorreu com realização de várias técnicas estatísticas, incluindo análises descritivas, correlacionais e comparação entre grupos. Importante ressaltar que foram realizados testes de Kolmogorov-Smirnov (K-S) e Shapiro-Wilk (S-K) para verificar a normalidade das variáveis, revelando uma distribuição não normal ($p < 0,05$). Como resultado, foram escolhidos teste não paramétricos a serem utilizados, como correlações de Spearman (ρ) e análises de comparação entre grupos de Mann-Whitney (MW). Foi realizada a *Smallest Space Analysis* (SSA) para observar a disposição espacial das variáveis e suas relações de proximidade, entre Expectativas Acadêmicas e Habilidades Sociais em relação à Adaptação Acadêmica, além das conexões com os grupos observados e variáveis sociodemográficas. Os resultados e a discussão dessas análises serão apresentados na próxima seção.

5 RESULTADOS

Para facilitar a compreensão dos resultados que serão expostos adiante, esta seção está organizada em cinco partes distintas, denominadas por estudos. Primeiramente, serão exibidas as estatísticas descritivas do perfil dos participantes através das informações do Questionário de Caracterização Individual e dos instrumentos de rastreamento do estado mental (MEM) e de sintomas de ansiedade (BAI) (**Estudo 1**). Em seguida, serão apresentadas as análises dos instrumentos utilizados para avaliar as variáveis propostas para esse estudo: Habilidades Sociais (IHS2) (**Estudo 2**), Expectativas Acadêmicas (EEA-r) (**Estudo 3**) e Adaptação Acadêmica (QAES) (**Estudo 4**), sendo comentados os resultados das análises de correlação e de comparação entre grupos para as variáveis investigadas e dados sociodemográficos, quando pertinentes. Depois, serão exploradas as relações entre as variáveis principais do estudo, utilizando o coeficiente de correlação de Spearman (ρ), bem como serão discutidos os resultados do teste U de Mann-Whitney, e, por fim, a representação gráfica através da SSA (**Estudo 5**).

Estudo 1 – Ingresso ao Ensino Superior: perfil sociodemográfico de universitários neurodivergentes e neurotípicos de uma instituição privada do Recife–PE

Introdução

Entrar na universidade é um evento marcante, cheio de sentimentos e expectativas, mas também pode trazer desafios. A transição para essa nova etapa envolve enfrentar várias exigências e mudanças relacionadas à idade, o que pode tornar o processo difícil para o estudante (Almeida, 2007; Soares *et al.*, 2021). Dada a variedade de fatores que podem impactar esse processo e os desafios diários enfrentados pelos estudantes, cresce o interesse em entender como ocorre o ingresso na universidade e quais variáveis podem influenciar essa fase. Um ponto importante é compreender a constituição do corpo discente, quais perfis estão ingressando no ensino superior.

O acesso de estudantes neurodivergentes ao ensino superior representa um avanço significativo na promoção da inclusão educacional, embora esses alunos ainda enfrentem desafios consideráveis (Pinto *et al.*, 2021). Condições como Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dislexia estão se tornando cada vez mais comuns nas universidades, contribuindo com uma diversidade enriquecedora de perspectivas e experiências para o ambiente acadêmico. Essa diversidade é crucial para a inovação e para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico, que beneficia todos os estudantes (Sanches; Freitas, 2022).

No Brasil, políticas públicas têm impulsionado o aumento do número de estudantes neurodivergentes no ensino superior, buscando criar oportunidades mais inclusivas e adaptativas para esses indivíduos (Sanches; Freitas, 2022). No entanto, apesar desse avanço, ainda há uma lacuna significativa na pesquisa focada nos estudantes neurodivergentes. A quantidade de estudos sobre a inclusão, ingresso, permanência e qualidade do ensino para esse grupo no contexto do ensino superior permanece bastante reduzida (Olivati; Leite, 2019; Sanches; Freitas, 2022).

Conhecer a população neurodivergente que ingressa no ensino superior é de extrema importância para garantir um ambiente acadêmico inclusivo e equitativo. Estudantes neurodivergentes, como TEA e TDAH, frequentemente enfrentam desafios únicos que podem impactar sua experiência e desempenho acadêmico. Compreender as necessidades e expectativas desses alunos permite a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão, proporcionando suporte adequado e recursos específicos.

Neurodiversidade

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer na década de 1990. O objetivo era trazer uma nova perspectiva sobre as condições como dislexia, déficit de atenção/hiperatividade e autismo. A socióloga e pesquisadora está no espectro do autismo e, a partir da própria vivência, focalizou as discussões acerca dessas condições como uma conexão neurológica diferente e não mais como uma doença a ser curada (Kapp, 2020).

O termo passou a ser utilizado por ativistas na comunidade autista e logo se expandiu criando o movimento da neurodiversidade, levando o objetivo de Singer, que era combater o estigma e promover inclusão dessa população nas diferentes esferas da sociedade, a partir de uma compreensão integrativa de elementos psicossociais, políticos e culturais, ressaltando que tais diferenças compõem a diversidade humana (Acevedo; Nusbaum, 2020; Kapp, 2020).

Esse conceito promove uma compreensão mais ampla das diferenças neurológicas e enfatiza que a variabilidade não deve ser vista como um déficit, mas como uma forma legítima de diversidade. A neurodiversidade funciona como um termo guarda-chuva que, por representar a diversidade do desenvolvimento neurológico de todos os seres humanos, engloba diversos transtornos do neurodesenvolvimento com especificidades próprias.

A neurodivergência refere-se às variações naturais no funcionamento neurológico que diferem dos padrões considerados típicos ou neurotípicos. Inclui características de condições como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, discalculia, entre outras. Essa conceituação é parte do paradigma da neurodiversidade, que defende a aceitação das diferenças neurológicas como aspectos naturais da diversidade humana, enfatizando a valorização das singularidades e potencialidades dos indivíduos neurodivergentes, ao invés de tratar essas condições como deficiências ou doenças.

As neurodivergências formam um grupo heterogêneo de diagnósticos e necessidades para a vivência biopsicossocial dos indivíduos. Devido a essa pluralidade, para o presente estudo foi feito um recorte com a escolha de dois transtornos focais: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição (DSM-V) (*American Psychological Association* [APA], 2014), considera o TDAH um transtorno neurobiológico caracterizado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que comprometem o funcionamento e o desenvolvimento do indivíduo. A manifestação do TDAH pode ser em diferentes formas, ser predominantemente desatento, hiperativo-impulsivo, ou uma combinação de ambos. As características, que devem

manifestar-se antes dos 12 anos e afetar diversos contextos, incluem dificuldade em manter a concentração, excesso de atividade e impulsividade. O TDAH pode afetar várias áreas da vida, incluindo o desempenho acadêmico, relacionamentos e a autoestima.

O diagnóstico é baseado em critérios específicos e mais comumente realizado durante a fase da infância/adolescência, mas pode ocorrer também na vida adulta, e envolve um tratamento abrangente, que pode incluir abordagens comportamentais, suporte psicossocial e medicação visando reduzir o impacto das características e melhorar a qualidade de vida. Quando criança, o diagnóstico é feito com a presença de seis ou mais características de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, já a pessoa adulta para ser diagnosticada com TDAH precisa ao menos de cinco características (APA, 2014). A presença dessas características pode interferir de forma direta, ou indireta, no desenvolvimento acadêmico e profissional, bem como na vida social e afetiva. O diagnóstico é realizado clinicamente por profissionais especializados e se baseia nos critérios elencados nos sistemas classificatórios, como o próprio DSM-V.

Destaca-se que o TDAH pode persistir da infância para a vida adulta, apresentando-se de maneira diferente do que em crianças. Ressalta-se que, para o diagnóstico de TDAH em adultos, os sinais devem ter aparecido na infância e causar prejuízos significativos em várias áreas da vida, como no trabalho e nos relacionamentos (APA, 2014). Segundo Barkley *et al.* (2002), a presença do transtorno pode persistir em aproximadamente 70% dos casos diagnosticados ainda na infância. As características passam por modificações consoante a fase do desenvolvimento, sendo comum na fase adulta uma maior percepção da desatenção, com frequentes situações de esquecimento e dispersões, além de pouca autodisciplina e autorregulação, que podem se manifestar em decisões apressadas e problemas no controle emocional, dificultando o acompanhamento de atividades simultâneas proveniente do aumento das atribuições e compromissos da vida adulta (Barkley, 2020).

Conforme a APA (2014), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta por dificuldades persistentes em dois grandes grupos de características: 1) déficits na sociabilidade, e 2) padrões restritos, estereotipados e rígidos de interesses, comportamentos ou atividades. Compreende-se que as características podem ser manifestas por prejuízos na habilidade social, déficits cognitivos, dificuldades motoras, déficits na comunicação verbal e não verbal, e possibilidade de haver déficit intelectual. São diversificadas as possíveis combinações de características, o que torna o perfil autista distinto, assim adota-se o termo espectro do autismo. Para o diagnóstico, o DSM-V indica ser necessário apresentar as três características catalogadas e referentes a diferenças sociais-afetivas, bem como a presença de

ao menos dois dos quatro critérios descritos para comportamentos restritivos e repetitivos, e o tratamento deve ser personalizado, frequentemente incluindo terapias comportamentais e educacionais. O TEA pode variar significativamente em termos de gravidade e impacto, afetando a vida cotidiana do indivíduo, uma vez que, embora frequentemente diagnosticado na infância, os traços podem persistir ao longo da vida, manifestando-se em desafios na interpretação de sinais sociais e dificuldades na comunicação interpessoal. A incidência de diagnóstico de TEA se dá em maior quantidade ainda na infância, mesmo havendo situações de diagnóstico tardio.

Quando o diagnóstico é realizado ainda na infância, as intervenções que podem ser realizadas demonstram melhores resultados para o prognóstico, uma vez que a diminuição dos déficits existentes promovem a melhora na qualidade de vida, sobretudo quando se estimula a comunicação, a socialização e a autonomia, porém, dificuldades de comunicação e socialização costumam continuar ao longo da vida (Lai; Lombardo; Baron-Cohen, 2014). O diagnóstico em adultos pode ser complexo, uma vez que os sinais podem ser mais sutis ou mascarados por estratégias compensatórias desenvolvidas ao longo dos anos. A intervenção precoce e o suporte adaptado às necessidades individuais são essenciais para melhorar as habilidades sociais, a comunicação e a qualidade de vida dos indivíduos com TEA, visto que na transição para a vida adulta podem surgir desafios específicos, tornando essencial a disponibilidade de serviços para apoiar na adaptação e desenvolvimento contínuo de habilidades (APA, 2014).

Inclusão Educacional: Legislação e Políticas Públicas

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva visa garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, de suas origens, condições socioeconômicas, habilidades ou características individuais, com finalidade de que sejam apoiados ao longo de sua jornada acadêmica. Nos últimos anos, observaram-se significativos avanços na implementação das políticas públicas para a educação inclusiva.

Um dos principais avanços foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, que destinou recursos específicos para a promoção da inclusão educacional. Além disso, programas como o "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" têm promovido a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas (Martins; Leite; Lacerda, 2015).

A promoção da educação inclusiva não se limita apenas ao ensino básico, mas também se estende ao ensino superior. Nos últimos anos, têm surgido políticas públicas específicas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência, autismo, dislexia e outras necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da educação inclusiva no ensino superior, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes neurodivergentes. As políticas de inclusão têm o potencial de transformar o ambiente acadêmico, tornando-o mais acessível e acolhedor para os estudantes neurodivergentes. Por meio de medidas como adaptações curriculares, suporte psicopedagógico, capacitação de professores e disponibilização de recursos de acessibilidade, políticas públicas podem facilitar a integração e o sucesso desses estudantes no ensino superior

No contexto contemporâneo, a promoção da inclusão educacional no ensino superior tem se tornado uma pauta central nas agendas políticas e acadêmicas (Justi; Hostins, 2020; Martins; Leite; Lacerda, 2015; Pletsch; Leite, 2017), vista como tema de relevância crescente no cenário brasileiro, respaldado por diversos marcos legais e políticas públicas. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), que assegura o direito à educação como universal e preconiza o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com deficiência, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que reforça a importância da inclusão escolar e a oferta de recursos e serviços de apoio às necessidades educacionais especiais, o arcabouço legal tem sido progressivamente aprimorado para garantir a efetiva inclusão de todos os estudantes no ensino superior.

Instituído em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior - foi executado até 2011, via Chamadas Públicas conduzidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu), por meio das quais as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) submeteram propostas para estabelecer e fortalecer os Núcleos de Acessibilidade, visando remover obstáculos físicos, pedagógicos, de comunicação e informação, presentes em ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (Brasil, 2013).

A partir de 2012, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da SESu, começou a apoiar financeiramente os projetos das IFES. Esse apoio foi disponibilizado diretamente, com recursos previstos no orçamento das instituições, com o propósito de formalizar ações de

política de acessibilidade no ensino superior. Essas ações passaram a ser canalizadas através dos Núcleos de Acessibilidade, estruturados com base em determinados eixos (Brasil, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), representa um marco importante para a inclusão educacional no Brasil. Ela foi formulada para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular, garantindo-lhes acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes.

Essa política reconhece a diversidade humana e a necessidade de adaptação do ambiente educacional para atender às especificidades de cada educando, considerando suas potencialidades e limitações. Dentre os princípios fundamentais da PNEEPEI, destaca-se a valorização da diversidade, o respeito aos direitos humanos e a garantia de uma educação de qualidade para todos. Além disso, prevê a oferta de serviços de apoio especializado, como o AEE, recursos de acessibilidade, formação continuada de professores e adaptação curricular, visando garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

A implementação efetiva da PNEEPEI requer o comprometimento de gestores educacionais, professores, familiares e toda a sociedade, no intuito de construir instituições inclusivas e democráticas, onde todos tenham oportunidade de aprender e conviver de forma digna e respeitosa. Tal política representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva no Brasil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Decreto n.º 7.234/2010, que institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), enuncia em seu artigo 3º, parágrafo 1º que “As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: [...] X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Brasil, 2010, p. 5). A premissa do PNAES é o apoio à permanência dos estudantes a partir de ações executadas pela própria instituição de ensino.

Nesse contexto, o Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011b), representa um marco significativo ao estabelecer a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas IFES, bem como a necessidade de adaptação de infraestrutura e oferta de recursos de acessibilidade. Além disso, a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), reforça o direito à educação inclusiva e estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Bem como, o Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017 (Brasil, 2017), estabelece a necessidade de as instituições de ensino superior promoverem ações afirmativas

para a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com transtornos neurológicos diversos.

Nos últimos anos, tem-se observado um incremento na oferta de vagas destinadas a estudantes com deficiência nas universidades brasileiras, em consonância com as políticas de cotas e inclusão. Diante das demandas e desafios enfrentados por estudantes neurodivergentes, políticas públicas específicas têm sido desenvolvidas para promover sua inclusão no ensino superior.

Inserção de Estudantes Neurodivergentes no Ensino Superior

Apesar das produções científicas nacionais sobre neurodivergentes adultos serem reduzidas, principalmente sobre inclusão, ingresso e permanência no ensino superior, há marcadores estatísticos que indicam que tem ocorrido um aumento significativo no número desses estudantes, como aqueles com TDAH, TEA e dislexia, na busca por ingressar no ensino superior (Sanches; Freitas, 2022). No entanto, o acesso para estudantes neurodivergentes muitas vezes apresenta uma série de desafios, encontrados também na continuidade de seus cursos, dificultado pela falta de preparo das instituições para lidar com suas necessidades específicas. Barreiras como processos seletivos pouco inclusivos, ausência de adaptações curriculares e falta de suporte acadêmico e emocional podem impedir que esses estudantes ingressem e permaneçam na universidade (Pinto *et al.*, 2021), o que exige a implementação de políticas públicas específicas e ações por parte das instituições de ensino.

Por exemplo, o Programa Incluir, com base no Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011a), propõe facilitar a inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua implementação tenciona garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, ao proporcionar recursos e suportes necessários para sua plena integração no ambiente acadêmico. Ao ofertar estratégias e recursos adequados, programas como este contribuem significativamente para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acessível para todos os estudantes.

Tem-se como um marco significativo na proteção e garantia dos direitos das pessoas com TEA no Brasil a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Nela é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a partir da qual as pessoas com autismo são reconhecidas como pessoas com deficiência, assegurando-lhes acesso a serviços de saúde, educação inclusiva, e oportunidades

de trabalho, além de proteção contra qualquer forma de discriminação e abuso. A lei destaca a importância da inclusão escolar em classes comuns do ensino regular, a capacitação de profissionais para um atendimento adequado e o suporte necessário para o desenvolvimento e bem-estar dessas pessoas (Brasil, 2012).

Outro exemplo de legislação com foco nas neurodivergências é a Lei n.º 14.254/2021, que visa assegurar que pessoas com TDAH e dislexia recebam o suporte necessário em todas as etapas da educação, promovendo a inclusão e a adaptação pedagógica para atender às suas necessidades específicas (Brasil, 2021).

Embora ambas as Leis n.º 12.764/2012 e n.º 14.254/2021 não mencionem explicitamente o ensino superior, seus princípios de inclusão, igualdade de condições e não discriminação são aplicáveis a todas as etapas da educação. A legislação complementar, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), reforça esses direitos no contexto do ensino superior, assegurando que esses estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade em universidades e faculdades. Com base nos princípios de inclusão, adaptação pedagógica e apoio especializado, as instituições de ensino superior devem fornecer recursos pedagógicos adaptados e suporte adequado, assim como promover a formação continuada de professores e funcionários para identificar e atender adequadamente às necessidades dos estudantes neuroatípicos.

Além disso, as políticas de inclusão também promovem uma mudança de paradigma no ensino superior, incentivando práticas pedagógicas mais flexíveis e centradas no estudante. A diversidade neurocognitiva é reconhecida como uma riqueza que contribui para o ambiente acadêmico, estimulando a criatividade, a inovação e a resolução de problemas de maneiras diversas. É importante ressaltar que o atendimento adequado aos estudantes neurodivergentes não beneficia apenas esses indivíduos, mas toda a comunidade acadêmica. A inclusão desses estudantes fortalece a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada.

As Instituições de Ensino Superior (IES) também têm buscado implementar uma série de ações para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico de estudantes neurodivergentes. Isso inclui a oferta de apoio psicopedagógico, a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, a realização de adaptações curriculares e a capacitação de professores e demais profissionais para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Portanto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva no ensino superior, garantindo que todos os estudantes, incluindo os neurodivergentes, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para a

sociedade de forma significativa. O objetivo final é criar um ambiente educacional que promova o acesso equitativo e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

No contexto brasileiro, informações censitárias sobre a neurodiversidade ainda não contemplam a variedade que realmente representa o conceito. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão responsável por realizar o Censo da Educação Superior, levantamento de dados nacionalmente que considera instituições públicas e privadas. Sobre o perfil do estudante, o INEP conduz o levantamento de dados das matrículas dos estudantes que declararam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Com efeito, mesmo que o termo TGD ainda esteja presente nos últimos censos, o transtorno representativo é o TEA, assim, outras neurodivergências não são consideradas para a coleta e não apresentam dados nacionais sobre sua presença no ensino superior (Brasil, 2024).

Para assegurar uma trajetória educacional bem-sucedida, é essencial que as IES adotem políticas e práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Isso inclui a implementação de estratégias que promovam acessibilidade, ofereçam suporte individualizado e criem um ambiente acadêmico que valorize e aproveite a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem (Cunha; Carrilho, 2005).

Vivências e Adaptação Neurodivergente no Ensino Superior

A entrada na vida universitária pode ser uma passagem estressante para muitos estudantes, sobretudo para os neurodiversos, como as pessoas com autismo, visto seus déficits nas habilidades de comunicação e interação social, tão requisitadas na vida acadêmica. Apesar desse processo de ingresso ao ensino superior poder ser catalisador de estresse, é visto como benéfico e potencializador para ocorrer uma melhor e adequada integração entre o autista e a comunidade, bem como propiciar o desenvolvimento de habilidades para uma vida mais autônoma e produtiva (Shmulsky; Gobbo, 2013). Assim como as pessoas com TEA que ingressam no ensino superior, universitários com TDAH encontram dificuldades para se adaptarem e desenvolverem suas atividades do cotidiano acadêmico (Shaw-Zirt *et al.*, 2005).

Os desafios enfrentados por estudantes com TDAH, ou com traços significativos do transtorno, podem impactar a qualidade de sua experiência universitária. Isso porque a adaptação e a permanência no ensino superior exigem não apenas atender às demandas acadêmicas, mas também formar relacionamentos com novos colegas e professores, lidar com

frustrações e alcançar autonomia no próprio processo de aprendizagem (Oliveira; Dias, 2015; Soares; Poubel; Mello, 2009; Teixeira *et al.*, 2008).

O TDAH pode causar diversos impactos negativos na vida universitária, entre os quais estão a hiperatividade, a falta de envolvimento e dinamismo durante as aulas, prejuízos na leitura e escrita, preocupações com o desempenho acadêmico, instabilidade emocional, problemas de autoestima e dificuldades nos relacionamentos com colegas e professores (Oliveira; Dias, 2015; Reis; Camargo, 2008), além de desafios no planejamento, desenvolvimento e entrega de atividades avaliativas, na gestão de tempo e prazos, manutenção do desempenho consistente e atenção com as responsabilidades (Weyandt *et al.*, 2013). Há indicativos de que pessoas com TDAH podem enfrentar menos obstáculos no ensino superior quando métodos para lidar com a desatenção, impulsividade e/ou hiperatividade foram outrora desenvolvidos (Reis; Camargo, 2008).

Segundo Reis e Camargo (2008), dificuldades acadêmicas enfrentadas por indivíduos com TDAH podem impactar sua autoimagem, tornando-os mais introvertidos e afastando-os do convívio social. Em acordo, Shaw-Zirt *et al.* (2005) consideram que no contexto universitário devem ser estimuladas intervenções que visem aumento da autoestima e desenvolvimento das habilidades sociais para esses estudantes, uma vez que se pontua uma relação mediada pela autoestima do estudante e a adaptação acadêmica.

Estudantes com TEA também enfrentam dificuldades relacionadas às habilidades de organização e atenção, assim como desafios no processo de aprendizagem. A literatura indica que a flexibilidade cognitiva é uma área do funcionamento executivo que representa um obstáculo significativo para esses alunos. A dificuldade em adaptar-se mentalmente pode levar a problemas na transição entre conceitos, o que pode prejudicar a manutenção da atenção e complicar a leitura e a compreensão dos conteúdos curriculares no Ensino Superior (Olivati; Leite, 2019). Além das dificuldades de atenção e organização, a esfera interpessoal acaba por elevar os desafios de aprendizagem desses estudantes.

Corroborado pelas características diagnósticas do TEA descritas no DSM-V (APA, 2014), Olivati e Leite (2019) ressaltam que as dificuldades de interação social encontradas em acadêmicos com TEA demonstram serem um complicador para a adaptação e permanência na universidade. Bem como, os déficits na linguagem e na comunicação acentuam os entraves vivenciados na construção e manutenção das relações sociais.

Apesar de tardio, o termo neurodiversidade tem conseguido abrir espaço para discussões sobre políticas públicas, estratégias para formação acadêmica-profissional e atuação no mercado de trabalho, e no meio científico (como as neurociências, a psicologia e a

pedagogia). Porém, ainda se percebe uma fragilidade na compreensão social quanto às pessoas neurodiversas. Mesmo tratando-se de múltiplas divergências neurais com características e necessidades específicas, repousa nas concepções sobre esse tema ideias de incapacidade e discriminação, inclusive em espaços educacionais.

Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021) realizaram uma pesquisa exploratória com uma amostra composta por 30 docentes de uma instituição de ensino superior em Maringá, Paraná, obtendo 25 respostas válidas. Foi utilizado um questionário online semiestruturado, dado o contexto da pandemia de COVID-19, contendo 19 questões que abrangiam dados sociodemográficos, perfil acadêmico e práticas profissionais, visando investigar a influência de variáveis no modelo pedagógico adotado e as percepções sobre a dinâmica em sala de aula com estudantes neurotípicos e neuroatípicos, através do uso da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e da Técnica de Substituição. Verificou-se que 23 sujeitos não compreendiam adequadamente o conceito de neurodiversidade, “o que dificulta o contato do professor com o neuroatípico no âmbito educacional e a concretização de uma aprendizagem de qualidade” (Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021, p. 15). Também foi possível notar “a atribuição de estereótipos aos neurodiversos, como ‘doentes’, ‘incapazes’, ‘inaptos’, ‘improdutivos’, e ‘burros’, entre outros” (p. 16).

Ainda no estudo de Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021), foram observadas falhas educacionais para propiciar um ensino de qualidade para todos os públicos, sobretudo quando se trata dos neurodivergentes. Os docentes participantes do estudo apresentaram concepções e ideias a partir de senso comum e desinformações acerca da neurodiversidade, fomentadas por preconceitos e discriminações. A compreensão do ideário que os profissionais do ensino superior possuem quanto aos estudantes neurodiversos reforça a necessidade da realização de ações interventivas para à comunidade educacional sobre essa população, na busca de diminuir as barreiras atitudinais existentes, pois tais barreiras podem impactar no processo de adaptação e permanência desses estudantes na graduação.

Como apontado por Reis e Camargo (2008), o processo de adaptação ao ensino superior pode apresentar maiores dificuldades quando os profissionais educadores, e a comunidade acadêmica na totalidade, estão despreparados para receber, acolher e motivar esses estudantes. Destaca-se a importância de se pensar em programas de capacitação docente como ação mitigadora dos impactos que diversas neurodivergências, como TDAH e TEA, possam implicar no processo de ensino-aprendizagem (Sanchez; Freitas, 2022).

A disponibilização de recursos institucionais, a visão ampla sobre os sujeitos, a compreensão das diferenças e impulsão das capacidades são características que suscitam em

um ambiente educacional que consiga, minimamente, receber o estudante neurodivergente na universidade e que possibilite sua adaptação e permanência. Torna-se fundamental romper com o imaginário da incapacidade associada ao estudante neuroatípico, haver preparação docente para melhorias nas estratégias didáticas e interacionais (Amador Fierros *et al.*, 2021), ações integrativas com foco em proporcionar maior ajustamento ao contexto universitário através das relações sociais e ambientais, além da adaptação ao meio educativo-profissional.

Conhecer os perfis neurodiversos que ingressam na universidade, identificando suas necessidades, habilidades, desafios e potencialidades, é crucial para que as instituições possam oferecer suporte adequado durante todo o percurso acadêmico.

O Estudo

Apesar do crescente interesse sobre a temática da neurodiversidade, incluindo seus desdobramentos no contexto da educação universitária, ainda há um número reduzido de produções nacionais que discutem o ingresso de estudantes neurodivergentes no ensino superior e a própria constituição dessa população.

Desse modo, buscou-se com este estudo atendendo ao objetivo específico: a) **traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior**, considerando a especificidade da pesquisa, pois se trata de uma instituição de ensino superior da rede privada localizada na cidade do Recife–PE.

Método

A amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados são os mesmos descritos na seção **MÉTODO GERAL** deste trabalho. Os instrumentos centrais deste estudo foram o Mini-Exame do Estado Mental (MEM) (Brucki *et al.*, 2003), a Escala de Ansiedade de Beck (BAI) (Beck *et al.*, 1988) e o Questionário de Caracterização Individual. No que se refere às análises estatísticas específicas, foram realizadas descritivas para caracterizar a amostra da pesquisa e os instrumentos utilizados, o teste de correlação de Spearman (ρ) e o teste U de Mann-Whitney. Na próxima seção, serão apresentados os resultados das análises realizadas, bem como a discussão sobre esses resultados.

Resultados

A partir dos dados coletados pelo Questionário de Caracterização Individual, será apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, observando as diferenças entre grupos

neurodivergente e neurotípico. A seguir, serão apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas dos dados mais significativos, incluindo média (M), desvio padrão (DP), valores mínimos (Mín.) e máximos (Máx.).

O perfil sociodemográfico dos participantes neurodivergentes ($n = 60$), como visto na Tabela 1, revela que a maioria está na faixa etária de 18 anos (38,3%), se identifica como homem cis (51,7%) e se declara como branca (80,0%). Além disso, foi indicada renda familiar média acima de 6 salários mínimos (73,3%). Nesse conjunto de dados, o grupo neurotípico ($n = 60$) apresenta um perfil similar quando comparado ao neurodivergente, visto que seus resultados não possuem divergências significativas.

Tabela 1 – Distribuição de frequência do Perfil Sociodemográfico Universitário - quanto a identidade de gênero, idade, raça/etnia e renda familiar

Variáveis	Grupo			
	Neurodivergente		Neurotípico	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Idade				
17 anos	1	1,7	1	1,7
18 anos	23	38,3	23	38,3
19 anos	16	26,7	14	23,3
20 anos	8	13,3	5	8,3
21 a 27 anos	9	15,1	16	26,6
28 a 34 anos	3	5,1	1	1,7
Mínimo	17		17	
Máximo	34		34	
Média±Desvio padrão	19,90±3,40		19,87±2,72	
Identidade de Gênero				
Homem cis	31	51,7	30	50,0
Homem trans	2	3,3	1	1,7
Mulher cis	24	40,0	26	43,3
Pessoa não-binária/Não informado	3	5,0	3	5,0
Raça/Etnia				
Amarela	1	1,7	1	1,7
Branca	48	80,0	41	68,3
Parda	9	15,0	14	23,3
Preta	2	3,3	4	6,7
Renda familiar aproximada				
De 1 até 3 salários mínimos	2	3,3	8	13,4
De 3 até 6 salários mínimos	14	23,3	21	35,0
Acima de 6 salários mínimos	44	73,3	31	51,7

Fonte: O autor (2024).

Quanto aos aspectos de entrada no ensino superior, a Tabela 2 mostra que os estudantes neurodivergentes realizaram entre uma (65,0%) e duas (25%) tentativas de ingresso, sendo para a maioria o primeiro curso de graduação (56,7%). A maioria deles ingressou na faculdade através do vestibular próprio da instituição (51,7%), estava matriculada no curso de Design (60,0%), frequentava o primeiro semestre acadêmico (45,0%) e considerava o curso matriculado como o que mais queria fazer (86,7%). Ao olhar os resultados dos pares neurotípicos, observa-se similaridade ao grupo anterior, quando mais da metade ingressou no curso de Design (66,7%) através do vestibular (56,7%) com uma tentativa (78,3%), estava matriculada no primeiro (38,3%) ou segundo semestre (41,7%), sendo este o primeiro curso (60,0%) e o que mais queria cursar (91,7%).

Tabela 2 – Distribuição de frequência do Perfil Sociodemográfico Universitário - sobre os aspectos da entrada no Ensino Superior

Variáveis	Grupo			
	Neurodivergente		Neurotípico	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Tentativas no vestibular				
1	39	65,0	47	78,3
2	15	25,0	10	16,7
3 ou mais	6	10,0	3	5,0
Outro curso de graduação				
Primeiro curso	34	56,7	36	60,0
Cursando em paralelo	1	1,7	3	5,0
Abandonado	21	35,0	18	30,0
Concluído	4	6,7	3	5,0
Forma de ingresso				
ENEM/SISU	14	23,3	17	28,3
Vestibular	31	51,7	34	56,7
Transferência/Diploma	15	25,0	9	15,0
Curso matriculado				
Ciência da Computação	24	40,0	20	33,3
Design	36	60,0	40	66,7
Semestre matriculado				
Primeiro semestre	27	45,0	23	38,3
Segundo semestre	18	30,0	25	41,7
Terceiro semestre	15	25,0	12	20,0
Curso preferencial				
Não	8	13,3	5	8,3
Sim	52	86,7	55	91,7

Fonte: O autor (2024).

A Tabela 3 reúne os resultados sobre as características da neurodivergência, portanto, nesse conjunto de dados apenas o grupo neurodivergente apresentará dados. É possível verificar que o diagnóstico mais presente no grupo é o TDAH (86,7%), em face da combinação TDAH/TEA (11,7%) e do diagnóstico apenas de TEA (1,7%). Ainda, os participantes indicaram que o diagnóstico foi recebido entre os 17 e 19 anos (38,3%). Como estratégias à vivência com o transtorno, os estudantes apontaram o uso de medicação contínua (75%) e a prevalência do acompanhamento/tratamento profissional (90%), além de terem acompanhamento pedagógico fornecido pela IES (71,7%).

Tabela 3 – Distribuição de frequência do Perfil Sociodemográfico Universitário - quanto às características da neurodivergência

Variáveis	<i>n</i>	%
Transtorno do neurodesenvolvimento		
TDAH	52	86,7
TEA	1	1,7
Combinado TDAH/TEA	7	11,7
Idade diagnóstico recebido		
3 anos	1	1,7
5 a 7 anos	7	11,6
8 a 10 anos	3	5,0
11 a 13 anos	8	13,4
14 a 16 anos	10	16,7
17 a 19 anos	23	38,3
20 a 22 anos	7	11,7
28 anos	1	1,7
Mínimo		3
Máximo		28
Média±Desvio padrão		15,10±5,00
Uso de medicação contínua		
Sem medicação	15	25,0
Com medicação	45	75,0
Tratamento profissional externo		
Sem tratamento	6	10,0
Com tratamento	54	90,0
Acompanhamento pedagógico institucional		
Sem acompanhamento	17	28,3
Com acompanhamento	43	71,7
Diagnóstico comórbido		
Não	17	26,3
Sim	43	71,7

Fonte: O autor (2024).

Por fim, uma parcela significativa dos respondentes (71,7%) apresenta transtornos comórbidos (neuropsiquiátricos e/ou dificuldades de aprendizagem), dos quais (65,2%) indicaram a presença do transtorno de ansiedade, seja isolada ou ainda em conjunto de outro transtorno como depressão.

A Tabela 4 aponta os resultados da análise descritiva para os instrumentos Escala de Ansiedade de Beck (BAI), que avalia presença de sintomas de ansiedade no período de uma semana, e Mini-Exame do Estado Mental (MEM), que avalia as funções cognitivas como orientação espacial e temporal, atenção e memória. Observa-se que a maioria dos estudantes neurodivergentes apresentou classificação da ansiedade de moderada (33,2%) a grave (38,6%), segundo os pontos de corte do instrumento, enquanto o grupo neurotípico demonstrou proporções equilibradas para os quatro níveis de classificação (23,4% ~ 25,0%).

Sobre as funções cognitivas, ambos os grupos apresentaram bons resultados nos aspectos avaliados, como orientação espacial e temporal, funções mentais da linguagem e atenção, indicativo de que as funções cognitivas estavam preservadas tanto no grupo neurodivergente ($M = 28,67$; $DP = 1,27$), quanto no neurotípico ($M = 28,48$; $DP = 1,49$).

Tabela 4 – Distribuição de frequência da Escala de Ansiedade de Beck (BAI) e do Mini-Exame do Estado Mental (MEM)

Variável	Grupo			
	Neurodivergente		Neurotípico	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ansiedade				
Mínima (0-7)	5	8,2	14	23,4
Leve (8-15)	12	20,0	16	26,6
Moderada (16-25)	20	33,2	15	25,0
Grave (26-84)	23	38,6	15	25,0
Mínimo	3		1	
Máximo	58		65	
Média±Desvio padrão	25,23±14,62		18,88±14,70	
Estado Mental				
Mínimo	24		25	
Máximo	30		30	
Média±Desvio padrão	28,67±1,27		28,48±1,49	

Fonte: O autor (2024).

Ainda que não constante como um objetivo, foi escolhido observar os dados obtidos a partir das correlações entre algumas variáveis dicotômicas com o nível de ansiedade e o estado mental. Para tanto, os dados do Perfil Sociodemográfico descritos nas tabelas 1 e 2

foram reestruturados para agregarem maior potencial estatístico nas análises. Desta maneira, a variável Raça/Etnia passou a apresentar os itens “Branca” e “Não branca”, a última agrupando os itens Amarela, Parda e Preta; enquanto a variável Identidade de Gênero passou a considerar o binarismo “Feminino” e “Masculino” como opções, assim, os itens Homem trans, Pessoa não binária e Prefiro não informar, serão considerados como fora do grupo avaliado. Ressalta-se a omissão das colunas “Não branca” e “Ciência da Computação”, dicotômicas para raça/etnia “Branca” e curso de graduação “Design”, por apresentarem valores inversos em sinal ao par dicotômico, com isto, apresenta-se uma tabela mais concisa.

A Tabela 5 apresenta os coeficientes de correlação para as variáveis sociodemográficas sexo, raça/etnia e curso e o desempenho na avaliação do estado mental (MEM) e da ansiedade (BAI), observando o comportamento na amostra geral de estudantes ($n = 120$) e na divisão de grupo neurodivergente ($n = 60$) e neurotípico ($n = 60$). No MEM, não foram encontrados valores significativos de correlação para nenhuma variável nos três recortes amostrais.

Sobre os sintomas da ansiedade, no grupo neurodivergente, apenas a variável raça/etnia branca apresentou correlação fraca, positiva e significativa ($\rho = 0,319$; $p = 0,013$) e o inverso para não-branca; enquanto para o grupo neurotípico os valores significativos foram para o sexo feminino com correlação fraca e positiva ($\rho = 0,304$; $p = 0,018$), já para o masculino a correlação foi moderada e negativa ($\rho = -0,458$; $p = 0,000$); ainda, o curso Design mostrou uma correlação positiva e fraca com a ansiedade ($\rho = 0,286$; $p = 0,027$), e o curso Ciência da Computação apresentou correlação negativa.

Tabela 5 – Coeficientes de Correlação de Spearman (ρ) entre escores MEM e BAI com variáveis sociodemográficas sexo, raça/etnia e curso por grupo amostral

Variáveis		Feminino	Masculino	Branca	Design	
Neurodivergente	MEM	ρ	-0,115	0,096	-0,077	-0,139
		p	0,381	0,464	0,559	0,289
	BAI	ρ	0,100	-0,220	0,319*	0,148
		p	0,446	0,092	0,013	0,258
Neurotípico	MEM	ρ	-0,060	0,011	-0,189	-0,168
		p	0,659	0,934	0,149	0,199
	BAI	ρ	0,304*	-0,458**	0,209	0,286*
		p	0,018	0,000	0,109	0,027
Amostral Geral	MEM	ρ	-0,115	0,053	-0,134	-0,158
		p	0,212	0,563	0,145	0,084
	BAI	ρ	0,184*	-0,320**	0,283**	0,177
		p	0,044	0,000	0,002	0,053

Fonte: O autor (2024).

Para a amostra geral de estudantes, os coeficientes de correlação significativos encontrados para o BAI se distribuíram da seguinte forma: positivos e fracos para sexo feminino ($\rho = 0,184$; $p = 0,044$) e raça/etnia branca ($\rho = 0,283$; $p = 0,002$), negativo e fraco para sexo masculino ($\rho = -0,320$; $p = 0,000$). Vale recordar que para a variável etnia/raça há um maior contingente de estudantes neurodivergentes declarados como brancos (80%), o que pode elevar a presença dos sintomas ansiosos desse grupo nessa variável.

Ao observar o desempenho dos grupos neurodivergente e neurotípico nos instrumentos de rastreio para comprometimento cognitivo (MEM) e de sintomas de ansiedade (BAI), o teste U de Mann-Whitney, apresentado na Tabela 6, que compara a diferença entre grupos com o valor do *Mean Rank* (MR), indicou um comportamento similar entre grupos quanto à cognição ($Z = -0,412$; $p = 0,680$), porém, ao tratar da ansiedade, há uma diferença estatisticamente significativa forte ($Z = -2,778$; $p = 0,005$). Sobre os sintomas de ansiedade, atenta-se que o grupo neurodivergente se apresenta como mais ansioso, apresentando o maior valor do MR = 69,32, frente ao neurotípico com MR = 51,68.

Tabela 6 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico nos instrumentos de ansiedade (BAI) e estado mental (MEM)

	Grupo		Z	p
	Neurodivergente	Neurotípico		
	<i>Mean Rank</i>	<i>Mean Rank</i>		
Mini-Exame do Estado Mental	61,76	59,24	-0,412	0,680
Escala de Ansiedade Beck	69,32	51,68	-2,778	0,005

Fonte: O autor (2024).

A priori, o BAI foi inserido na pesquisa para validar a participação dos estudantes. Contudo, mesmo nos casos de pontuação alta, os estudantes demonstraram interesse e condições de continuar com a participação, uma vez que o instrumento computa os sintomas da ansiedade de uma semana, não apenas do dia do seu preenchimento. Outro marcador considerado foi o calendário acadêmico, visto que a coleta de dados aconteceu tanto em períodos anteriores quanto posteriores às avaliações e entregas de trabalhos, período característico de alto estresse e aumento da ansiedade natural.

Todavia, o nível de estresse passou a ser considerado uma variável significativa para observação em conjunto com outras variáveis, uma vez que seus resultados podem ser representativos como sinalizador para mais pesquisas na temática.

Discussão

O propósito deste estudo foi construir o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários ingressantes de uma instituição privada, observando as características dos grupos neurotípico e neurodivergente. As análises estatísticas dos dados, em consonância com a literatura existente sobre neurodivergências, possibilita a realização de inferências significativas a partir dos resultados obtidos.

É crucial entender os diversos marcadores sociais que definem os estudantes neurodivergentes no ensino superior e suas interações com o ambiente, uma vez que essas interseções podem criar ou acirrar desigualdades e resultar em obstáculos no percurso acadêmico. Desta forma, adota-se a perspectiva de que a neurodivergência deve ser vista como uma característica da diversidade humana, que, ao se entrelaçar com diversas outras características corporais e sociais, contribui para a formação da subjetividade do indivíduo.

Assim, os resultados obtidos mostram estudantes neurodivergentes que ingressam com idade média de 19,9 anos (DP = 3,40), entre 18 e 19 anos, valores similares ao grupo neurotípico (M = 19,87; DP = 2,72). Extrapolando as comparações, visto a ausência de dados mais amplos sobre neurodiversidade, Silva *et al.* (2019), a partir dos dados do Censo do Ensino Superior 2016, constataram que as matrículas dos estudantes autistas estavam na faixa etária dos 20 e 29 anos, sendo a média de idade 26 anos, com moda de 18 anos e mediana de 23 anos, similar aos dados encontrados para estudantes neurotípicos. Tais achados indicam a possibilidade de que o acesso a informações acerca da neurodiversidade, as mudanças sociais e educacionais, e os tratamentos e estratégias desenvolvidos nos últimos anos, impulsionaram a entrada menos tardia desses estudantes no ensino superior, vista a redução da idade média.

Ao analisar os dados do Censo do Ensino Superior 2016 sobre estudantes com TEA no ensino superior, Silva *et al.* (2020) encontraram maior proporção de matrículas de estudantes do sexo masculino, corroborando os achados desse estudo que apontam pessoas com a identidade de gênero masculina (trans e cis) como maioria dos neurodivergentes (55%). Ainda, esses dados acompanham a literatura que aponta uma proporcionalidade de diagnósticos de autismo maior em meninos que em meninas (4:1), bem como ocorre com o TDAH, onde é vista uma proporção de 2:1 (APA, 2014). Contudo, vale ressaltar que ainda se discute a existência de subnotificações nos diagnósticos neurodivergentes em pessoas do sexo feminino, a partir de condicionantes sociais, assim como o enlace dos marcadores gênero e neurodivergência podem ressaltar a valorização da educação de meninos do que a de meninas, resultando em menos mulheres com acesso ao ensino superior.

Ao observar o componente raça/etnia, a prevalência é acentuadamente branca em neurodivergentes (80%) e neurotípicos (68,3%), tal qual nos achados de Silva *et al.* (2020) para estudantes TEA, ou mesmo para estudantes em geral matriculados em 2016. Esses resultados estão em consonância com o histórico de opressão, discriminação e subjugação vivenciado pela população negra, o qual resulta em dificuldades de acesso à saúde, gerando subnotificação diagnóstica de neurodivergências, além da presença de barreiras ao ingresso no ensino superior, entre outros desafios.

Quanto à renda familiar, a maioria dos estudantes de ambos grupos, neurodivergente (73,3%) e neurotípico (51,7%) indicou uma renda acima de seis salários mínimos, provavelmente associada ao histórico familiar de acesso ao ensino superior por parte de pais e avós, visto que com formações superiores é possível o acesso a postos de trabalho mais elevados, o que contribui para o acúmulo de renda e incentivo para continuação da formação educacional ao término do ensino básico, realidade que permite o custeio da instituição de ensino superior na qual estão matriculados.

Quando observados os resultados sobre os aspectos de entrada no ensino superior, na Tabela 2, tem-se que a principal forma de ingresso à educação superior é por meio do vestibular realizado pela própria instituição, seja para neurodivergentes (51,7%) ou neurotípicos (56,7%), seguido pelo ENEM (23,3%; 28,3%). Como apontado por Silva *et al.* (2019), o vestibular é a forma de acesso mais comum para pessoas com TEA e para estudantes em geral nas Instituições de Ensino Superior (IES), fato que pode ser consequência de normativas legais, como a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), que asseguram a disponibilização de formatos acessíveis de provas, recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva apropriados, além de concessão de tempo extra para a realização das provas e uma avaliação que leve em conta a singularidade linguística da pessoa com deficiência e outras condições.

Quando analisados a quantidade de tentativas de vestibular/ingresso, o semestre matriculado e se possui outro curso de graduação, esse conjunto de dados traz informações que aparentam se inter-relacionarem com a idade e o tipo de ingresso dos estudantes. Dentro do grupo neurodivergente, foi indicado que esse era o primeiro curso de graduação (56,7%), no qual houve apenas uma tentativa de ingresso (65%) com matrícula no primeiro semestre acadêmico (45%), representando a continuidade dos estudos consecutivamente ao término do ensino médio, normalmente entre 17 e 18 anos, idade da maioria desse estudo. Bem como, aparentemente a barreira do ingresso na instituição, através do vestibular, vem sendo desconstruída e superada, quando a mesma passa a se apresentar com acessibilidade,

possibilitando que mais neurodivergentes acessem a educação superior tal qual neurotípicos, visto que os dados obtidos em ambos grupos apresentaram valores similares.

Silva (2018, p. 205), em seu estudo sobre acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior, acentua que o vestibular é uma barreira de acesso à universidade, “porque a seleção não é realizada com base na diversidade de estilos, modelos e expressões de aprendizagem e não inclui nas provas as variações visuais, auditivas e sinestésicas de candidatos com deficiência”, por isso a necessidade de adequação das avaliações vestibulares para modelos avaliativos que sejam acessíveis para ingresso ao ensino superior, para proporcionar equidade e redução do acesso tardio advindo de múltiplas tentativas insucessas ocasionadas por avaliações inadequadas às necessidades das pessoas com deficiência e/ou neurodivergências.

Ainda, foi visto que esses estudantes, neurodivergentes e neurotípicos respectivamente, estão matriculados majoritariamente no curso que desejavam ingressar (86,7%; 91,7%), divididos entre a graduação de Design (60%; 66,7%) e Ciência da Computação (40%; 33,3%). Ressalta-se a importância da satisfação com o curso escolhido, uma vez que essa escolha pode influenciar na organização dos estudos e promover uma melhor adaptação ao novo formato de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, levar a um desempenho acadêmico satisfatório e redução da evasão por esse fator (Ambiel; Barros, 2018). Quanto à área de conhecimento/curso, Silva *et al.* (2019) verificaram que, nacionalmente, estudantes com TEA estão em maior número em cursos de Ciências, Matemática e Computação (8,8%) em detrimento de Humanidades e Artes (4,5%), sendo o inverso encontrado neste estudo, onde a predominância é no curso de Design (inserido em Humanidades e Artes), o que pode ter influência da composição do grupo neurodivergente segundo os diagnósticos, além da percepção social de que cursos de humanas e artes tendem a serem mais inclusivos e permitem a expressão individual, o que levaria a uma maior procura.

Por fim, temos as características da neurodivergência. Como sinalizado anteriormente, a composição do grupo é um ponto diferencial quando se têm estudos avaliando a presença e o perfil de estudantes autistas no ensino superior, visto que nesse estudo predomina o diagnóstico de TDAH (86,7%), o qual não dispõe de dados nacionais, pois não é considerado como público-alvo da educação especial. O maior contingente de diagnósticos TDAH nesse estudo poderia explicar a divergência dos dados apresentados por Silva *et al.* (2019) sobre a área de conhecimento com maior número de matriculados, visto que os dados só consideram o diagnóstico de TEA. Outra possível explicação seria que o vestibular para cursos de exatas, nesse caso para o curso de Ciência da Computação, ainda se apresenta como uma barreira de

acesso para autistas ingressarem no ensino superior, inferindo que a área de interesse de pessoas com autismo é mais acentuada para as ciências exatas.

O grupo neurodivergente segue a tendência dos diagnósticos serem dados ainda na infância e adolescência, quando observados comportamentos acentuados de desatenção, impulsividade e aspectos antissociais para TDAH, e atrasos precoces do desenvolvimento ou perdas de habilidades linguísticas, ou sociais para TEA (APA, 2014), com média de 15,10 anos (DP = 5,00), ainda que seja representativo os diagnósticos entre 17 e 19 anos.

O diagnóstico precoce desses transtornos é visto como benéfico, pois além de possibilitar uma melhor compreensão das necessidades individuais, oportuniza o desenvolvimento de habilidades que impactam diretamente na relação com familiares e cuidadores, na adaptação social e acadêmica. Quanto mais cedo diagnosticado, a pessoa com TEA e/ou TDAH poderá ter acesso a intervenções especializadas e multiprofissionais, permitindo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicacionais, motoras e sociais, influenciando na qualidade de vida da pessoa, ademais constrói um rol de estratégias para enfrentar situações ao longo da vida. O foco não é apenas a intervenção precoce nos traços, mas também oferecer um suporte abrangente que leve em conta as dimensões acadêmicas, sociais, emocionais e físicas do indivíduo (Leite *et al.*, 2024). Quando mais tardio for o diagnóstico e, conseqüentemente, as intervenções, mais acentuadas se mostrarão as dificuldades de adaptação e ajustes ao convívio social e acadêmico, uma vez que as características desses transtornos também permanecem na vida adulta.

Além dos diagnósticos do TDAH e do TEA, uma parcela significativa do grupo (71,7%) declarou ter outros transtornos comórbidos, em sua maioria neuropsiquiátricos, sendo a ansiedade o quadro mais presente, tanto no diagnóstico único, como associado ainda a outras condições como depressão ou transtorno obsessivo-compulsivo. Segundo a APA (2014), cerca de 70% da população com autismo pode apresentar um transtorno mental, enquanto 40% pode apresentar duas ou mais comorbidades. Ainda, mesmo que outros transtornos estejam mais relacionados ao diagnóstico de TDAH, sobretudo na infância, quadros ansiosos e depressivos são mais comuns nessa população em contraste à população geral. A combinação de múltiplos diagnósticos pode trazer mais complicadores aos processos de adaptação social e acadêmica dos neurodivergentes.

Para esses estudantes, dois marcadores estão acentuadamente presentes dentre as estratégias para vivenciar a neurodivergência: a realização de acompanhamento profissional (seja da psicologia, psiquiatria, psicopedagogia, entre outros) (90%) e o uso de medicação (75%) para atenuar as características do transtorno e auxiliar no ajustamento

acadêmico-social. É visto que o diagnóstico antecipado pode reduzir significativamente os custos elevados associados a intervenções tardias e à necessidade de educação especial intensiva e prolongada (Leite *et al.*, 2024), como o uso contínuo de medicamentos e a frequência de consultas com viés de tratamento dos déficits. Contudo, na ausência de boas estratégias construídas ao longo do desenvolvimento infanto-juvenil, bem como de habilidades socioemocionais para lidar com os desafios cotidianos da vida adulta, seja nos estudos, na vida profissional ou social, ter um acompanhamento profissional (associado ou não ao tratamento medicamentoso) possibilita que pessoas com TDAH e TEA consigam desenvolver suas atividades diárias e melhorar a inserção social e os resultados acadêmico-profissionais.

Em adição aos esforços individuais, visando o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pleno de seus estudantes, as instituições de ensino devem se implicar ativamente no processo de adaptação e permanência de seus discentes. A implementação de políticas institucionais, a criação de serviços e execução de ações tendem a ampliar o acesso, a vinculação e o adequado crescimento dos estudantes neurodivergentes na educação superior. Como apontado neste estudo, o acompanhamento pedagógico institucional se fez presente para a maioria dos estudantes neurodivergentes (71,7%), ponto que reforça a importância de haver um setor na faculdade que esteja preparado para acolher e construir estratégias psicoeducacionais e socioemocionais com foco nas demandas provenientes do ambiente acadêmico-profissional, como preconizado pelo Programa Incluir (Brasil, 2013) sobre a criação de Núcleos de Acessibilidade.

Assis *et al.* (2021) destacam um aspecto importante: o aumento do sofrimento mental entre os estudantes durante a vida universitária. Esse fenômeno ocorre porque, ao ingressarem no ambiente acadêmico, esses alunos enfrentam exigências maiores de autonomia e organização. Essa mudança pode gerar fatores estressantes e aumentar a ansiedade, já que a nova rotina ainda não está consolidada, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico. Os resultados do BAI apontam a presença de sintomas ansiosos em ambos os grupos do estudo. Em acordo, Sahão e Kienen (2021) pontuam que a adaptação ao ensino superior é significativamente impactada por fatores como o nível de exigência acadêmica, relacionamentos interpessoais, ausência de rede de apoio e dificuldades financeiras. Esses elementos foram apontados como dificultadores da adaptação, frequentemente associados a sintomas de ansiedade, estresse e depressão entre os estudantes.

Nos estudantes neurotípicos a distribuição dos sintomas seguiu de forma homogênea para as quatro classificações: mínima (23,4%), leve (26,6%), moderada (25%) e grave (25%),

condizente com o período de mudanças vivenciado característico da transição ensino médio/ensino superior, como a adaptação ao ritmo de estudos e sobrecarga de demandas. Já o grupo neurodivergente apresentou valores mais elevados nas classificações grave (38,6%) e moderada (33,2%), seguido da presença leve (20,0%) e mínima (8,2%) de sintomas ansiosos. Ao realizar o cruzamento de dados, os estudantes neurodivergentes indicaram a presença acentuada do transtorno de ansiedade (65,2%). Como descrito pela APA (2014), pessoas com TEA e/ou TDAH podem apresentar diagnósticos de transtornos mentais, como ansiedade, com maior frequência que a população típica. Desta maneira, estudantes neurodivergentes podem apresentar quadros ansiosos mais graves devido às condicionantes da nova fase educacional em associação às características próprias do diagnóstico (ou conjunto de diagnósticos). Foi confirmada a diferença entre grupos no que tange a avaliação de sintomas da ansiedade com uso do teste U de Mann-Whitney, onde o grupo neurodivergente se apresenta com mais sintomas ansiosos. Quanto à avaliação do estado mental, conclui-se que os grupos possuem as funções cognitivas preservadas.

Conclusão

O presente estudo buscou delinear o perfil sociodemográfico de estudantes universitários ingressantes em uma instituição privada, comparando as características entre os grupos neurotípico e neurodivergente. Os resultados obtidos indicam que, embora existam algumas semelhanças, como a faixa etária de ingresso no ensino superior, as diferenças entre os dois grupos condizentes com as neurodivergências devem ser compreendidas no contexto das suas implicações para a política educacional e práticas institucionais.

Através dos resultados e da discussão apresentados, há uma maioria de estudantes neurodivergentes presente em uma IES da rede particular da cidade do Recife entre 18 e 19 anos, renda familiar acima de seis salários mínimos, matriculados em sua preferência profissional, com diagnóstico de TDAH identificado na adolescência, além de outro transtorno mental, como ansiedade, o que implica o uso de medicação e acompanhamento profissional, como atendimento psicológico e psiquiátrico, e na faculdade por acompanhamento pedagógico.

Os resultados desse estudo sugerem um avanço na acessibilidade e nas estratégias de inclusão, alinhado com as mudanças legais e sociais dos últimos anos. No entanto, é importante ressaltar a sub-representação de estudantes com outros marcadores sociodemográficos. Ressalta-se a importância de reconhecer e valorizar a diversidade

neurodivergente no contexto educacional. Para tanto, é essencial que as instituições de ensino superior adotem uma abordagem inclusiva e responsiva às necessidades de todos os estudantes, criando um ambiente que promova a equidade e a diversidade. As políticas educacionais devem continuar a avançar no sentido de eliminar barreiras e promover um acesso equitativo ao ensino superior, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Assim, este estudo contribui para a compreensão mais aprofundada das necessidades dos estudantes neurodivergentes e oferece subsídios importantes para o desenvolvimento de práticas institucionais inclusivas que possam melhorar sua experiência e sucesso acadêmico. Além disso, abre caminhos para futuras pesquisas que explorem de maneira mais detalhada as especificidades de outros grupos minoritários dentro do contexto da neurodiversidade, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade humana no ambiente educacional.

É essencial que mais pesquisas sejam realizadas para compreender melhor as experiências desses estudantes e para desenvolver estratégias eficazes que garantam sua plena participação e sucesso acadêmico. Para pesquisas futuras, sugere-se expandir a amostra para incluir diferentes tipos de instituições e regiões geográficas, além de adotar um desenho longitudinal para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo. É recomendável incluir outras neurodivergências e investigar fatores contextuais, culturais e a eficácia de intervenções institucionais também são importantes para ampliar o entendimento sobre as necessidades de uma população neurodiversa no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, S. M.; NUSBAUM, E. A. Autism, Neurodiversity, and Inclusive Education. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1260>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

AMADOR FIERROS, G.; CLOUDER, L.; KARAKUS, M.; URIBE ALVARADO, I.; CINOTTI, A.; FERREYRA, M. V.; ROJO, P. Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. **Revista de la educación superior**, v. 50, n. 200, p. 129-151, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n200/0185-2760-resu-50-200-129.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193860123009>. Acesso em: 01 mar. 2023.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed. 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ASSIS, L. V.; SOARES, G. F. G.; QUIXABEIRA, A. A.; FORTES, B. C. R.; VARELA, C. N. C.; HUBINGER, G. P.; SOUZA LIMA, M. F. Transtorno do espectro autista na percepção de acadêmicos universitários: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 18, e5667, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reac.e5667.2021>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARKLEY, R. A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. Tradução Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARKLEY, R. A.; FISCHER, M.; SMALLISH, L.; FLETCHER, K. The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting resource of definition of disorder. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 111, n. 2, p. 279-289, 2002. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.111.2.279>. Acesso em 01 mar. 2023.

BECK; A. T.; EPSTEIN, N.; BROWN, G; STEER, R. A. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 56, n. 6, p. 893-897, 1988. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.56.6.893>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BOLSONI, C. L.; MACUCH, R. S.; BOLSONI, L. L. M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexões das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. e11, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55425/pdf>. Acesso em: 01 mar, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, col. 1, 17 nov. 2011b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 77, p. 1, 24 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 2, col. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 225, p. 5, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.
- BRUCKI, S. M. D.; NITRINI, R.; CARAMELLI, P.; BERTOLUCCI, P. H. F.; OKAMOTO I. H. Sugestões para o uso do mini-exame do estado mental no Brasil. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 61, n. 3B, p. 777-781, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2003000500014>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- JUSTI, S. R. S.; HOSTINS, R. C. L. Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Superior nos últimos dez anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, e69913, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.69913>. Acesso em: 09 jun. 2024.
- KAPP, S. K. (ed.) **Autistic Community and the Neurodiversity Movement: stories from the frontline**. Singapura: Palgrave Macmillan, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- LAI, M. C.; LOMBARDO, M. V.; BARON-COHEN, S. Autism. **Lancet**, v. 383, n. 9920, p. 896-910, 2014. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1). Acesso em: 01 mar. 2023.
- LEITE, A. C. D.; SILVA, L. B.; COSTA, M. A. O.; MELO, W. F.; FECURY, A. A. Benefícios do diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, v. 10, n. 4, p. 1242-1255, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13528>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kthK5F8TxS7Q49BpLnJLFvp>. Acesso em: 09 jun. 2024.
- OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 613-629, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300482013>. Acesso em: 12 abr. 2024

PINTO, B. B.; MACIEL, M. C. R.; SILVA, P. O.; SILVA, M. R. F. Challenges faced in the process of inclusion of individuals with autistic spectrum disorder at the university scope. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e31010414189, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14189>. Acesso em: 9 jun. 2024.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 87–106, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbFY4WGCBsKPBrJgww3R>. Acesso em: 09 jun. 2024.

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100007>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e224238, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>.

SANCHES, P. F. M.; FREITAS, M. C. Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educere et Educare**, v. 17, n. 43, Especial2022, p. 147-171, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29642>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SHAW-ZIRT, B.; POPALI-LEHANE, L.; CHAPLIN, W.; BERGMAN, A. Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. **Journal of Attention Disorders**, v. 8, n. 3, p. 109-120, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1087054705277775>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SHMULSKY, S.; GOBBO, K. Autism Spectrum in the College Classroom: strategies for instructors. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 37, n. 6, p. 490-495, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.716753>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, J. S. S. Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: Experiências na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X23590>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217618, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>. Acesso em 10 ago. 2024.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v.32, p. e38/ 1-32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X37699>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MEDEIROS, H. C. P.; MAIA, F. A.; BARROS, R. S. N. Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 25, e226072, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a04.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. C. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WEYANDT, L.; DUPAL, G. J.; VERDI G.; ROSSI, J. S.; SWENTOSKY, A. J.; VILARDO, B. S.; O'DELL, S. M.; CARSON, K. S. The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychological functioning. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, v. 35, n. 4, p. 421-435, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Estudo 2 – Avaliação das Habilidades Sociais em Estudantes Universitários: Comparações entre grupos Neurodivergente e Neurotípico

Habilidades Sociais

Inicialmente, Del Prette e Del Prette (2017) evidenciam que a expressão Habilidades Sociais (HS) vem sendo construída a partir de dois significados. Por uma ótica, as HS representam o campo teórico-prático, sendo mais amplo e responsável pela produção e aplicação do conhecimento psicológico. Por outro viés, mais delimitado, representa um conceito principal dentro do campo teórico-prático. A construção do conhecimento sobre esse campo, no Brasil, foi pautado principalmente pelas abordagens da Análise do Comportamento e Cognitivo-Comportamental com contribuições em níveis conceituais, empíricos e práticos, como elaboração de instrumentos avaliativos, construção de programas de treinamento, estudos de caracterização e disseminação.

As HS são conceituadas como um conjunto de comportamentos sociais de características definidas, é “um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 24). Os comportamentos descritos como HS são agregados em diferentes classes e subclasses, ao considerar alguma característica em comum que perpassa tais comportamentos permitindo seu agrupamento e diferenciação a outro conjunto, estando esses comportamentos presentes no repertório de uma pessoa e possibilitando-a lidar com distintos contextos (Del Prette; Del Prette, 2017).

Del Prette e Del Prette (2017), salientando a relevância que possuem em todo o desenvolvimento do sujeito e nos diferentes papéis que possa integrar em diversos contextos, elencam as dez classes (e suas subclasses) de HS mais encontradas na literatura: i) Comunicação (e.g. iniciar e manter conversas, elogiar e agradecer elogio, dar opinião); ii) Civilidade (e.g. cumprimentar e/ou responder cumprimentos, pedir "por favor", agradecer); iii) Fazer e manter amizade (e.g. ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, expressar sentimentos); iv) Empatia (e.g. manter contato visual, expressar compreensão, demonstrar disposição para ajudar); v) Assertivas (e.g. fazer e recusar pedidos, defender direitos próprios e de outros, manejar críticas); vi) Expressar solidariedade (e.g. identificar necessidade do outro, expressar apoio, engajar em atividades sociais construtivas); vii) Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais (e.g. identificar comportamentos em si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema, elaborar alternativas de

comportamento, propor alternativas de solução); viii) Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo) (e.g. fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, demonstrar afetividade); ix) Coordenar grupo (e.g. organizar a atividade, distribuir tarefas, fazer perguntas, verificar compreensão sobre problemas); e, x) Falar em público (e.g. distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, fazer/responder perguntas).

Compreende-se que as habilidades sociais estão presentes em diferentes ambientes sociais, favorecendo as relações interpessoais. As HS compõem uma característica comportamental bastante presente nos estudantes do ensino superior, promovendo o desenvolvimento e regulação dos relacionamentos, bem como pode facilitar a adaptação acadêmica (Soares; Del Prette, 2015).

Neurodivergências e Habilidades Sociais: características do TEA e do TDAH

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (*American Psychological Association* [APA], 2014), o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende dois grandes grupos de características: a) déficits na sociabilidade, e b) padrões restritos, estereotipados e rígidos de interesses, comportamentos ou atividades. Segundo o DSM-V (APA, 2014, p. 53), “As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social”. Déficits na reciprocidade socioemocional, que incluem a capacidade de se envolver com os outros e compartilhar ideias e sentimentos, são bastante evidentes em crianças pequenas com o transtorno. Essas crianças podem demonstrar pouca ou nenhuma habilidade para iniciar interações sociais e compartilhar emoções, além de apresentar imitação reduzida ou ausente do comportamento alheio. Em adultos sem deficiência intelectual ou atrasos na linguagem, as dificuldades na reciprocidade socioemocional podem se manifestar como dificuldades no processamento e na resposta a sinais sociais complexos, como saber o momento e a maneira adequada de participar de uma conversa e o que deve ser evitado. Embora sejam desenvolvidas estratégias compensatórias para alguns desafios sociais, essas pessoas ainda podem encontrar dificuldades quando enfrentam situações novas ou sem apoio.

Para o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é vista relação a um desempenho escolar e sucesso acadêmico diminuídos, rejeição social e, em adultos, a um desempenho profissional inferior, menor sucesso e assiduidade, além de uma maior probabilidade de desemprego e altos níveis de conflito interpessoal. A negligência pelos colegas aparece frequentemente associada a sintomas elevados de desatenção, enquanto a

rejeição por parte dos colegas ocorre devido a sintomas pronunciados de hiperatividade ou impulsividade (APA, 2014). Apesar de não ser critério diagnóstico, as dificuldades de relacionamento, de conduta e atuação em situações sociais reforçam os desafios enfrentados pelas pessoas com TDAH ao longo da vida, impactando no sucesso acadêmico, profissional e interpessoal (familiar, afetivo-sexual e laboral) (Rangel Júnior; Loos, 2011).

Habilidades Sociais em Universitários

A população universitária tem sido bastante estudada para melhores descrições e caracterização das HS e/ou verificar suas relações com outras variáveis, tendo em vista que o meio acadêmico requer um conjunto de comportamentos sociais e o desenvolvimento dessas habilidades proporcionam uma melhor adaptação acadêmica (Soares; Del Prette, 2015).

Dentro do amplo conjunto de ações das HS, Del Prette e Del Prette (2018) destacam que algumas habilidades mostram-se essenciais para os estudantes durante o período de graduação, tais como oferecer e pedir ajuda, falar em público, prestar atenção, seguir instruções, discordar e expor opiniões, fazer e responder perguntas, dentre outras. Assim, esses comportamentos tendem a favorecer ao estudante uma boa relação em sala de aula e bom desempenho no contexto acadêmico.

É visto que ter boas habilidades sociais para se relacionar é importante para uma adequada adaptação à vida acadêmica universitária, em destaque ao primeiro ano de graduação. Salienta-se que, apesar do primeiro ano da faculdade requerer mais ajustes, tais habilidades devem ser representativas ao longo de toda a jornada acadêmica, devido à necessidade de constante ajustamento ao novo contexto educacional (Soares *et al.*, 2021). Para Soares e Del Prette (2015), essas habilidades agem como facilitadoras no processo adaptativo ao fornecer suporte para o desempenho técnico (formação educativa-profissional) e social (relações interpessoais), o que requer uma melhora progressiva das habilidades de relacionamento, ou seja, um maior e mais diversificado repertório dessas habilidades, uma vez que o ensino superior coloca o universitário frente aos mais variados desafios relacionais.

Monteiro e Soares (2023) realizaram um estudo com o intuito de analisar o impacto das variáveis habilidades sociais, resolução de problemas sociais, automonitoria, autoeficácia e estratégias de *coping* na adaptação acadêmica de estudantes de instituições de ensino superior públicas e privadas. A amostra foi composta por 637 estudantes de ambos os sexos, sendo 115 (36,5%) homens de instituições públicas e 72 (22,3%) de instituições privadas, com idades variando entre 18 e 38 anos ($M = 24,7$; $DP = 6,3$), de diversas graduações. Os

instrumentos utilizados foram os seguintes: Inventário de Resolução de Problemas Sociais, Inventário de Habilidades Sociais, Escala de Autonitoria, Escala de Autoeficácia Acadêmica, Inventário de Estratégias de *Coping* e Questionário de Vivências Acadêmicas (reduzido). A análise revelou que a autoeficácia na gestão acadêmica (40,9%) e a autoafirmação na expressão de afeto positivo (13,7%) foram os fatores com maior impacto na adaptação dos estudantes, tanto em instituições públicas quanto privadas, sugerindo que essas áreas podem ser focos importantes para intervenções voltadas à adaptação ao ensino superior. Ainda, as autoras apontam que ao criar conexões com colegas, professores e outros membros da universidade, o aluno está aprendendo a se relacionar com os outros. Isso envolve compartilhar e defender suas ideias, respeitar opiniões diferentes, resolver problemas e se adaptar ao ambiente acadêmico, tanto em termos de aprendizado quanto de interação social.

Na pesquisa desenvolvida por Soares, Poubel e Mello (2009), buscou-se investigar a relação entre habilidades sociais e vivências acadêmicas necessárias para a adaptação ao ambiente universitário, envolvendo 200 estudantes do curso de Psicologia de instituições públicas e privadas. Utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) adaptado para o Brasil. Os resultados indicaram que os estudantes de instituições públicas apresentaram uma melhor adaptação acadêmica do que os de instituições privadas. Além disso, encontrou-se uma correlação entre adaptação acadêmica e habilidades sociais, sendo que, para os estudantes de instituições públicas, as habilidades sociais estavam mais associadas às dimensões pessoal e contextual, enquanto para os alunos de instituições privadas, estavam mais relacionadas à dimensão de realização acadêmica. Nesse estudo, os resultados mostram que as pontuações médias no escore total e nos diferentes aspectos do Inventário de Habilidades Sociais foram semelhantes para os estudantes de instituições públicas e privadas. Isso sugere que o tipo de instituição (pública ou privada) não parece afetar a habilidade social dos alunos.

Em outro estudo, Soares *et al.* (2021) avaliaram como expectativas acadêmicas, motivação e habilidades sociais influenciam a adaptação ao Ensino Superior. A amostra foi composta por 300 estudantes universitários, selecionados aleatoriamente entre diferentes cursos e anos do ensino superior. A seleção incluiu tanto alunos de instituições públicas quanto privadas, visando representar uma diversidade de contextos acadêmicos e experiências. A amostra também foi equilibrada em termos de gênero e idade, para garantir que os resultados fossem representativos de um público universitário mais amplo. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Expectativas Acadêmicas, o Questionário de Motivação para o Saber e a Escala de Habilidades Sociais. Os resultados mostraram que

expectativas acadêmicas elevadas e alta motivação intrínseca estão positivamente correlacionadas com uma melhor adaptação ao ambiente universitário, enquanto as habilidades sociais não apresentaram uma relação direta significativa com essa adaptação.

Apesar da ausência de correlação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica, Soares *et al.* (2021) ressaltam os achados na pesquisa de Soares *et al.* (2014), os quais sugerem que um maior engajamento social dos alunos está relacionado a uma maior probabilidade de construir relações interpessoais gratificantes na universidade. Isso implica que um relacionamento interpessoal positivo pode não apenas facilitar a adaptação dos estudantes, mas também contribuir significativamente para o êxito acadêmico.

Bolsoni-Silva *et al.* (2010) realizaram uma investigação para descrever as habilidades sociais de estudantes universitários ao longo dos anos de graduação e observar como essas habilidades mudam com o tempo. Foram avaliados 85 alunos de ambos os sexos, em diferentes anos e turnos do curso de Desenho Industrial, utilizando o Questionário de Habilidades Sociais para Universitários e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Os resultados revelaram diferenças significativas entre homens e mulheres, assim como entre os turnos integral e noturno. As principais diferenças foram notadas ao comparar os primeiros e segundos anos com os anos seguintes, indicando que estudantes dos primeiros anos enfrentam mais desafios em comunicação, expressividade e resolução de conflitos, sugerindo a necessidade de intervenções mais focadas nesse período.

Habilidades Sociais e Relações Interpessoais na Adaptação Acadêmica

As relações interpessoais referem-se às associações entre duas ou mais pessoas e podem variar em duração. Essas interações são avaliadas pela sua capacidade de satisfazer necessidades individuais e gerar os resultados pessoais e sociais desejados. O impacto social das interações é frequentemente julgado como adequado ou inadequado, e as habilidades sociais são definidas como o conjunto de comportamentos que possibilitam um desempenho social adequado e ajustado (Couto *et al.*, 2012).

Teixeira *et al.* (2008) evidenciam que uma parcela significativa dos estudantes ingressantes possui como foco a construção de novos relacionamentos interpessoais, ao passo que a própria identidade dos estudantes é desenvolvida a partir dos grupos de pertencimento, conforme a identidade individual enquanto profissional em formação ganha contornos mais ao longo do curso.

Para Couto *et al.* (2012), as interações entre pessoas são fundamentais para todos os processos sociais, sendo esta premissa do estudo realizado que buscou analisar a relação entre essas interações e as habilidades sociais, além de testar a validade do Checklist de Relações Interpessoais-II. A pesquisa envolveu 542 estudantes de vários cursos de ensino superior no sudeste de Goiás, com idades entre 18 e 55 anos ($M = 21$; $DP = 5,48$), que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais de Del Prette e ao Checklist de Relações Interpessoais-II. Os resultados mostraram que estudantes com altas habilidades sociais tendem a adotar posições interpessoais mais amigáveis e dominantes, enquanto aqueles com habilidades sociais mais baixas apresentaram posturas de hostilidade e submissão. Além disso, os participantes com boas habilidades sociais demonstraram uma maior diversidade de posições interpessoais. As habilidades sociais estão positivamente correlacionadas com comportamentos amigáveis e negativamente correlacionadas com comportamentos hostis e submissos, o que confirma a validade do Checklist de Relações Interpessoais-II.

Ainda se ressalta nos resultados de Couto *et al.* (2012) que ter um desempenho social eficaz não depende apenas da exibição de certas posturas interpessoais, como simplesmente ser cordial, respeitoso ou aceitante dos outros. É necessário um padrão mais sofisticado que envolva a coordenação dessas posturas de forma adequada. Além disso, o ambiente universitário é particularmente complexo, pois os indivíduos enfrentam diversas demandas sociais. De um lado, o fato de estarem na universidade e de serem constantemente avaliados academicamente sugere uma necessidade significativa de retraimento social para atender às exigências do estudo. De outro lado, o mesmo ambiente oferece diversos incentivos para comportamentos exploratórios, pois reúne pessoas de diferentes idades, origens e culturas, além de estimular fortemente a interação social.

Construir relacionamentos pessoais é um fator de impacto para o desenvolvimento da pessoa e de seu bem-estar, sendo destacado como importante marcador no processo de adaptação e vivência universitária, considerando relevante que a universidade se torna um ambiente de desenvolvimento psicossocial, as novas amizades permitem trocas de experiências com a criação e manutenção de uma rede de apoio emocional para além do núcleo familiar (Zanon; Rosin; Teixeira, 2014). O afastamento de vínculos estabelecidos anteriormente, faz com que o universitário procure por figuras que possam fornecer apoio para ajudar nesse período de transição, construindo assim relações interpessoais com seus colegas de curso e outros integrantes da comunidade acadêmica, os quais vivenciam experiências semelhantes às suas (Teixeira *et al.*, 2008).

Durante a jornada do curso, algumas dessas relações se tornam mais fortes e duradouras, estabelecendo laços de amizade, com pessoas que possuem mais afinidades (preferências, opiniões e outras características), formando um grupo de apoio, suporte e proteção para enfrentamento das dificuldades acadêmicas ou pessoais (Santos; Oliveira; Dias, 2015). Para que isso ocorra satisfatoriamente, é essencial que o universitário apresente um adequado e amplo repertório de habilidades sociais, o que pode implicar em auxílio para seu desempenho acadêmico e social (Soares; Poubel; Mello, 2009).

Com o exposto, explorar as habilidades sociais e a adaptação acadêmica é fundamental para aprimorar a vivência dos estudantes universitários, já que essas competências são vitais para estabelecer relacionamentos e para a integração no contexto universitário. É essencial também direcionar a pesquisa para inclusão de estudantes neurodivergentes, para compreender melhor suas necessidades e dificuldades específicas, tendo em vista as implicações dos diagnósticos que costumam apresentar déficits em várias áreas das habilidades sociais, como compartilhar a atenção, iniciar e sustentar interações.

O Estudo

Apesar do crescente interesse sobre a temática da neurodiversidade, incluindo seus desdobramentos no contexto da educação universitária, ainda há um número reduzido de produções nacionais que discutem o ingresso e o processo de adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior, bem como quais variáveis e demais aspectos sociodemográficos estariam implicados nessa etapa educacional.

Desse modo, buscou-se com este estudo atender ao objetivo específico: **b) verificar se as habilidades sociais diferem entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos no ensino superior**, considerando a especificidade da pesquisa e da amostra.

Método

A amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados são os mesmos descritos na seção **MÉTODO GERAL** deste trabalho. No que se refere às análises estatísticas específicas, foram realizadas análises descritivas para caracterizar a amostra e o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2) (Del Prette; Del Prette, 2018), instrumento central utilizado neste estudo, além do teste de correlação de Spearman (ρ) e teste U de Mann-Whitney (MW) para análise de diferenças entre grupos. Na próxima seção, serão apresentados os resultados das análises realizadas, bem como a discussão sobre esses resultados.

Resultados

Na Tabela 1 foram detalhadas as análises de correlação de Spearman (ρ) para o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2) com os grupos neurodivergente e neurotípico. No grupo neurodivergente foram identificadas correlações significativas entre todos os cinco fatores e o Fator Geral do instrumento. Todas essas correlações foram positivas e variaram de moderadas a fortes ($\rho \geq 0,640$ e $\leq 0,866$; $p = 0,000$). Entre fatores, as correlações mais notáveis, com valores moderados, foram entre F5. Desenvoltura social e: F1. Conversação assertiva ($\rho = 0,672$; $p = 0,000$); F2. Abordagem afetivo-sexual ($\rho = 0,613$; $p = 0,000$); e, F3. Expressão de sentimento positivo ($\rho = 0,588$; $p = 0,000$). Além dessas, a correlação entre F1. Conversação assertiva e F2. Abordagem afetivo-sexual teve valor moderado ($\rho = 0,514$; $p = 0,000$). Outros coeficientes também mostraram significância estatística, mas com valores inferiores aos destacados.

Nas análises de correlação para o grupo neurotípico observou-se que a correlação significativa com o Fator Geral do instrumento se manifestou com todos os fatores, em destaque para as fortes correlações com a F1. Conversação assertiva ($\rho = 0,808$, $p = 0,000$) e F5. Desenvoltura social ($\rho = 0,816$; $p = 0,000$). A F5. Desenvoltura social apresentou correlações positivas e moderadas com a F1. Conversação assertiva ($\rho = 0,649$; $p = 0,000$) e com a F3. Expressão de sentimento positivo ($\rho = 0,513$; $p = 0,000$). Foram encontradas outras correlações significativas entre os fatores, embora com valores de $\rho < 0,4$.

Tabela 1 – Matriz de Correlação de Spearman (ρ) do IHS2 - Grupos Neurodivergente e Neurotípico

		F1. Conversa�o assertiva	F2. Abordagem afetivo-sexual	F3. Expressão de sentimento positivo	F4. Autocontrole/ enfrentamento	F5. Desenvoltura social	Fator Geral	Grupo Neurotípico
F1. Conversa�o assertiva	ρ	1	0,321*	0,314*	0,139	0,649**	0,808**	F1. Conversa�o assertiva
	p		0,012	0,014	0,288	0,000	0,000	
F2. Abordagem afetivo-sexual	ρ	0,514**	1	0,288*	0,290*	0,465**	0,594**	F2. Abordagem afetivo-sexual
	p	0,000		0,026	0,024	0,000	0,000	
F3. Expressão de sentimento positivo	ρ	0,332**	0,361**	1	0,161	0,513**	0,625**	F3. Expressão de sentimento positivo
	p	0,010	0,005		0,219	0,000	0,000	
F4. Autocontrole/ enfrentamento	ρ	0,444**	0,446**	0,378**	1	0,394**	0,476**	F4. Autocontrole/ enfrentamento
	p	0,000	0,000	0,003		0,002	0,000	
F5. Desenvoltura social	ρ	0,672**	0,613**	0,588**	0,483**	1	0,816**	F5. Desenvoltura social
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	
Fator Geral	ρ	0,866**	0,706**	0,640**	0,660**	0,822**	1	Fator Geral
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Grupo Neurodivergente		F1. Conversa�o assertiva	F2. Abordagem afetivo-sexual	F3. Expressão de sentimento positivo	F4. Autocontrole/ enfrentamento	F5. Desenvoltura social	Fator Geral	

Fonte: O autor (2024).

Os resultados da Tabela 2, verificados a partir das análises estatísticas para o desempenho dos estudantes neurodivergentes e neurotípicos no IHS2, indicam que neurodivergentes apresentam um repertório de habilidades sociais mais baixo em todos os fatores, com exceção do F2. Abordagem afetivo-sexual e F4. Autocontrole/enfrentamento.

A análise encontrou significância estatística apenas na F1. Conversação assertiva ($Z = -3,019$; $p = 0,003$), acentuando uma diferença expressiva no valor do *Mean Rank* (MR) entre grupo neurodivergente (MR = 50,93) e neurotípico (MR = 70,08). Neste caso também foram observados os demais fatores que apresentaram diferenças maiores que cinco pontos no MR. Desta maneira, vê-se que além da F1. Conversação assertiva, a F5. Desenvoltura Social (MR = 54,58, diferença média 11,84) e o Fator Geral (MR = 56,09, diferença média 8,82) apresentaram diferenças consideráveis.

O grupo neurodivergente teve as médias mais baixas na F1. Conversação assertiva ($M = 27,40$; $DP = 8,85$) e no Fator Geral ($M = 66,63$; $DP = 16,79$), frente aos neurotípicos ($M = 32,15$; $DP = 7,36$; $M = 72,10$; $DP = 13,45$, respectivamente). Nas dimensões melhor desempenhadas pelos neurodivergentes, as diferenças médias foram pequenas: F2. Abordagem afetivo-sexual (0,31) e F4. Autocontrole/enfrentamento (0,09).

Tabela 2 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão

	Neurodivergente		Neurotípico		Z	p
	M±DP	Mean Rank	M±DP	Mean Rank		
F1. Conversação assertiva	27,40±8,85	50,93	32,15±7,36	70,08	-3,019	0,003
F2. Abordagem afetivo-sexual	4,93±2,91	62,94	4,62±2,92	58,06	-0,774	0,439
F3. Expressão de sentimento positivo	21,87±5,25	58,68	22,57±4,52	62,33	-0,576	0,564
F4. Autocontrole/enfrentamento	11,02±3,78	60,97	10,93±3,70	60,03	-0,147	0,883
F5. Desenvoltura social	10,57±5,20	54,58	12,52±4,96	66,42	-1,867	0,062
Fator Geral IHS2	66,63±16,79	56,09	72,10±13,45	64,91	-1,389	0,165

Fonte: O autor (2024).

Conforme dados coletados no perfil sociodemográfico do **Estudo 1**, como gênero, raça/etnia, curso matriculado, forma de ingresso ao ensino superior e preferência pelo curso matriculado, foram realizadas comparações entre grupos com objetivo de verificar se essas variáveis podem influenciar na diferenciação das habilidades sociais dos estudantes.

A Tabela 3 mostra os resultados das comparações entre grupos com a variável gênero. Para tanto, foram considerados os dados binários masculino e feminino, assim, optou-se por não incluir as respostas não binárias devido ao baixo número de respondentes e influência estatística reduzida. As comparações entre os grupos revelaram, no geral, valores mais altos para o gênero masculino. A análise realizada não retornou nenhum valor significativo para as diferenças entre mulheres e homens, sejam neurodivergentes ou típicos. Apesar disso, notou-se valores de MR com diferença maior que 5 pontos para os homens neurodivergentes nas dimensões F1. Conversação assertiva e F2. Abordagem afetivo-sexual, além do Fator Geral; enquanto homens neurotípicos tiveram diferença acentuada na F2. Abordagem afetivo-sexual, F4. Autocontrole/enfrentamento e F5. Desenvoltura social.

Tabela 3 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino ($n = 24$; $n = 26$) e masculino ($n = 31$; $n = 30$) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

IHS2	Grupo	Gênero				Z	p
		Feminino		Masculino			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	26,54±8,98	25,17	29,45±8,16	30,19	-1,156	0,247
	Neurotípico	32,23±7,39	28,52	32,40±7,26	28,48	-0,008	0,993
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,38± 2,73	24,48	5,48± 3,06	30,73	-1,446	0,148
	Neurotípico	3,85± 2,20	25,31	5,33± 3,45	31,27	-1,372	0,170
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	21,75±4,80	26,65	22,55±5,34	29,05	-0,553	0,580
	Neurotípico	23,08±3,07	29,37	22,33±5,61	27,75	-0,371	0,711
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	11,21± 3,98	27,90	11,13±3,61	28,08	-0,043	0,966
	Neurotípico	10,27±3,75	25,73	11,63±3,70	30,90	-1,188	0,235
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,58± 5,67	27,40	11,23±4,89	28,47	-0,247	0,805
	Neurotípico	11,50±4,63	25,60	13,33±4,97	31,02	-1,245	0,213
Fator Geral	Neurodivergente	65,13±16,88	25,31	70,23±15,59	30,08	-1,095	0,273
	Neurotípico	71,00±12,15	27,69	73,80±14,62	29,20	-0,345	0,730

Fonte: O autor (2024).

Na Tabela 4 foram organizados os resultados para a variável raça/etnia na comparação entre grupos. A análise a partir do teste Mann-Whitney não mostrou diferenças significativas entre os grupos. Os estudantes não-brancos obtiveram maiores MR em quase todos os fatores, algumas diferenças passaram dos cinco pontos, como no Fator Geral, na F2. Abordagem

afetivo-sexual e na F5. Desenvoltura social, e, em destaque, a F1. Conversação assertiva teve diferença maior que dez pontos, indicando que os estudantes neurodivergentes apresentam mais habilidades sociais nesse recorte comparativo.

Tabela 4 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca ($n = 48$; $n = 41$) e não-branca ($n = 12$; $n = 19$) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

IHS2	Grupo	Raça/Etnia				Z	p
		Branca		Não-branca			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	26,42±9,25	28,48	31,33±5,74	38,58	-1,796	0,072
	Neurotípico	31,83±7,33	29,16	32,84±7,58	33,39	-0,877	0,381
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,67± 2,86	28,98	6,00± 2,98	36,58	-1,359	0,174
	Neurotípico	4,34± 2,90	28,78	5,21± 2,95	34,21	-1,128	0,259
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	21,69±5,41	30,00	22,58±4,73	32,50	-0,445	0,657
	Neurotípico	23,10±3,80	32,11	21,42±5,73	27,03	-1,052	0,293
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	10,88±3,84	29,98	11,58±3,65	32,58	-0,464	0,643
	Neurotípico	10,68±3,77	29,77	11,47±3,58	32,08	-0,479	0,632
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,23±5,29	29,47	11,92±4,81	34,63	-0,917	0,359
	Neurotípico	12,46±4,96	30,04	12,63±5,09	31,50	-0,303	0,762
Fator Geral	Neurodivergente	65,02±17,38	28,81	73,08±12,85	37,25	-1,498	0,134
	Neurotípico	71,83±12,65	29,82	72,68±15,39	31,97	-0,445	0,656

Fonte: O autor (2024).

Em relação ao curso de graduação, como exposto na Tabela 5, as diferenças em habilidades sociais oscilaram entre os grupos de curso, bem como entre aqueles que possuem ou não neurodivergência. Os estudantes neurotípicos do curso de Ciência da Computação apresentaram diferença maior que cinco pontos no MR em relação aos seus pares de Design para a F2. Abordagem afetivo-sexual. Os acadêmicos de Design com neurodivergências demonstraram baixas habilidades em F1. Conversação assertiva, porém, são mais propensos para a F3. Expressão de sentimento positivo. A análise comparativa não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre grupos com a variável sociodemográfica em questão.

Tabela 5 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design ($n = 36$; $n = 40$) e ciência da computação ($n = 24$; $n = 20$) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

IHS2	Grupo	Curso				Z	p
		Design		Computação			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	26,53±8,62	28,64	28,71±9,21	33,29	-1,013	0,311
	Neurotípico	32,28±7,95	30,85	31,90 ±6,19	29,80	-0,220	0,826
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,75± 2,62	29,38	5,21± 3,33	32,19	-0,616	0,538
	Neurotípico	4,20± 2,70	28,29	5,45 ±3,23	34,93	-1,397	0,162
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	22,11±4,82	30,97	21,50±5,93	29,79	-0,257	0,797
	Neurotípico	22,70±3,89	30,01	22,30±5,69	31,48	-0,307	0,759
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	10,92±3,96	29,99	11,17±3,58	31,27	-0,280	0,779
	Neurotípico	11,00±3,68	30,76	10,80±3,82	29,98	-0,165	0,869
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,06±4,94	28,61	11,33±5,60	33,33	-1,029	0,304
	Neurotípico	12,53±4,85	30,86	12,50±5,29	29,78	-0,228	0,820
Fator Geral	Neurodivergente	65,75±15,45	29,68	67,96±18,88	31,73	-0,445	0,656
	Neurotípico	71,83±12,97	30,25	72,65±14,68	31,00	-0,157	0,875

Fonte: O autor (2024).

Por fim, a Tabela 6 traz o último grupo das variáveis sociodemográficas. Sobre a forma de ingresso, observou-se que os estudantes neurodivergentes que ingressaram via transferência de curso ou diploma são mais habilidosos socialmente com presença de maior valor de MR nas dimensões F1. Conversação assertiva e F4. Autocontrole/enfrentamento e no Fator Geral. Os estudantes que entraram através do vestibular tiveram os menores resultados para as situações que necessitam de F4. Autocontrole/enfrentamento, entretanto, neurotípicos que realizaram vestibular aparentemente possuem boas habilidades para desenvolver comunicações assertivas.

Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para verificar se os valores apresentados demonstram significância estatística. A análise mostrou que a forma de ingresso à educação superior não implica efeitos sobre o desempenho nas habilidades sociais nem em neurodivergentes, nem em neurotípicos.

Tabela 6 – Teste Kruskal-Wallis para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à forma de ingresso vestibular ($n = 31$; $n = 34$), ENEM ($n = 14$; $n = 17$) e transferência/diploma ($n = 15$; $n = 9$) no IHS2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, χ^2 , valor-p e $df = 2$

IHS2	Grupo	Forma de Ingresso						χ^2	p
		Vestibular		ENEM		Transf./Dipl.			
		<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	27,03±10,01	29,76	25,79±7,75	27,39	29,67±7,13	34,93	1,471	0,479
	Neurotípico	33,50±7,88	33,50	31,00±6,72	28,41	29,22±5,74	23,11	2,874	0,238
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,77±3,08	29,35	4,71±2,94	29,71	5,47±2,61	33,60	0,644	0,725
	Neurotípico	4,91±2,98	32,13	3,71±4,52	25,44	5,22±2,68	33,89	2,091	0,352
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	21,58±5,73	29,89	22,00±5,94	31,21	22,33±3,55	31,10	0,080	0,961
	Neurotípico	22,65±4,62	30,41	22,24±3,18	30,06	22,89±4,64	31,67	0,052	0,974
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	10,29±4,04	26,95	11,14±2,93	30,57	12,40±3,75	37,77	3,910	0,142
	Neurotípico	10,68±3,99	29,24	11,12±2,86	31,03	11,56±3,77	34,28	0,621	0,733
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,10±5,64	28,89	10,43±4,76	30,75	11,67±4,80	33,60	0,744	0,689
	Neurotípico	12,62±5,05	30,31	12,59±5,05	31,18	12,00±5,00	29,94	0,039	0,981
Fator Geral	Neurodivergente	65,19±18,90	29,15	64,71±16,23	28,39	71,40±12,03	35,27	1,509	0,470
	Neurotípico	73,74±14,77	32,29	69,65±12,16	27,41	70,56±10,54	29,56	0,918	0,632

Fonte: O autor (2024).

A análise dos dados revelou que, para o grupo neurodivergente, há diferenças nas habilidades sociais entre gêneros, com o masculino destacando-se em comunicação assertiva e abordagem afetivo-sexual. Estudantes não-brancos mostraram serem mais habilidosos em várias dimensões, como desenvoltura social e comunicação. No curso de Ciência da Computação, observou-se uma melhor comunicação assertiva, enquanto os estudantes que ingressaram por transferência ou diploma demonstraram maiores habilidades sociais no geral. Para o grupo neurotípico, o gênero masculino destacou-se em desenvoltura social e autocontrole, e estudantes não-brancos apresentaram melhor desempenho em várias áreas, especialmente na abordagem afetivo-sexual. Estudantes de design e computação não apresentaram grandes variações nos fatores, e aqueles que ingressaram por vestibular mostraram habilidades de comunicação mais desenvolvidas.

Discussão

Os resultados deste estudo revelaram diferenças significativas no desempenho das habilidades sociais entre os dois grupos, neurodivergentes e neurotípicos, conforme as análises estatísticas e de correlação. As análises de correlação de Spearman demonstraram correlações significativas entre todos os fatores e o fator geral do IHS2 para ambos os grupos, evidenciando uma relação positiva e robusta entre as habilidades em diferentes áreas e o desempenho geral. No grupo neurodivergente, as correlações entre fatores indicam que melhorias em uma área específica podem impactar positivamente o desempenho geral e outras áreas de habilidades sociais. No entanto, as correlações moderadas apontam para uma variabilidade considerável, sugerindo que intervenções precisam ser adaptadas para atender às necessidades individuais.

Para o grupo neurotípico, as fortes correlações entre conversação assertiva, desenvoltura social e o fator geral destacam a importância dessas habilidades para o sucesso social global. Programas de treinamento devem focar em fortalecer essas áreas principais para melhorar o desempenho geral. A relação mais forte entre desenvoltura social e conversação assertiva destaca a importância dessas habilidades na integração social efetiva tanto para neurodivergentes quanto para neurotípicos.

Os dados indicam que os estudantes neurodivergentes apresentam um repertório mais limitado de habilidades sociais, especialmente em áreas como Abordagem Afetivo-Sexual e Desenvoltura Social, em contraste com os estudantes neurotípicos que apresentaram um desempenho melhor, mas ainda enfrentam desafios significativos, especialmente nos fatores

de Abordagem Afetivo-Sexual e Autocontrole/Enfrentamento. Embora a diferença nas médias entre os grupos não seja extremamente ampla, ela reflete um padrão geral de dificuldades mais acentuadas entre os neurodivergentes. Esses achados corroboram com pesquisas anteriores, como a de Rangel Júnior e Loos (2011), que identificaram impactos negativos no desenvolvimento psicossocial de adolescentes e jovens adultos diagnosticados com TDAH, tais como baixa autoestima, inibição social e dificuldades na expressão de sentimentos, que se relaciona com a baixa desenvoltura social e a habilidade de realizar abordagens afetivas-sexuais e ter comunicações assertivas. No entanto, o mesmo estudo também sugere que a experiência escolar ajudou esses indivíduos a aprender estratégias de enfrentamento, a desenvolver autonomia e a se tornar mais atentos aos seus próprios limites, reforçado pela dimensão do autocontrole/enfrentamento.

A diferença estatisticamente significativa na F1. Conversação assertiva sugere que os estudantes neurodivergentes têm mais dificuldades na dimensão comunicacional, o que pode impactar negativamente suas interações sociais e sua capacidade de se engajar efetivamente em conversas. Déficits em linguagem e comunicação potencializam as dificuldades na construção e manutenção de relações sociais de acadêmicos com TEA, essas dificuldades de interação social enfrentadas complicam significativamente a adaptação e permanência na universidade, como apontado por Olivati e Leite (2019). Além disso, Dourado, Pettengill e Souza (2019) destacam que adultos com TDAH frequentemente enfrentam desafios nas áreas social, interpessoal e intrapessoal, resultando em habilidades sociais reduzidas e comportamentos antissociais, e prejuízos no desempenho acadêmico e dinamismo. As diferenças nos *Mean Ranks* do fator geral do IHS2 e em outros fatores, como a F6. Desenvoltura social, confirmam que neurodivergentes têm um desempenho mais baixo em habilidades sociais gerais e específicas, o que aponta para a necessidade de intervenções focadas na melhoria dessas habilidades.

A análise das variáveis sociodemográficas revelou diferenças significativas no desenvolvimento das habilidades sociais e suas possíveis influências. Por exemplo, estudantes neurodivergentes do gênero masculino apresentaram escores mais altos nos fatores de Conversação Assertiva e Abordagem Afetivo-Sexual, sugerindo uma maior facilidade ou experiência nesses aspectos. No grupo neurotípico, foram encontradas diferenças significativas para o gênero masculino nas áreas de Abordagem Afetivo-Sexual, Autocontrole/Enfrentamento e Desenvoltura Social, enquanto as mulheres se destacaram na Expressão de Sentimento Positivo. Esses resultados estão alinhados com os achados de Del Prette *et al.* (2004 *apud* Bolsoni-Silva *et al.*, 2010) e Couto *et al.* (2012), que mostraram que

homens tendem a demonstrar maior habilidade na maioria das dimensões avaliadas, enquanto as mulheres se destacam em habilidades sociais relacionadas ao afeto.

A maior pontuação dos homens em fatores como abordagem afetivo-sexual e desenvoltura social pode refletir normas sociais que incentivam essas competências em contextos específicos. Por outro lado, o desempenho ligeiramente superior das mulheres na expressão de sentimentos positivos sugere que o gênero feminino pode ter uma inclinação maior para habilidades relacionadas à empatia e comunicação emocional. É possível que normas sociais e culturais influenciem como esses aspectos são desenvolvidos e percebidos, sugerindo a necessidade de abordagens específicas para apoiar estudantes neurodivergentes em diferentes gêneros, especialmente na promoção de habilidades de comunicação e interação social.

Quando analisada a variável raça/etnia, observou-se que estudantes neurodivergentes não-brancos apresentaram escores mais altos nos fatores de Conversação Assertiva, Abordagem Afetivo-Sexual e Desenvoltura Social, em comparação com seus pares brancos. Para o grupo neurotípico, estudantes não-brancos também mostraram desempenho superior em várias áreas, especialmente em Conversação Assertiva, enquanto a Expressão de Sentimento Positivo foi mais alta entre estudantes brancos. Essas diferenças sugerem que o contexto cultural e social deve ser considerado no desenvolvimento de intervenções e programas de apoio, garantindo que as estratégias de desenvolvimento de habilidades sociais respeitem e integrem diferentes contextos culturais.

Diferenças nas habilidades sociais também foram observadas com base no curso de graduação, as análises para o grupo neurotípico mostraram variações mínimas nas médias entre os cursos, a maior diferença foi observada na Abordagem Afetivo-Sexual, com estudantes de Ciência da Computação demonstrando maior habilidade. O curso Ciência da Computação ainda é majoritariamente composto por estudantes do gênero masculino, o que pode justificar a diferença encontrada entre cursos na Abordagem Afetivo-Sexual, a qual também teve maior valor quando comparados os gêneros.

Quanto ao tipo de ingresso ao Ensino Superior, estudantes neurodivergentes que ingressaram via transferência de curso ou diploma apresentaram médias mais altas em Conversação Assertiva e Desenvoltura Social. A experiência anterior e a adaptação ao ambiente universitário podem influenciar positivamente o desenvolvimento dessas habilidades, como foi vista por Bolsoni-Silva *et al.* (2010) uma melhoria na forma como os alunos "expressam sentimentos negativos" e "fazem críticas" quando estão mais avançados no curso, entre o segundo e terceiro ano da faculdade.

Mesmo que nesse estudo os participantes sejam dos semestres iniciais, entende-se que estudantes que já passaram por outras instituições ou cursos podem ter desenvolvido habilidades sociais adicionais que facilitam a transição e a integração em novos ambientes acadêmicos. Reconhecer e apoiar a experiência prévia dos estudantes pode contribuir para um melhor desenvolvimento das habilidades sociais.

Conclusão

Este estudo destaca diferenças significativas no desempenho de habilidades sociais entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos, com implicações importantes para intervenções educacionais e sociais. Os resultados indicam que os estudantes neurodivergentes enfrentam desafios maiores em áreas como comunicação assertiva e desenvoltura social, áreas cruciais para o sucesso acadêmico e a integração social. Em contrapartida, os estudantes neurotípicos também enfrentam dificuldades, particularmente em áreas específicas como Autocontrole/Enfrentamento e Abordagem Afetivo-Sexual.

As análises das variáveis sociodemográficas sugerem que são fatores que influenciam o desenvolvimento de habilidades sociais. Essas descobertas reforçam a necessidade de intervenções personalizadas que considerem o contexto individual e cultural dos estudantes para promover o desenvolvimento eficaz dessas habilidades.

De maneira geral, as observações a partir das diferenças entre grupos de variáveis sociodemográficas mostraram o fator Conversação Assertiva como o mais presente nas divergências entre grupos, sobretudo para estudantes neurodivergentes que comparativamente apresentam menor conjunto de habilidades desenvolvidas para comunicação, corroborando como consta na literatura as dificuldades que pessoas neurodivergentes apresentam na esfera comunicacional e interacional.

Na pesquisa de Bolsoni-Silva *et al.* (2010) evidenciou-se a existência de dificuldades na adaptação à vida universitária e a necessidade de suporte para aprimorar as habilidades sociais dos estudantes. No presente estudo, também se tornam evidentes as dificuldades enfrentadas, sobretudo por neurodivergentes, no cotidiano acadêmico ao fazer uso das habilidades sociais. Futuras pesquisas devem explorar de forma mais aprofundada como diferentes contextos educacionais e sociais influenciam o desenvolvimento das habilidades sociais ao longo do tempo. Além disso, investigações adicionais sobre intervenções específicas para apoiar estudantes neurodivergentes são necessárias, com ênfase em abordagens que integram contextos culturais e respeitem as particularidades de cada grupo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed. 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; ROSA, C. F.; OLIVEIRA, M. C. F. A. Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 62-75, 2010. Disponível: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a07.pdf>.
- COUTO, G.; VANDENBERGHE, L.; TAVARES, W. M.; SILVA, R. L. F. C. Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 667–677, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500003>.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del Prette) - Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Pearson, 2018.
- DOURADO, J. B.; PETTENGILL, E. C.; SOUZA, J. C. Abordagem dos prejuízos psicossociais do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em adultos. *In*: Guilherme Antonio Lopes de Oliveira. (org.). **EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO UM TEMA TRANSVERSAL**. 1ed. Campo Grande: INOVAR, 2019. p. 80-96.
- MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e244065, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244065>.
- OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- RANGEL JÚNIOR, É. B.; LOOS, H. Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 50, p. 373–382, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300010>.
- SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Caracterização das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/13.pdf>. Acesso em 01 mar. 2023.
- SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.911>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, V.; ARAÚJO, A. M. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49–60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MEDEIROS, H. C. P.; MAIA, F. A.; BARROS, R. S. N. Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 25, e226072, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a04.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. C. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ZANON, C.; ROSIN, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P. Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.27634>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Estudo 3 – Expectativas Acadêmicas em Estudantes Universitários: Comparações entre Neurodivergentes e Neurotípicos

Introdução

A diversidade da população que ingressa no Ensino Superior (ES) ressalta a complexidade do tema e os múltiplos aspectos dessa fase da vida. Isso se torna ainda mais claro quando se consideram os fatores prévios que influenciam as mudanças, como etnia, idade, gênero, classe socioeconômica e desempenho acadêmico anterior (Farias; Almeida). Esses elementos impactam as metas e os compromissos institucionais para cada aluno, além das expectativas acadêmicas, que variam conforme essas características antes da entrada na universidade (Araújo *et al.*, 2016; Casanova *et al.*, 2019).

Uma das variáveis mais investigadas durante o processo de transição e adaptação acadêmica refere-se às expectativas que os alunos criam ao entrar no ES (Farias; Almeida, 2020). O ingresso no ensino superior, por vezes, é constituído por dissonâncias entre as ideias que a instituição possui quanto ao seu alunado e as expectativas que tais sujeitos possuem sobre a universidade (Igue; Bariani; Milanesi, 2008; Porto; Soares, 2017). Tais expectativas são compostas por anseios do que se espera executar e conquistar no ambiente universitário ao longo da jornada educacional. Elas são orientadas por um componente educacional (e.g. curso escolhido, grade curricular, avaliações) e outro de integração social e ambiental (e.g. relações interpessoais, estrutura e recursos disponíveis na instituição) (Gomes; Soares, 2013; Moreno; Soares, 2014; Soares *et al.*, 2018).

Pode-se diferenciar as expectativas enquanto realistas - quando os estudantes apresentam alguma consciência anterior dos desafios e cobranças que poderão encontrar e ter de lidar no ambiente da universidade, relacionado com uma boa adaptação; otimistas - construções positivas que podem estar fora da realidade e com brandura diante das exigências acadêmicas; e, pessimistas - posição na qual o aluno pode ficar envolto em crenças de incapacidade e de fracasso para o desenvolvimento das demandas ou mesmo apresentar baixos níveis motivacionais para experienciar a vida acadêmica (Almeida; Araújo; Martins, 2016; Araújo; Almeida, 2015; Moreno; Soares, 2014; Soares *et al.*, 2019). Para Igue, Bariani e Milanesi (2008), as expectativas de entrada simbolizam um dos fatores que podem determinar a satisfação do processo de adaptação ao ensino superior. A não realização ou validação dessas expectativas é um fator importante para a adaptação ao ambiente universitário, afetando o desempenho acadêmico, o nível de envolvimento, a continuidade e a satisfação dos estudantes (Araújo *et al.*, 2014).

Soares *et al.* (2018, p. 213) pontuam, em seus achados sobre as expectativas acadêmicas, “a importância de o ambiente universitário possibilitar que o indivíduo se sinta satisfeito e adaptado tanto com a opção de carreira, como com a instituição escolhida, quanto com a dinâmica dos relacionamentos com os outros”. Percebe-se haver uma relação entre as expectativas de engajamento acadêmico com a percepção satisfatória dos estudantes com a vida acadêmica, sobretudo no primeiro ano de estudos. Desta maneira, tais expectativas servem como mediadoras das escolhas e do envolvimento acadêmico dos universitários, além de alinharem os níveis de satisfação com a realização dos resultados obtidos a partir de suas vivências acadêmicas.

Nos estudos de Araújo *et al.* (2014) e Casanova *et al.*, (2019), foram identificadas seis dimensões principais relacionadas às expectativas acadêmicas. A primeira dimensão é a preparação para o mercado de trabalho e carreira, que se refere às aspirações dos alunos para melhorar as condições de emprego e o acesso ao mercado profissional. Em seguida, aparece o desenvolvimento pessoal e social, que valoriza a autonomia, a identidade, a autoconfiança e a aquisição de novas experiências de vida. A mobilidade estudantil é outra dimensão importante, englobando a orientação dos alunos para participar de programas de intercâmbio e estadias internacionais. Além disso, o envolvimento político e cidadania aborda a motivação dos estudantes para discutir questões políticas, econômicas e sociais do país, bem como para contribuir para a melhoria da sociedade e exercer a cidadania. A pressão social refere-se à resposta dos alunos às expectativas dos outros em relação ao ingresso no ensino superior, enquanto a interação social trata das expectativas dos estudantes quanto a momentos de convivência e lazer. De acordo com essas perspectivas teóricas, os instrumentos desenvolvidos para avaliar as expectativas acadêmicas visam abranger essa diversidade de dimensões (Farias; Almeida, 2020).

Ao analisar as expectativas acadêmicas como uma variável preditora do sucesso, é essencial entender como diferentes fatores pessoais e trajetórias acadêmicas influenciam essas expectativas de estudantes que estão ingressando no ES (Farias; Almeida, 2020). Desta maneira, o presente estudo buscou compreender como as expectativas acadêmicas se constituem para estudantes neurodivergentes e neurotípicos.

Avaliação das Expectativas Acadêmicas no Brasil

Avaliar as expectativas acadêmicas dos estudantes é fundamental para entender suas dificuldades de adaptação e os fatores que contribuem para a evasão no Ensino Superior.

Compreender essas expectativas permite aprimorar as estratégias pedagógicas e os sistemas de suporte, facilitando a integração e a permanência dos alunos.

Adaptar ferramentas de avaliação ao contexto brasileiro é importante devido às diferenças culturais e contextuais em relação a outros países, como Portugal. Ajustar o instrumento à realidade brasileira garante que a avaliação seja relevante e precisa, possibilitando intervenções mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes no país. Com isto, através do estudo de Marinho-Araújo *et al.* (2015), buscou-se adaptar e validar uma escala de expectativas acadêmicas para estudantes ingressantes no Ensino Superior brasileiro, visando compreender as dificuldades de integração e as razões para a evasão escolar.

A amostra consistiu em 339 estudantes de uma universidade pública na região Centro-Oeste, com idade média de 19,8 anos. O Questionário de Percepções Acadêmicas – Versão A – Expectativas (QPA-E) foi adaptado para o contexto brasileiro, resultando em uma versão com 62 itens distribuídos em sete fatores principais: Formação Acadêmica de Qualidade, Compromisso Social e Acadêmico, Ampliação das Relações Interpessoais, Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio, Perspectiva de Sucesso Profissional, Preocupação com a Autoimagem e Desenvolvimento de Competências Transversais. A análise fatorial confirmou a validade da escala e revelou diferenças nas expectativas entre homens e mulheres em alguns fatores. O estudo conclui que a adaptação do QPA-E é válida e sugere que as instituições de Ensino Superior considerem essas expectativas para melhorar a adaptação dos alunos e reduzir a evasão (Marinho-Araújo *et al.*, 2015).

A partir da versão adaptada do QPA-E ao contexto brasileiro, Fleith *et al.* (2020) realizaram um estudo para validar a versão resumida da Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Estudantes Universitários de Primeiro Ano, composta por 28 itens e focada em sete dimensões das expectativas acadêmicas. A amostra incluiu 6.913 alunos de primeiro ano, e a pesquisa utilizou a versão resumida da escala para medir as seguintes dimensões: Qualidade do Desenvolvimento Acadêmico, Compromisso Social e Acadêmico, Ampliação das Relações Interpessoais, Oportunidade de Intercâmbio e Internacionalização, Perspectiva de Sucesso Profissional, Preocupação com a Imagem Pessoal e Desenvolvimento de Competências Transversais. A coleta de dados foi realizada após a matrícula dos alunos, e a análise dos dados foi conduzida com aplicação de análise fatorial confirmatória e testes de invariância.

Os resultados indicaram que o modelo de sete fatores correlacionados apresentou um bom ajuste aos dados ($\chi^2 = 9142,49$; CFI = 0,954; TLI = 0,947; RMSEA = 0,062), com cargas fatoriais altas, variando entre 0,72 e 0,94, o que confirma a validade do instrumento. A análise

de invariância revelou que a estrutura fatorial da escala é consistente entre diferentes grupos, incluindo modalidades de acesso (sistema universal vs. programas sociais), gêneros (masculino vs. feminino) e situação de trabalho (trabalhadores vs. não trabalhadores). A invariância total foi confirmada, indicando que a escala pode ser utilizada para comparar expectativas acadêmicas entre diversos grupos de estudantes. Os achados do estudo sugeriram que a versão resumida da escala é um instrumento válido e confiável para medir expectativas acadêmicas e pode contribuir para a compreensão das expectativas dos alunos de primeiro ano, auxiliando na adaptação à vida universitária e na formulação de estratégias educacionais mais eficazes (Fleith *et al.*, 2020).

Expectativas Acadêmicas no ambiente universitário

O ambiente universitário é marcadamente diverso, refletindo uma ampla variedade de origens culturais, sociais e acadêmicas dos estudantes que o compõem. Considerando a ampla gama de fatores que podem influenciar esse processo e os desafios diários enfrentados pelos estudantes, há um aumento no interesse em compreender como se dá a entrada na universidade e quais variáveis podem afetar essa etapa. Cada vez mais investigações exploram analisar as diferenças nas expectativas acadêmicas e no desempenho, além de fatores como raça, classe social, gênero e experiências prévias, e os impactos para a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário.

O estudo realizado por Porto e Soares (2017) visou analisar e comparar as expectativas acadêmicas e o processo de adaptação ao Ensino Superior (ES) entre estudantes em seus primeiros e últimos anos de curso, além de avaliar como as expectativas influenciam essa adaptação. A pesquisa envolveu 400 alunos de instituições públicas (36%) e privadas (64%) no Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 59 anos, com uma média de 25,07 anos. Foram incluídos 100 estudantes de cada área do conhecimento (saúde, ciências humanas, ciências sociais aplicadas e ciências exatas), sendo 50 iniciantes e 50 concluintes de cada área. Os instrumentos utilizados foram Questionário de Envolvimento Acadêmico, versão A e versão B, relativos às expectativas e comportamentos, o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida, e questionários para obter informações sociodemográficas.

Os resultados mostraram que os estudantes iniciantes tinham expectativas mais altas em relação ao Envolvimento Institucional e Curricular em comparação com os concluintes. Além disso, as expectativas relacionadas ao Envolvimento Institucional, Vocacional e Curricular foram identificadas como fatores preditivos da adaptação acadêmica, com uma

relação negativa observada para o Envolvimento Institucional. Assim, as expectativas acadêmicas podem ser vistas como preditoras da adaptação acadêmica, alguns fatores do construto apresentam maior significância, ou seja, maior impacto contributivo para que o estudante se adapte ao ensino superior (Porto; Soares, 2017).

Faria e Almeida (2021) desenvolveram um estudo com o objetivo de comparar as expectativas acadêmicas e dificuldades antecipadas por estudantes ingressantes no ES em função das variáveis gênero e sistema de cotas. A amostra incluiu 317 alunos do primeiro ano do Instituto Federal de Alagoas de diferentes cursos, com predominância masculina (64,4%), com idades variando entre 16 e 65 anos ($M = 24,72$; $DP = 8,33$) e aproximadamente um terço ingressantes pelo sistema de cotas. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico, a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas e o Questionário Brasileiro de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior. Os resultados principais indicaram que as mulheres têm expectativas mais elevadas nas áreas de compromisso social e sucesso profissional e que estudantes cotistas antecipam maiores desafios acadêmicos e de autonomia. Não foram encontradas interação significativa entre gênero e cotas nas expectativas acadêmicas, mas os cotistas relataram mais dificuldades na adaptação acadêmica.

O estudo empreendido por Soares *et al.* (2014) visou investigar a relação entre as experiências acadêmicas e as expectativas de estudantes universitários em início de curso, visando identificar quais aspectos das expectativas acadêmicas são os melhores preditores das experiências acadêmicas. A pesquisa foi realizada com 182 estudantes de diversas universidades no estado do Rio de Janeiro, sendo 122 de instituições privadas e 60 de públicas. Na amostra ocorreu predominância feminina (80,21%) e as idades variaram entre 17 e 58 anos ($M = 26,2$; $DP = 8,76$). A maioria dos participantes vivia com a família (81,86%) e estava no primeiro (45,05%) ou no segundo semestre (54,94%) de seus cursos. Foram utilizados o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), o Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) e questionários sobre características demográficas e socioeconômicas.

Os resultados mostraram associações positivas, embora fracas, entre expectativas acadêmicas e vivências acadêmicas. A análise de regressão indicou que expectativas de envolvimento social preveem o envolvimento interpessoal, expectativas vocacionais e sociais preveem a qualidade das vivências acadêmicas relacionadas à carreira, e expectativas curriculares preveem o envolvimento com estudos. Além disso, as expectativas de envolvimento social e curricular estão associadas à satisfação com a instituição e ao desejo de continuidade. As vivências acadêmicas bem-sucedidas estão mais relacionadas com

expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular, e essas expectativas têm um impacto importante na adaptação e no sucesso acadêmico dos estudantes (Soares *et al.*, 2014).

Propondo mapear características do perfil dos calouros e entender suas expectativas ao ingressar na universidade, Bisinoto *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa com 6.913 estudantes recém-ingressos na Universidade de Brasília (UnB) durante 2015, revelando uma amostra com idade média de 20,26 anos e predominância de estudantes do gênero masculino (52,8%). Foi utilizada uma versão adaptada do Questionário de Percepções Acadêmicas – Expectativas (QPA-E). No estudo foram identificadas as expectativas acadêmicas dos alunos, que incluem a busca por formação de qualidade, sucesso profissional, oportunidades de intercâmbio, compromisso social e relações interpessoais. A maioria dos calouros (69,3%) estava iniciando seu primeiro curso superior, com os ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) sendo mais jovens em comparação aos dos vestibulares e Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a maioria dos estudantes (80,4%) não trabalhava.

Os ingressantes na UnB demonstraram, principalmente, a expectativa por uma Formação Acadêmica de Qualidade, desejando aprofundar conhecimentos e obter uma preparação robusta para suas futuras carreiras, além de desenvolver habilidades criativas e inovadoras. O Sucesso Profissional também foi uma prioridade, com interesse em garantir um emprego estável. Os alunos valorizaram a Internacionalização e Intercâmbio, esperando oportunidades de estudar e estagiar no exterior. O Compromisso Social revelou o desejo de contribuir para a sociedade, enquanto a Ampliação das Relações Interpessoais foi importante para a convivência social. A Preocupação com a Autoimagem estava ligada às expectativas externas em relação ao seu ingresso. Mulheres e ingressantes pelo PAS tinham expectativas mais altas, e os calouros buscavam uma formação que combinasse sucesso profissional e desenvolvimento pessoal (Bisinoto *et al.*, 2016).

Soares *et al.* (2018) conduziram um estudo para analisar as expectativas dos estudantes universitários brasileiros durante seu primeiro ano de faculdade, o objetivo era identificar como essas expectativas influenciam a integração e o sucesso acadêmico. A amostra foi composta por 205 estudantes, sendo 157 mulheres e 48 homens, com idades entre 17 e 58 anos, majoritariamente oriundos de instituições públicas do Rio de Janeiro e matriculados em diversos cursos. Os dados foram coletados por meio de um questionário aberto, abordando expectativas relacionadas a recursos pessoais, relações interpessoais, curso, carreira e instituição de ensino, além de um formulário sociodemográfico. A análise qualitativa revelou que os estudantes tinham altas expectativas quanto à formação acadêmica e preparação para o mercado de trabalho, além de valorizar a qualidade das relações interpessoais e o suporte

institucional. As mulheres e os estudantes do primeiro ano apresentaram expectativas mais elevadas.

A pesquisa sobre as expectativas acadêmicas e o processo de adaptação ao Ensino Superior é crucial para compreender como diversos fatores influenciam a experiência universitária. Os estudos apresentados revelam que as expectativas dos estudantes desempenham um papel significativo na sua adaptação e sucesso acadêmico. Identificar como gênero, o momento do curso e outras variáveis afetam essas expectativas permite que as instituições de ensino criem estratégias mais eficazes para apoiar seus alunos. Compreender essas dinâmicas é essencial para melhorar a experiência educacional, promover um ambiente mais inclusivo e garantir que todos os estudantes tenham as melhores condições para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. Dito isto, se propõe com o presente estudo analisar as expectativas acadêmicas em estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes.

O Estudo

Apesar do crescente interesse sobre a temática da neurodiversidade, incluindo seus desdobramentos no contexto da educação universitária, ainda há um número reduzido de produções nacionais que discutem o ingresso e o processo de adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior, bem como quais variáveis e demais aspectos sociodemográficos estariam implicados nessa etapa educacional.

Desse modo, buscou-se com este estudo atender ao objetivo específico: **c) analisar se as expectativas acadêmicas apresentam diferenças para universitários neurodivergentes e neurotípicos ingressantes**, considerando a especificidade da pesquisa e da amostra.

Método

A amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados são os mesmos descritos na seção **MÉTODO GERAL** deste trabalho. No que se refere às análises estatísticas específicas, foram realizadas análises descritivas para caracterizar a amostra e a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior (versão reduzida) (EEA-r) (Fleith *et al.*, 2020), instrumento central utilizado neste estudo, além do teste de correlação de Spearman (ρ) e teste U de Mann-Whitney (MW) para análise de diferenças entre grupos. Na próxima seção, serão apresentados os resultados das análises realizadas, bem como a discussão sobre esses resultados.

Resultados

Nas análises de correlação de Spearman para a EEA-r no grupo neurodivergente, observaram-se correlações significativas entre os sete fatores e o fator geral do instrumento, todas positivas e de moderadas a fortes ($\rho \geq 0,520$ e $\leq 0,753$; $p = 0,000$). Dentre as quais se ressaltam as fortes correlações do Fator Geral com o F2. Compromisso Social e Acadêmico ($\rho = 0,742$; $p = 0,000$) e com a F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio ($\rho = 0,753$; $p = 0,000$), sugerindo que essas dimensões (comprometimento e oportunidades de mobilidade) são consideradas essenciais para as expectativas acadêmicas gerais.

Entre fatores, destacam-se as correlações positivas e moderadas para: F1. Formação Acadêmica de Qualidade e F5. Perspectiva de Sucesso Profissional ($\rho = 0,648$; $p = 0,000$); F1. Formação Acadêmica de Qualidade e F7. Desenvolvimento de Competências Transversais ($\rho = 0,567$; $p = 0,000$); F2. Compromisso Social e Acadêmico e F7. Desenvolvimento de Competências Transversais ($\rho = 0,563$; $p = 0,000$); e, F3. Ampliação das Relações Interpessoais e F7. Desenvolvimento de Competências Transversais ($\rho = 0,501$; $p = 0,000$).

A F5. Perspectiva de Sucesso Profissional teve correlações significativas com quase todas as outras dimensões, assim, pode-se compreender que quando esse fator é valorizado pelos estudantes, as expectativas tendem a serem mais altas nas outras também. A F3. Ampliação das Relações Interpessoais não teve correlação significativa apenas com a F5. Perspectiva de Sucesso Profissional ($\rho = 0,232$; $p = 0,074$), isso indica que essa dimensão é considerada relevante em vários contextos, porém, não tão importante para o sucesso profissional desses estudantes. Outros coeficientes também apresentaram significância estatística, porém, mais fracas que as mencionadas anteriormente, como exibidas na Tabela 1.

Ainda, nessa tabela, constam as análises de correlação para a EEA-r no grupo neurotípico. As correlações significativas com o fator geral do instrumento ocorreram com quase todos os fatores, com destaque ao F7. Desenvolvimento de Competências Transversais que apresentou um valor de correlação forte ($\rho = 0,706$; $p = 0,000$). É visto, da mesma maneira, que a F1. Formação Acadêmica de Qualidade ($\rho = 0,547$; $p = 0,000$) e a F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio ($\rho = 0,582$; $p = 0,000$) são fatores importantes para as expectativas acadêmicas gerais dos estudantes. Apenas a F5. Perspectiva de Sucesso Profissional não apresentou um valor significativo para a correlação com o fator geral ($\rho = 0,250$; $p = 0,054$).

Tabela 1 – Matriz de Correlação de Spearman (ρ) da EEA-r - Grupos Neurodivergente e Neurotípico

		F1. Formação Acadêmica de Qualidade	F2. Compromisso Social e Acadêmico	F3. Ampliação das Relações Interpessoais	F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	F6. Preocupação com Autoimagem	F7. Desenvolvimento de Competências Transversais	Fator Geral	Grupo Neurotípico
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	ρ	1	0,261*	0,204	0,185	0,428**	0,232	0,447**	0,547**	F1.
	p		0,044	0,117	0,156	0,001	0,075	0,000	0,000	
F2. Compromisso Social e Acadêmico	ρ	0,385**	1	0,120	0,177	-0,033	-0,141	0,252	0,424**	F2.
	p	0,002		0,362	0,176	0,804	0,283	0,053	0,001	
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	ρ	0,306*	0,496**	1	0,155	0,199	0,046	0,383**	0,525**	F3.
	p	0,018	0,000		0,238	0,127	0,727	0,003	0,000	
F4. Oportunidade Internacionalização e Intercâmbio	ρ	0,401**	0,394**	0,421**	1	-0,160	0,018	0,331**	0,582**	F4.
	p	0,002	0,002	0,001		0,222	0,893	0,010	0,000	
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	ρ	0,648**	0,325*	0,232	0,439**	1	0,249	0,320*	0,250	F5.
	p	0,000	0,014	0,074	0,000		0,055	0,013	0,054	
F6. Preocupação com Autoimagem	ρ	0,211	0,166	0,337**	0,366**	0,284*	1	0,203	0,487**	F6.
	p	0,106	0,205	0,008	0,004	0,028		0,119	0,000	
F7. Desenv. de Competências Transversais	ρ	0,567**	0,563**	0,501**	0,475**	0,389**	0,373**	1	0,706**	F7.
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,003		0,000	
Fator Geral	ρ	0,542**	0,742**	0,714**	0,753**	0,520**	0,590**	0,714**	1	Fator Geral
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Grupo Neurodivergente		F1.	F2.	F3.	F4.	F5.	F6.	F7.	Fator Geral	

Fonte: O autor (2024).

Foram encontradas menos correlações significativas entre fatores em relação ao grupo neurodivergente, das quais se destacam as correlações positivas e fracas entre: F1. Formação Acadêmica de Qualidade e F5. Perspectiva de Sucesso Profissional ($\rho = 0,428$; $p = 0,001$), e F1. Formação Acadêmica de Qualidade e F7. Desenvolvimento de Competências Transversais ($\rho = 0,447$; $p = 0,000$). Outros coeficientes também apresentaram significância estatística, porém com valores de $\rho < 0,4$.

Duas correlações negativas foram notadas no F5. Perspectiva de Sucesso Profissional para o grupo neurotípico. A correlação negativa com o F2. Compromisso Social e Acadêmico ($\rho = -0,033$; $p = 0,084$) indica que não há uma relação clara entre o quanto o comprometimento social e acadêmico do estudante neurotípico reflete sua percepção de sucesso profissional; enquanto a correlação com F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio ($\rho = -0,160$; $p = 0,0222$) sugere que a ideia de oportunidades internacionais não afeta diretamente a visão do sucesso profissional. Ambas correlações não apresentaram significância.

Em suma, ambos os grupos demonstraram valorizar o desenvolvimento de competências transversais e a formação acadêmica de qualidade em suas expectativas acadêmicas. A relevância e a força de correlação de algumas variáveis diferem. Para neurodivergentes, se mostra uma visão mais integrada e positiva das diversas dimensões das expectativas acadêmicas, porém, o grupo neurotípico apresenta correlações mais específicas e algumas negativas.

Na Tabela 2 são apresentados os resultados da EEA-r para os estudantes neurodivergentes e neurotípicos. Os resultados obtidos mostram que o grupo neurodivergente possui menos expectativas ($M = 141,82$; $DP = 18,03$), comparado ao grupo neurotípico ($M = 146,15$; $DP = 9,81$). Observa-se que as maiores diferenças nas médias entre grupos estão presentes no F2. Compromisso Social e Acadêmico ($= 2,05$), F3. Ampliação das Relações Interpessoais ($= 1,12$) e F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio ($= 1,13$), sendo os neurotípicos com maiores valores. Apesar de ser uma diferença mínima, apenas o F6. Preocupação com Autoimagem foi mais alto no grupo neurodivergente.

Para verificar se as diferenças observadas nas médias dos grupos são significativas foi utilizado o teste U de Mann-Whitney. Na comparação entre grupos, a diferença no *Mean Rank* (MR) dos valores da EEA-r retornou o F2. Compromisso Social e Acadêmico com significância estatística ($Z = -2,291$; $p = 0,022$), indicando que o grupo neurodivergente apresenta acentuadamente menos expectativas nesse fator.

Tabela 2 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão

	Neurodivergente		Neurotípico		Z	p
	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>		
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	22,98±1,57	57,47	23,32±1,28	63,53	-1,132	0,258
F2. Compromisso Social e Acadêmico	18,40±4,73	53,28	20,45±3,02	67,73	-2,291	0,022
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	19,98±4,14	57,33	21,10±2,60	63,68	-1,009	0,313
F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	17,87±5,86	58,94	19,00±4,70	62,06	-0,493	0,622
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	23,15±1,76	60,85	23,32±1,24	60,15	-0,134	0,893
F6. Preocupação com Autoimagem	17,80±4,80	63,77	17,30±4,07	57,23	-1,032	0,302
F7. Desenvolvimento de Competências Transversais	21,57±2,90	61,95	21,87±2,23	59,05	-0,468	0,640
Fator Geral EEA-r	141,82±18,03	58,78	146,15±9,81	62,23	-0,544	0,587

Fonte: O autor (2024).

Apesar de não apresentarem valores estatísticos significativos, considerou-se notar os fatores em que a diferença do MR entre grupos fosse superior a cinco pontos. Assim, verifica-se a tendência do grupo neurodivergente a ter menos expectativas quanto à F1. Formação Acadêmica de Qualidade (MR = 57,47) e à F3. Ampliação das Relações Interpessoais (MR = 57,33), porém, esse grupo apresenta maior F5. Preocupação com Autoimagem (MR = 63,77) ao ingressar no ensino superior.

A seguir são apresentados os resultados dos fatores da EEA-r considerando algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes, conforme o perfil sociodemográfico construído no **Estudo 1**. Essa análise visa notar se tais variáveis podem influenciar na diferenciação das expectativas acadêmicas dos estudantes.

As análises descritas na Tabela 3, entre o grupo neurodivergente e neurotípico, consideraram os dados para o binarismo de gênero masculino-feminino para tratamento estatístico, portanto, as respostas divergentes não fizeram parte dessas análises. Nas comparações entre grupos, o gênero feminino apresentou maiores médias em quase totalidade dos fatores para ambos grupos. As estudantes neurodivergentes apresentaram diferenças médias mais altas no Fator Geral e nas dimensões F1. Formação Acadêmica de Qualidade, F2. Compromisso Social e Acadêmico, F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio e F6. Preocupação com Autoimagem.

O Teste U de Mann-Whitney não encontrou significâncias nas comparações entre os gêneros dentro do grupo neurodivergente. Para o grupo neurotípico, três dimensões retornaram valores estatísticos significativos: F1. Formação Acadêmica de Qualidade ($Z = -2,649$; $p = 0,008$), F6. Preocupação com Autoimagem ($Z = -2,268$; $p = 0,023$), F7. Desenvolvimento de Competências Transversais ($Z = -3,964$; $p = 0,000$), bem como o Fator Geral ($Z = -3,364$; $p = 0,001$).

Tabela 3 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino ($n = 24$; $n = 26$) e masculino ($n = 31$; $n = 30$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

EEA-r	Grupo	Gênero				Z	p
		Feminino		Masculino			
		<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>		
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	Neurodivergente	23,25±1,39	31,13	22,68±1,75	25,58	-1,441	0,150
	Neurotípico	23,81±0,69	33,21	23,10±1,47	24,42	-2,649	0,008
F2. Compromisso Social e Acadêmico	Neurodivergente	19,25±4,38	30,40	17,81±5,08	26,15	-0,981	0,326
	Neurotípico	21,12±2,59	31,00	20,00±3,45	26,33	-1,081	0,280
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	Neurodivergente	19,75±4,68	28,90	19,81±3,96	27,31	-0,368	0,713
	Neurotípico	21,31±2,72	30,02	21,10±2,26	27,18	-0,658	0,511
F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	Neurodivergente	19,08±4,84	30,10	16,87±6,72	26,37	-0,863	0,388
	Neurotípico	20,04±4,12	32,15	18,83±3,53	25,33	-1,570	0,117
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	Neurodivergente	23,54±0,93	30,06	22,71±2,23	26,40	-1,009	0,313
	Neurotípico	23,62±0,85	30,65	23,27±1,33	26,63	-1,137	0,256
F6. Preocupação com Autoimagem	Neurodivergente	18,08±5,97	31,40	17,48±3,73	25,37	-1,388	0,165
	Neurotípico	18,62±3,79	33,79	16,10±4,27	23,92	-2,268	0,023
F7. Desenvolvimento de Competências Transversais	Neurodivergente	21,42±3,43	29,06	21,42±2,63	27,18	-0,447	0,655
	Neurotípico	22,96±1,34	37,58	20,77±2,22	20,63	-3,964	0,000
Fator Geral	Neurodivergente	144,46±20,36	31,81	138,84±17,07	25,05	-1,554	0,120
	Neurotípico	151,46±7,71	36,37	143,17±8,32	21,68	-3,364	0,001

Fonte: O autor (2024).

A análise dos dados na Tabela 4 para a variável raça/etnia mostra que, de forma geral, as diferenças entre os grupos neurodivergente e neurotípico são pequenas e frequentemente não significativas. Apenas a dimensão F7. Desenvolvimento de Competências Transversais apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,970$; $p = 0,049$). Além disso, na F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio, neurotípicos mostram uma média

ligeiramente superior para estudantes brancos ($19,76\pm 3,57$) em relação aos neurodivergentes ($17,98\pm 4,66$), com valor-p de 0,071 próximo da significância.

Tabela 4 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca ($n = 48$; $n = 41$) e não-branca ($n = 12$; $n = 19$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

EEA-r	Grupo	Raça/Etnia				Z	p
		Branca		Não-branca			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	Neurodivergente	22,94±1,60	30,08	23,17±1,52	32,17	-0,423	0,672
	Neurotípico	23,24±1,41	29,95	23,47±0,96	31,68	-0,442	0,659
F2. Compromisso Social e Acadêmico	Neurodivergente	18,19±5,00	30,01	19,25±3,49	32,46	-0,436	0,663
	Neurotípico	20,37±3,13	30,28	20,63±2,85	30,97	-0,145	0,885
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	Neurodivergente	19,94±4,26	30,53	20,17±3,81	30,38	-0,028	0,978
	Neurotípico	21,20±2,94	32,49	20,89±1,69	26,21	-1,313	0,189
F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	Neurodivergente	17,98±5,68	30,64	17,42±6,78	29,96	-0,121	0,904
	Neurotípico	19,76±3,57	33,26	17,37±4,66	24,55	-1,804	0,071
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	Neurodivergente	23,19±1,79	30,86	23,00±1,70	29,04	-0,399	0,690
	Neurotípico	23,34±1,25	30,95	23,26±1,24	29,53	-0,352	0,725
F6. Preocupação com Autoimagem	Neurodivergente	18,06±5,04	32,06	16,75±3,72	24,25	-1,390	0,164
	Neurotípico	17,29±4,09	30,34	17,32±4,15	30,84	-0,104	0,917
F7. Desenvolvimento de Competências Transversais	Neurodivergente	21,52±2,98	30,47	21,75±2,70	30,63	-0,029	0,977
	Neurotípico	22,07±2,04	33,46	20,79±2,41	24,11	-1,970	0,049
Fator Geral	Neurodivergente	141,90±18,60	30,82	141,50±16,32	29,21	-0,287	0,774
	Neurotípico	147,27±9,45	32,20	143,74±10,38	26,84	-1,106	0,269

Fonte: O autor (2024).

Ainda na Tabela 4, observa-se que na F3. Ampliação das Relações Interpessoais os neurotípicos têm uma média um pouco mais alta para estudantes brancos ($21,20\pm 2,94$) comparado aos neurodivergentes ($19,94\pm 4,26$), mas as diferenças não são estatisticamente significativas. Também nota-se uma diferença considerável no MR do grupo neurotípico no mesmo fator para as pessoas brancas. A diferença nos valores MR do grupo neurodivergente na dimensão F6. Preocupação com Autoimagem sinaliza uma maior preocupação dos estudantes brancos. Nos demais fatores, as médias entre os grupos neurodivergente e neurotípico são muito similares e os valores-p indicam que essas diferenças não são estatisticamente relevantes.

Na Tabela 5, quanto ao curso de graduação, as divergências mais destacadas para os grupos analisados foram para os estudantes neurotípicos do curso de ciência da computação, com esse grupo apresentando expectativas com diferença média superior para F1. Formação Acadêmica de Qualidade (= 2,72) e F3. Ampliação das Relações Interpessoais (= 2,89). Neurodivergentes de design apresentaram uma diferença média levemente maior nas dimensões F3. Ampliação das Relações Interpessoais (= 2,12) e no Fator Geral (= 5,11). No geral, ambos os cursos demonstram valores médios similares no conjunto das expectativas. Foi identificada a significância estatística no F7. Desenvolvimento de Competências Transversais ($Z = -2,016$; $p = 0,044$); no mesmo fator, neurodivergentes de design apresentaram valores próximos da significância ($Z = -1,940$; $p = 0,052$), indicando que estudantes de design esperam uma formação mais ampla no ensino superior.

Tabela 5 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design ($n = 36$; $n = 40$) e ciência da computação ($n = 24$; $n = 20$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

EEA-r	Grupo	Curso				Z	p
		Design		Computação			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	Neurodivergente	23,00±1,65	31,06	22,96±1,48	29,67	-0,346	0,730
	Neurotípico	23,10±1,48	28,55	23,75±0,55	34,40	-1,511	0,131
F2. Compromisso Social e Acadêmico	Neurodivergente	18,94±4,09	32,01	17,58±5,55	28,23	-0,826	0,409
	Neurotípico	20,53±2,93	30,71	20,30±3,27	30,08	-0,135	0,893
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	Neurodivergente	20,83±3,46	33,42	18,71±4,79	26,13	-1,598	0,110
	Neurotípico	20,85±2,38	27,99	21,60±2,99	35,53	-1,597	0,110
F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	Neurodivergente	17,97±6,11	31,08	17,71±5,59	29,63	-0,319	0,750
	Neurotípico	18,83±4,35	30,20	19,35±3,51	31,10	-0,189	0,850
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	Neurodivergente	23,03±2,06	30,18	23,33±1,20	30,98	-0,214	0,830
	Neurotípico	23,13±1,45	29,33	23,70±0,47	32,85	-0,883	0,377
F6. Preocupação com Autoimagem	Neurodivergente	18,06±5,05	32,03	17,42±4,49	28,21	-0,832	0,405
	Neurotípico	17,35±4,14	30,85	17,20±4,03	29,80	-0,220	0,826
F7. Desenvolvimento de Competências Transversais	Neurodivergente	21,97±2,98	33,94	20,96±2,74	25,33	-1,940	0,052
	Neurotípico	22,05±2,19	33,65	20,90±2,15	24,20	-2,016	0,044
Fator Geral	Neurodivergente	143,86±18,62	32,92	138,75±17,04	26,88	-1,314	0,189
	Neurotípico	145,83±10,08	30,01	146,80±9,46	31,48	-0,306	0,759

Fonte: O autor (2024).

Por fim, a Tabela 6 mostra que neurodivergentes que informaram estarem no curso preferencial apresentaram uma diferença média maior na F1. Formação Acadêmica de Qualidade e no F7. Desenvolvimento de Competências Transversais. Já os estudantes neurotípicos que estão no curso preferencial tiveram diferença para F3. Ampliação das Relações Interpessoais e F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio. O grupo neurotípico que escolheu um curso não preferencial apresenta uma média maior ($M = 19,80$) comparada ao grupo neurodivergente que fez a mesma escolha ($M = 17,50$) na F6. Preocupação com Autoimagem. De maneira geral, os dados revelam que, embora haja variações nas médias entre os grupos neurodivergentes e neurotípicos, essas diferenças não são estatisticamente relevantes para a maioria dos fatores examinados, tanto em cursos preferenciais quanto em não preferenciais.

Tabela 6 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto a escolha do curso ser preferencial ($n = 52$; $n = 8$) e não preferencial ($n = 55$; $n = 5$) na EEA-r e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

EEA-r	Grupo	Curso				Z	p
		Preferencial		Não preferencial			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	Neurodivergente	23,12±1,43	31,69	22,13±2,23	22,75	-1,544	0,123
	Neurotípico	23,35±1,25	30,79	23,00±1,73	27,30	-0,529	0,597
F2. Compromisso Social e Acadêmico	Neurodivergente	18,50±4,77	30,96	17,75±4,68	27,50	-0,524	0,600
	Neurotípico	20,45±3,14	30,80	20,40±1,14	27,20	-0,446	0,656
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	Neurodivergente	19,88±4,31	30,34	20,63±3,02	31,56	-0,186	0,852
	Neurotípico	21,16±2,58	30,95	20,40±2,96	25,50	-0,678	0,498
F4. Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio	Neurodivergente	17,94±6,01	30,97	17,38±5,06	27,44	-0,536	0,592
	Neurotípico	19,22±3,98	31,43	16,60±4,72	20,30	-1,371	0,171
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	Neurodivergente	23,23±1,36	30,32	22,63±3,50	31,69	-0,255	0,799
	Neurotípico	23,29±1,28	30,52	23,60±0,54	30,30	-0,032	0,974
F6. Preocupação com Autoimagem	Neurodivergente	17,85±4,85	30,63	17,50±4,78	29,69	-0,142	0,887
	Neurotípico	17,07±4,05	29,53	19,80±3,76	41,20	-1,436	0,151
F7. Desenvolvimento de Competências Transversais	Neurodivergente	21,77±2,74	31,34	20,25±3,77	25,06	-0,981	0,327
	Neurotípico	21,69±2,16	29,90	21,40±3,13	30,55	-0,082	0,935
Fator Geral	Neurodivergente	142,37±18,05	31,15	138,25±18,74	26,25	-0,740	0,459
	Neurotípico	146,24±9,97	30,69	145,20±8,78	28,40	-0,281	0,779

Fonte: O autor (2024).

Esses achados destacam a diversidade de expectativas e prioridades entre os estudantes, sugerindo que fatores como gênero, etnia, curso de graduação e curso preferencial influenciam de maneira significativa suas expectativas e aspirações para o ensino superior. Isso aponta para a necessidade de abordagens personalizadas e sensíveis às diferenças individuais para melhor atender às expectativas variadas dos alunos e promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e alinhado com as suas necessidades e interesses.

Discussão

As expectativas acadêmicas desempenham um papel crucial na trajetória educacional dos estudantes, influenciando desde o envolvimento até o sucesso acadêmico. Este estudo visou identificar diferenças significativas e padrões intra e intergrupos entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos, além de explorar o impacto de variáveis sociodemográficas sobre essas expectativas. Os resultados das análises de correlação e comparações entre os grupos oferecem uma perspectiva valiosa sobre como diferentes fatores influenciam as expectativas acadêmicas em contextos variados.

Ao analisar os resultados separadamente por grupo, observa-se que no grupo neurodivergente todas as correlações entre os sete fatores e o fator geral da EEA-r foram positivas, moderadas ou fortes e significativas. Isso indica uma coesão entre as dimensões das expectativas acadêmicas para esses estudantes. As correlações mais destacadas incluem as relações da Formação Acadêmica de Qualidade (F1) com a Perspectiva de Sucesso Profissional (F5), e com as Competências Transversais (F7). Estes resultados sugerem que, para o grupo neurodivergente, a percepção de uma formação acadêmica de qualidade está fortemente associada às expectativas de sucesso profissional e ao desenvolvimento de competências transversais., vistas como componentes críticos das expectativas acadêmicas por Bisinoto *et al.* (2016) e de importância para o sucesso acadêmico e profissional para Marinho-Araújo *et al.* (2015).

Em contraste, no grupo neurotípico, as correlações significativas com o fator geral do instrumento foram observadas para quase todos os fatores, exceto Perspectiva de Sucesso Profissional (F5). O Desenvolvimento de Competências Transversais (F7) apresentou uma correlação particularmente forte com o fator geral, indicando sua relevância no contexto das expectativas acadêmicas para este grupo. No entanto, as correlações entre os fatores foram menos significativas em comparação ao grupo neurodivergente.

Os resultados indicam que, embora a EEA-r apresente uma estrutura fatorial válida e confiável para medir expectativas acadêmicas (Fleith *et al.*, 2020), as percepções e inter-relações entre essas expectativas variam significativamente entre os grupos. Para o grupo neurodivergente, as expectativas acadêmicas estão mais fortemente inter-relacionadas, refletindo uma percepção mais integrada dos fatores acadêmicos. Isso sugere que estratégias educacionais que enfatizem a qualidade da formação acadêmica e o desenvolvimento de competências transversais podem ser particularmente eficazes para esse grupo. Por outro lado, para estudantes neurotípicos, aprimorar as competências transversais pode ser uma abordagem mais relevante para moldar suas expectativas acadêmicas e profissionais. Estes achados reforçam a importância de considerar a diversidade dos perfis dos estudantes na interpretação das expectativas acadêmicas e na formulação de estratégias educacionais adaptadas às necessidades específicas de cada grupo (Bisinoto *et al.*, 2016; Porto; Soares, 2017).

Além disso, as análises mostraram que o grupo neurodivergente apresenta expectativas acadêmicas médias mais baixas que o grupo neurotípico. A diferença mais significativa é observada no Compromisso Social e Acadêmico (F2), na Ampliação das Relações Interpessoais (F3) e na Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio (F4), com neurotípicos demonstrando expectativas mais altas. Tais diferenças refletem as dimensões discutidas na literatura, que destacam a importância das expectativas sociais e de integração no ambiente acadêmico (Soares *et al.*, 2014; Soares *et al.*, 2018).

A análise estatística para a comparação entre grupos utilizando o teste U de Mann-Whitney revelou uma diferença significativa para o fator Compromisso Social e Acadêmico (F2), com o grupo neurodivergente demonstrando expectativas acentuadamente mais baixas. Embora outras diferenças entre fatores não tenham sido estatisticamente significativas, foi observada uma tendência dos neurodivergentes a terem expectativas menores em Formação Acadêmica de Qualidade (F1) e Ampliação das Relações Interpessoais (F3), e uma maior Preocupação com Autoimagem (F6). Mesmo que essas diferenças sejam pequenas, elas podem indicar dificuldades de socialização e uma maior preocupação com a imagem pessoal e sua percepção no contexto acadêmico ao ingressar no ensino superior (Soares *et al.*, 2018).

A literatura revela que fatores como gênero, etnia, idade e desempenho acadêmico anterior têm um impacto significativo nas expectativas acadêmicas dos estudantes ao ingressar no Ensino Superior (Araújo *et al.*, 2016; Casanova *et al.*, 2019; Farias; Almeida, 2020). Observou-se que, quanto ao gênero, as médias mais altas na maioria dos fatores, tanto para neurodivergentes quanto para neurotípicos, foram encontradas no gênero feminino. As

estudantes neurodivergentes apresentaram maiores diferenças nas dimensões que envolvem formação de qualidade e compromisso acadêmico, mobilidade internacional e preocupação com autoimagem. No grupo neurotípico, as expectativas mais altas foram observadas para a formação de qualidade, o desenvolvimento de competências transversais, e a preocupação com autoimagem, o que está em consonância com a literatura que sugere que mulheres tendem a ter expectativas mais elevadas em algumas dimensões acadêmicas e de carreira, como preparação para o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal e social (Faria; Almeida, 2021), envolvimento político e cidadania (Araújo *et al.*, 2014; Porto; Soares, 2017), qualidade da formação e mobilidade internacional (Bisinoto *et al.*, 2016), e a preocupação com a imagem pessoal (Fleith *et al.*, 2020).

Quando analisada a variável raça/etnia, a maioria dos fatores não mostrou diferenças significativas com o desempenho médio para raça/etnia branca e não-branca bastante semelhante para ambos os grupos, neurodivergente e neurotípico. No geral, o grupo neurotípico teve um resultado melhor, e em específico, os estudantes brancos apresentaram mais expectativas para o desenvolvimento de competências e oportunidades de intercâmbio. A homogeneidade presente nesses resultados sugere que, para o contexto da pesquisa, as questões étnicas não geraram uma percepção diversa em estudantes neurodivergentes ou neurotípicos quanto às expectativas do ensino superior.

Ademais, Farias e Almeida, (2020) identificaram que a compreensão das expectativas varia conforme o curso e o grupo de alunos, em acordo com os achados deste estudo, onde diferenças nas expectativas baseadas no curso de graduação também foram observadas. Para o grupo neurodivergente, o curso de Design apresenta um desempenho superior em quase todos os fatores avaliados, em comparação com o curso de Ciência da Computação. Similarmente, no grupo neurotípico o curso de Design mostrou um desempenho ligeiramente superior ao da Ciência da Computação, embora as diferenças em alguns fatores não tenham sido estatisticamente significativas. Em ambos os grupos, o fator de maior destaque para o curso de Design foi o Desenvolvimento de Competências Transversais, refletindo que diferentes áreas do conhecimento influenciam as expectativas acadêmicas, como exemplo, a área de conhecimento das Ciências Exatas, como Ciência da Computação, apresenta expectativas relacionadas a uma formação técnica com foco em habilidades específicas e menos versáteis (Porto; Soares, 2017).

Estudantes neurodivergentes que estão no curso preferido apresentaram maiores expectativas em Formação Acadêmica de Qualidade (F1) e Desenvolvimento de Competências Transversais (F7), enquanto os neurotípicos em curso preferido mostraram

maiores expectativas em Ampliação das Relações Interpessoais (F3) e Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio (F4). Conforme Bisinoto *et al.* (2016), há uma grande importância dada à primeira escolha de curso, o que implica em universitários ingressantes a buscarem por uma formação acadêmica de qualidade, que ofereça um bom preparo para o mercado de trabalho e desenvolvimento pessoal.

Ademais, expectativas realistas estão associadas a uma adaptação universitária mais satisfatória. Assim, alinhar as expectativas com a realidade é crucial para uma experiência universitária positiva, pois podem influenciar diretamente o engajamento vocacional, o ajuste pessoal, social e acadêmico dos estudantes (Oliveira; Santos; Dias, 2016; Porto; Soares, 2017; Soares *et al.*, 2014, 2017), visto que estar matriculado no curso de graduação desejado pode potencializar as expectativas por uma formação mais ampla e a busca por oportunidades e relacionamentos.

Considerando o apresentado, as expectativas estão associadas a variáveis sociais que podem influenciar positiva ou negativamente os desejos dos estudantes ao ingressarem no ensino superior. Além disso, o conceito de expectativas também pode atuar como um preditor de outras variáveis importantes na trajetória acadêmica, como adaptação (Igue; Bariani; Milanesi, 2008), com ênfase na relação de expectativas e vivências satisfatórias de adaptação universitária (Oliveira; Santos; Dias, 2016; Porto; Soares, 2017; Soares *et al.*, 2017), pois expectativas baixas podem estar associadas a maiores desafios de adaptação e sucesso (Araújo *et al.*, 2014; Soares *et al.*, 2019).

Conclusão

Este estudo explorou as diferenças nas expectativas acadêmicas entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos, identificando que os neurodivergentes tendem a ter expectativas mais inter-relacionadas focadas na formação acadêmica e no desenvolvimento de competências transversais. Em contraste, os neurotípicos valorizam mais o desenvolvimento interpessoal e as oportunidades de internacionalização. Esses achados sugerem que estratégias educacionais adaptadas às necessidades específicas de cada grupo podem promover uma experiência acadêmica mais inclusiva e satisfatória.

No entanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo, como a amostra limitada a uma única instituição de ensino superior e a concentração em variáveis sociodemográficas específicas. Futuros estudos podem expandir essas investigações para diferentes contextos educacionais e explorar a influência de variáveis adicionais, como o

suporte institucional e as características do ambiente de aprendizagem, na formação das expectativas acadêmicas.

Por fim, este estudo contribui para a compreensão das necessidades e expectativas diferenciadas de estudantes neurodivergentes e neurotípicos, destacando a importância de desenvolver políticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam o sucesso acadêmico para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. *In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (org.). Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano.* Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 146-164. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/42318>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SANTOS, A. A.; NORONHA, A. P.; ZANON, C. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao. Acesso em: 01 mar. 2023.
- 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 en Psicología y Educación*, v. 3, n. 2, p. 102-111, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BISINOTO, C.; RABELO, M. L.; MARINHO-ARAÚJO, C.; FLEITH, D. S. Expectativas Acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. *In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (org.). Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano.* Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 15-31. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/42318>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S.; PEIXOTO, F.; RIBEIRO, R. B.; MARÔCO, J. Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>.
- FARIA, A. A. G.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no Ensino Superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *AMazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, v. 13, n. 1, p. 94,115, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924>.

FARIAS, R. V.; ALMEIDA, L.S. Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 68-93, 2020. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo5.pdf>.

FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GOMES, C. M. A.; BISINOTO, C.; RABELO, M. L. Validity evidence of a scale on Academic Expectations for Higher Education. **Paidéia**, v. 30, e3010, 1-11, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3010>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036071003>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MARINHO-ARAÚJO, C.; BRITO, M.; CAMPOS, J. Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Estudantes Universitários de Primeiro Ano: Versão resumida. **Psicologia em Pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 34-50, 2015. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a16.pdf>.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, n. 45, p. 114-127, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a09.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43-53, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n. 1, p. 208-219, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, V.; ARAÚJO, A. M. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>.

SOARES, A. B.; LEME, V. B. R.; GOMES, G.; PENHA, A. P.; MAIA, F. A.; LIMA, C. A.; VALADAS, S.; ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70n1/15.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; LIMA, C. A.; SANTOS, G.; SILVA, I. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. **Psicologia em Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 93-118, 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27231>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. A.; ANDRADE, A. C.; SOUZA, M. S. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciencias Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77-88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. C. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Estudo 4 – Avaliação da Adaptação Acadêmica de estudantes neurodivergentes e neurotípicos de uma Instituição de Ensino Superior particular do Recife–PE

Introdução

A entrada na faculdade é tida como uma marca de conquista e um anseio por grande parte dos estudantes, uma experiência que pode os levar ao crescimento enquanto sujeitos, mas que também apresenta múltiplos desafios a serem enfrentados perante a nova jornada educacional que tende a ter maiores cargas de atividades e necessidade de autonomia. Dado esse contexto, a transição bem-sucedida para o ensino superior tem o processo de adaptação acadêmica como alicerce, uma vez que está relacionado à maneira como o estudante se comportará diante aos novos desafios da vida acadêmica (Honório; Ottati; Cunha, 2019).

A adaptação ao ensino superior/adaptação acadêmica é vista como um processo complexo, dinâmico e multidimensional que se compõe pelo ajustamento do estudante ao contexto estudantil definido pelas normas e valores institucionais, com desafios nas esferas intra e interpessoal, além da ambiental (Almeida; Soares; Ferreira, 2000; Araújo *et al.*, 2014; Oliveira; Santos; Inácio, 2018), que requer uma maior modulação afetiva, psicoemocional e social do discente ingressante (Souza; Lourenço; Santos, 2016; Teixeira *et al.*, 2008).

Ao ingressar na universidade, costumeiramente, subsequente ao ensino médio, o estudante se vê em um ambiente institucional que possibilita ampliar suas aptidões e maximizar seus conhecimentos, posto que esse local proporciona “[...] pesquisas, cultura, interação interpessoal, o reconhecimento de suas habilidades, etc.”, cabendo responsabilidade ao estudante em se adequar à postura institucional e se separar de “[...] velhos hábitos de estudo, para tornarem-se mais maduros ao processo” (Gonçalves *et al.*, 2016, p. 141).

Uma diversidade de fatores se implicam durante o processo de transição da adolescência/ensino médio para a vida adulta/ensino superior, como a postura mais autônoma, a constante tomada de decisão, desvinculação ou afastamento de grupos sociais outrora estabelecidos (e.g. amigos de escola, colegas de bairro, familiares), condução da gestão de tempo, de finanças, de atividades acadêmicas, laborais e/ou domésticas (Almeida, 2007; Almeida *et al.*, 2007; Souza; Lourenço; Santos, 2016), alinhadas à construção do novo papel educacional, demarcado pelos novos estilos de atividades acadêmicas, postura e relação entre pares e com figuras de autoridade, ritmo de cobranças e manejo das expectativas (Almeida, 2007; Souza; Lourenço; Santos, 2016; Zanon; Rosin; Teixeira, 2014).

Seja na transição para o ensino superior, daqueles que continuam os estudos subsequentes ao término do ensino médio, ou na retomada dos estudos em um período mais

tardio da vida, o ambiente universitário coloca os estudantes diante de um conjunto de desafios que vão além do processo de ensino e aprendizagem, mas englobam suas vivências e questões pessoais, o que leva à necessidade do desenvolvimento emocional e psicossocial dos estudantes (Anjos; Silva, 2017). Como ressaltado por Cunha e Carrilho (2005) e Granado *et al.* (2005), há uma maior probabilidade de insucesso quando a integração ao ensino superior falha, visto que o primeiro ano da universidade representa acentuadamente esse processo de transição e de novas vivências, sendo de grande importância para a permanência e qualidade da trajetória do estudante na academia. A interação com o ambiente, a construção de relações sociais e o engajamento nos estudos são marcadores que influenciam os universitários a apresentarem maiores chances de desenvolvimento pessoal e intelectual para conseguirem transpor os desafios da adaptação (Almeida, 2007; Teixeira *et al.*, 2008).

Pode-se conceber a adaptação acadêmica a partir da capacidade que o estudante possui para se integrar ao sistema do ensino superior, gerenciando processos afetivos, sociais e cognitivos em prol do sucesso do sujeito no novo contexto, potencializando seu desenvolvimento educativo e profissional (Oliveira; Santos; Inácio, 2018; Santos; Oliveira; Dias, 2015; Soares *et al.*, 2015). A partir das investigações realizadas por Almeida, Soares e Ferreira (2000), a adaptação acadêmica, vista como um processo dinâmico, gera modificações nas estruturas da instituição de ensino e dos estudantes, propiciando ao estudante a atuação em tarefas que envolvem quatro principais domínios:

(i) *acadêmico* (o ensino universitário requer novos ritmos e estratégias de aprendizagem, face aos novos sistemas de ensino e de avaliação); (ii) *social* (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) *pessoal* (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo; e (iv) *vocacional/institucional* (a universidade coonstitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objetivos vocacionais e/ou institucionais parecem assumir particular importância (Almeida; Soares; Ferreira, 2000).

O processo de adaptação ao ensino superior se coloca como suporte basal para que o estudante consiga se ajustar perante a nova realidade que surge, o que influenciará toda a sua trajetória acadêmica (Honório; Ottati; Cunha, 2019; Oliveira; Santos; Inácio, 2018). A vida universitária traz consigo diversos desafios, por isso, é importante que o estudante encontre o equilíbrio entre a nova realidade, suas expectativas e seus fracassos. Assim, se torna essencial

compreender como eles passam pelo processo de adaptação diante às novas exigências educacionais, como lidam com as demandas pessoais, se organizam emocionalmente, gerenciam seu cotidiano, e como a instituição se coloca em prol de auxiliar o educando durante essa etapa de desenvolvimento (Honório; Ottati; Cunha, 2019).

A crescente expansão do ensino superior traz consigo uma gama de perfis estudantis oriundos de estratos socioeconômicos, culturais e educacionais diversificados, aumentando a necessidade de ações adequadas e eficazes, por parte das instituições de ensino, para promoção da educação superior de qualidade (Honório; Ottati; Cunha, 2019). As instituições de ensino têm um papel direto na adaptação do universitário, as quais precisam se colocar ativamente para garantir que esses estudantes tenham acesso a estratégias para lidar com as diversas situações que surgem no ambiente acadêmico, diminuindo as chances de que a falha no processo de adaptação leve à evasão estudantil (Anjos; Silva, 2017).

Estratégias que envolvem aspectos acadêmicos, como métodos de ensino e flexibilidade de atividades e horários, alinhadas a fatores socioemocionais podem auxiliar no processo de adaptação ao ensino superior (Anjos; Silva, 2017; Honório; Ottati; Cunha, 2019). Para Cunha e Carrilho (2005), a formação acadêmica não pode ser a única preocupação da instituição de ensino ao pensar na construção do seu corpo discente, é imprescindível que outras experiências estejam presentes nesse ambiente para favorecer o desenvolvimento de habilidades que preparará o estudante para exercer seu papel de profissional capacitado e de cidadão atuante.

Como visto, a chegada ao ensino superior pode ser repleta de desafios com os quais os novos estudantes não estão completamente preparados para lidar. Além do desenvolvimento pessoal, emocional e social, a adequação ao ritmo de aprendizagem e das demandas concernentes ao ambiente universitário podem configurar um processo de má adaptação e levar ao abandono da graduação. Nesse sentido, é importante que a instituição de ensino esteja atenta e presente durante o processo de ingresso dos estudantes, construindo estratégias e executando ações que favoreçam a adaptação considerando todos os fatores envolvidos. Para tanto, conhecer quais variáveis se inter-relacionam e como geri-las de modo mais eficaz se torna essencial, bem como aprofundar o conhecimento sobre a adaptação acadêmica.

Avaliação da Adaptação Acadêmica

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e sua versão reduzida, o QVA-r, são ferramentas importantes para avaliar a adaptação dos alunos ao ensino superior. A versão

original do QVA, que possuía 170 itens e cobria 17 dimensões, apresentou problemas devido à sua extensão e ao tempo necessário para aplicação. Para superar essas limitações, foi desenvolvida uma versão reduzida com 60 itens organizados em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional (Almeida; Soares; Ferreira, 2002). O QVA-r examina aspectos distintos da experiência acadêmica. A dimensão pessoal foca no bem-estar físico e psicológico dos alunos, além de sua autoconfiança. A dimensão interpessoal avalia as relações com colegas e as habilidades sociais necessárias para formar amizades e buscar apoio. A dimensão vocacional analisa as percepções dos alunos sobre o curso, suas perspectivas de carreira e seus projetos profissionais. A dimensão estudo-aprendizagem investiga os hábitos de estudo, a gestão do tempo e a utilização dos recursos disponíveis. Por fim, a dimensão institucional avalia a percepção dos alunos sobre a infraestrutura da instituição e o desejo de trocar de universidade (Granado *et al.*, 2005).

Araújo *et al.* (2014) realizaram um estudo para construção e validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), um instrumento para avaliação da adaptação acadêmica tanto em Portugal, quanto no Brasil que foi baseado em uma revisão abrangente da literatura e na análise de questionários existentes, como o QVA e QVA-r. O estudo envolveu 423 estudantes portugueses do primeiro ano, dos quais 52% foram mulheres, com idades variando entre 17 e 25 anos ($M = 18,15$; $DP = 0,79$), com matrícula em cursos de Ciências e Tecnologia e de Ciências Sociais e Humanas. Como resultados da análise fatorial exploratória, ocorreram indicativos de que os itens se distribuem em seis dimensões, diversas e conforme a proposta teórica do estudo. As dimensões do QAES incluem: (1) Projeto de Carreira; (2) Adaptação Social; (3) Adaptação Pessoal-Emocional; (4) Adaptação ao Estudo; e (5) Adaptação Institucional. Este instrumento foi validado em amostras de Portugal e Brasil, mostrando uma estrutura fatorial coerente com os conceitos teóricos e índices de consistência interna dos itens em cada uma das dimensões foram satisfatórios. O QAES tem se mostrado um instrumento confiável e válido para a avaliação da adaptação acadêmica, oferecendo uma ferramenta útil para pesquisas e intervenções tanto em contextos culturais portugueses quanto brasileiros (Araújo *et al.*, 2014).

Visando fornecer evidências adicionais de validade para o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Ilha, Santos e Queluz (2020) realizaram uma pesquisa que verificou a validade baseada na estrutura interna, a precisão do instrumento e sua relação com variáveis como adaptabilidade de carreira e autoeficácia. A hipótese era que a estrutura fatorial do QAES se confirmaria na amostra atual e o instrumento apresentaria correlações positivas com autoeficácia e adaptabilidade de carreira. A amostra incluiu 406 estudantes

universitários, 149 (36,6%) do sexo masculino e 257 (63,4%) do sexo feminino, com média de idade de 29,93 anos ($DP = 5,51$), dos cursos de Psicologia, Sistemas de Informação, Direito, Administração, Odontologia, Arquitetura e Engenharia Civil, de uma instituição de ensino superior do interior do estado Rio Grande do Sul, Brasil, sendo todos concluintes a partir do oitavo semestre. Foram aplicados quatro instrumentos: o QAES, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) e um questionário sociodemográfico. O QAES possui 40 itens distribuídos em cinco dimensões, enquanto a AEFS e a EAC medem a autoeficácia acadêmica e a adaptabilidade de carreira, respectivamente.

Os resultados mostraram que o modelo fatorial do QAES foi confirmado, com índices de ajuste adequados e alta consistência interna. As correlações entre o QAES e as escalas de autoeficácia e adaptabilidade de carreira foram significativas, com destaque para as correlações fortes entre a adaptação ao estudo e a autoeficácia acadêmica. A pesquisa conclui que o QAES é um instrumento válido e confiável para avaliar a adaptação ao ensino superior, com boas evidências de validade baseadas em sua estrutura interna e suas relações com outras variáveis relevantes (Ilha; Santos; Queluz, 2020).

Estudos sobre Adaptação Acadêmica e Variáveis de Influência

No contexto nacional, nos últimos anos tem sido demonstrado um maior interesse em compreender como o processo de adaptação ao ensino superior tem ocorrido, a partir da avaliação das dificuldades e necessidades apresentadas pelos estudantes, das variáveis que indicam ter relações com a adaptação e quais ações institucionais podem ser desenvolvidas para mitigar a evasão devida a não adaptação acadêmica. A investigação realizada por Souza e Murgo (2023), no corte temporal de 2010 a 2020, apontou que as produções sobre a adaptação acadêmica no contexto brasileiro apresentou quatro eixos temáticos centrais: 1) Expectativas dos universitários frente a inserção no ambiente acadêmico; 2) Variáveis psicossociais de interferência à adaptação acadêmica; 3) Habilidades sociais e *Coping*; e, 4) Dificuldades de adaptação e Evasão no Ensino Superior.

No primeiro eixo, aparecem os trabalhos que avaliam os impactos que as expectativas acadêmicas representam no processo de adaptação. Em suma, as expectativas correspondem aos anseios dos estudantes sobre as relações interpessoais, o processo formativo, a instituição e as atividades ofertadas, sobre o curso escolhido e a inserção profissional, além de aspectos

relativos à própria organização de estudos e autogerenciamento (Moreno; Soares, 2014; Oliveira; Santos; Dias, 2016; Porto; Soares, 2017; Souza; Murgo, 2023).

O eixo seguinte eleva a discussão sobre as produções acadêmicas que tratam da influência das variáveis psicológicas e sociais como implicação central para a adaptação acadêmica. O bem-estar e a saúde mental podem gerar impactos significativos na qualidade de vida, no estado mental ou mesmo na aprendizagem do estudante. Considera-se uma mútua influência, quando a saúde mental afeta a adaptação acadêmica e o contrário também ocorre, incorrendo em efeitos sobre o desempenho acadêmico. Destaca-se que transtornos como ansiedade e depressão, além de sintomas de estresse, são comumente encontrados em universitários (Sahão, 2009; Souza; Murgo, 2023).

Diversas variáveis são apontadas como pertencentes ao repertório individual do universitário e vistas como necessárias para uma adequada adaptação, como a autonomia, a autorregulação, as expectativas ajustadas e as habilidades sociais. Vê-se que as relações interpessoais podem servir como indicadoras quanto ao desenvolvimento pessoal e acadêmico, consideradas como um fator positivo nesse processo de inserção ao ensino superior (Sahão, 2009; Santos; Oliveira; Dias, 2015; Soares et al., 2017; Souza; Murgo, 2023). Ademais, são apontadas por Souza e Murgo (2023) outras variáveis sociais encontradas na investigação que demonstram influência na adaptação acadêmica, como fatores financeiros, diferenças de gênero, mudança de residência, áreas de conhecimento e instituição de ensino pública ou privada. Além desses aspectos próprios dos indivíduos, é sinalizado que a oferta de ações por parte de profissionais da psicologia, implementadas por serviços psicopedagógicos, vêm demonstrando relevância no auxílio a prevenção e promoção da saúde mental, bem como intervenções educacionais, o que por sua vez contribui para uma adaptação bem-sucedida do estudante (Santos; Oliveira; Dias, 2015; Souza; Murgo, 2023).

No terceiro eixo temático apresentado, Souza e Murgo (2023) abordam os achados relacionados às Habilidade Sociais e *Coping*, os quais expressam as habilidades sociais como facilitadoras da integração ao ambiente educacional ao possibilitar a criação de relacionamentos, além de conseguir lidar com situações adversas como resolução de conflitos, apresentações e trabalhos em grupo. O desenvolvimento de comunicações e a expressão de sentimentos assertivos se relacionam expressivamente com a capacidade de resolução de situações problema, com resultados positivos para o universitário em processo de adaptação (Soares; Del Prette, 2015; Soares et al., 2019; Souza; Murgo, 2023). O comportamento de isolamento, afastamento do convívio social ou a dificuldade de agir perante situações acadêmicas com assertividade sinalizam entraves nas relações interpessoais, o que influencia

no desenvolvimento de atividades e indicam uma má adaptação acadêmica (Soares et al., 2019; Souza; Murgo, 2023).

O quarto e último eixo trata das dificuldades de adaptação, sobre marcadamente o papel da rede de apoio, situação socioeconômica e o período da graduação que podem dificultar a adaptação ou levar a não continuidade do curso. A permanência do universitário se relaciona diretamente com as condições financeiras e com o apoio familiar para realização do curso superior. Tal como, a evasão universitária pode decorrer de situações envolvendo a infraestrutura institucional insatisfatória, ausência de informações sobre o curso e atividades extracurriculares, e afinidade com o curso (Ambiel; Barros, 2018; Souza; Murgo, 2023).

O estudo realizado por Ambiel e Barros (2008) explorou a relação entre adaptação acadêmica e motivos para evasão no ensino superior, utilizando a Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior (M-ES), o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e um questionário sociodemográfico. Buscou verificar se uma maior adaptação acadêmica está associada a menores motivos para evasão e se a satisfação com o curso e a renda influenciam essas relações. Participaram 198 estudantes universitários, com predominância feminina (85,4%), com idade média de 20,92 anos, de universidades públicas (55,6%) e de cursos variados, a maioria não informou a renda. Encontrou-se que a adaptação acadêmica e a satisfação com a escolha profissional influenciam significativamente os motivos para evasão. Estudantes melhor adaptados social e emocionalmente tendem a apresentar menos razões para abandonar o curso devido ao desempenho acadêmico. A adaptação acadêmica e a satisfação com a escolha do curso são cruciais para a permanência no ensino superior e a renda influencia a adaptação e os motivos para evasão.

Cunha e Carrilho (2005) analisaram em seu estudo a relação entre as vivências acadêmicas dos alunos ingressantes no ensino superior e seu desempenho acadêmico. A amostra incluiu 100 alunos do primeiro ano do curso de engenharia militar, dos quais 12 eram mulheres e 88 eram homens. As idades dos participantes variaram de 16 a 24 anos, com a maioria (86%) tendo entre 17 e 20 anos. Utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) para avaliar três dimensões das vivências dos alunos: pessoal, de realização e contextual. Para a avaliação do rendimento acadêmico, foram consideradas as médias finais dos alunos em três disciplinas essenciais: Física I, Cálculo I e Álgebra Linear I. Os principais resultados mostraram que as vivências mais favoráveis foram nas áreas de Relacionamento com colegas, Adaptação ao curso e Desenvolvimento de Carreira, enquanto Bases de Conhecimento e Gestão do Tempo foram mais desafiadoras. A análise revelou correlações positivas entre as dimensões Pessoal e de Realização Acadêmica com o desempenho nas

disciplinas Física I, Cálculo I e Álgebra Linear I. O Bem-estar Físico e Psicológico foi identificado como particularmente relevante para o sucesso acadêmico. Como conclusão, os autores indicaram que uma melhor adaptação pessoal e acadêmica está associada a um desempenho acadêmico superior, bem como a sugestão de implementação de estratégias de apoio psicossocial para melhorar a transição dos alunos para o ensino superior e facilitar seu sucesso acadêmico.

A pesquisa desenvolvida por Zanon, Rosin e Teixeira (2014) teve por objetivos investigar a relação entre vivências acadêmicas e bem-estar subjetivo (BES) de estudantes universitários e examinar o impacto da personalidade (segundo o modelo dos Cinco Grandes Fatores) sobre o BES. O estudo buscou verificar se as vivências acadêmicas são preditoras significativas de BES, além dos efeitos da personalidade. Participaram 227 universitários (59% mulheres e 41% homens) de uma instituição pública do sul do Brasil com idade média de 23,3 anos (DP = 6,3) e dos cursos Administração (47,6%), Psicologia (15,9%), Relações Públicas (9,3%), Odontologia (6,2%), Nutrição (5,7%), Enfermagem (5,3%), e outros (10%). Foram aplicados os instrumentos: Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Informações Acadêmicas para caracterizar a amostra; Questionário de Vivências Acadêmicas - Revisado (QVA-r) que avalia cinco dimensões de vivências acadêmicas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional; Marcadores Reduzidos da Personalidade para avaliar os Cinco Grandes Fatores da personalidade: Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Abertura e Realização; Escala de Satisfação de Vida que mede a avaliação cognitiva global da satisfação com a vida; e Escala de Afetos Positivos e Negativos para avaliar a frequência de vivência de afetos positivos e negativos.

Os principais resultados do estudo revelam que a satisfação de vida está positivamente correlacionada com a dimensão Pessoal das vivências acadêmicas e negativamente com o Neuroticismo. O afeto positivo mostra correlação positiva com as dimensões Pessoal e Extroversão, e negativa com o Neuroticismo, enquanto o afeto negativo é negativamente correlacionado com a dimensão Pessoal e Extroversão, e positivamente com o Neuroticismo. A dimensão Pessoal das vivências acadêmicas tem uma correlação negativa com o Neuroticismo, e as dimensões Interpessoal, Carreira e Estudo apresentam correlações moderadas com traços de personalidade como Extroversão e Realização. O estudo concluiu que a personalidade, especialmente o Neuroticismo, Extroversão e Socialização, é um preditor mais forte do bem-estar subjetivo (BES) comparado às vivências acadêmicas. Apesar das correlações significativas com o BES, as vivências acadêmicas explicam apenas uma pequena parte da variância do bem-estar além dos efeitos da personalidade. A dimensão Pessoal do

QVA-r pode medir mais o ajustamento emocional geral do que o ajustamento específico ao contexto acadêmico (Zanon; Rosin; Teixeira, 2014).

Na investigação de Honório, Ottati e Cunha (2019), buscou-se avaliar a adaptação acadêmica no ensino superior, explorando diferenças na adaptação em relação ao sexo dos estudantes, idade, semestre e se o aluno trabalha. A amostra incluiu 239 estudantes universitários, com idades entre 17 e 49 anos ($M = 22,55$; $DP = 5,85$), composta por 65,3% mulheres e 33,9% homens, distribuídos entre os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Pedagogia e Psicologia. A maioria dos participantes estava no 2º semestre (72,8%). Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), constituído por 40 itens que abrange cinco dimensões: (a) Planejamento de Carreira, (b) Adaptação Social, (c) Adaptação Pessoal-Emocional, (d) Adaptação ao Estudo, e (e) Adaptação Institucional. As dimensões com maiores médias foram Planejamento de Carreira ($M = 32,74$) e Adaptação Institucional ($M = 31,88$), indicando satisfação dos alunos com sua escolha de curso e com a instituição. Adaptação Social também foi bem avaliada ($M = 31,34$), mas as dimensões Adaptação ao Estudo ($M = 28,53$) e Pessoal-Emocional ($M = 22,27$) apresentaram médias mais baixas, sugerindo desafios na gestão do tempo e nas emoções.

Diferenças significativas foram encontradas entre os sexos, com mulheres apresentando maior satisfação nas dimensões Planejamento de Carreira e Adaptação Institucional. Além disso, alunos que escolheram o curso como primeira opção mostraram melhor perspectiva de carreira. Pode-se concluir que a adaptação acadêmica é multifacetada e varia conforme o sexo, o semestre e a escolha do curso, assim como a alta satisfação com o planejamento de carreira e com a instituição sugere uma boa adaptação inicial, embora desafios na adaptação ao estudo e questões emocionais persistam. É indicado que as instituições de ensino devam desenvolver estratégias de apoio para enfrentar essas dificuldades e auxiliar na transição e adaptação dos alunos (Honório; Ottati; Cunha, 2019).

No estudo de Oliveira, Santos e Inácio (2018), os objetivos principais foram verificar a adaptação acadêmica e os estilos intelectuais de estudantes universitários, além de identificar possíveis diferenças relacionadas aos cursos em que estão matriculados e analisar as correlações entre as dimensões da adaptação acadêmica e os estilos intelectuais prevalentes. A amostra foi composta por 628 estudantes de diferentes semestres de quatro universidades (duas públicas e duas privadas) nos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. A média de idade foi de 22 anos e 9 meses, com um desvio padrão de 5 anos e 5 meses. A maioria dos participantes era do sexo feminino (65,6%), e a idade variou de 17 a 53 anos. Os

instrumentos usados foram o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) que avalia a adaptação acadêmica em cinco dimensões, e Inventário de Estilos Intelectuais/Pensamento - Revised II (TSI-R2) que avalia os estilos intelectuais e os organiza em 13 categorias, incluindo estilos como legislativo, executivo, e hierárquico.

Os resultados encontrados por Oliveira, Santos e Inácio (2018) mostraram que na Adaptação Acadêmica, a maior média foi observada na dimensão Planejamento de Carreira ($M = 32,1$). A adaptação geral dos estudantes foi satisfatória, com uma média de pontuação de 144,3 em uma escala máxima de 200 pontos. Para os Estilos Intelectuais, o estilo Hierárquico teve a maior média ($M = 25,7$). As diferenças significativas foram detectadas apenas para o estilo Executivo entre alguns cursos, como Psicologia e Arquitetura e Urbanismo. As análises revelaram diferenças significativas nas dimensões de Planejamento de Carreira, Pessoal-Emocional, Institucional e Total, com o curso de Psicologia destacando-se com pontuações mais altas. Diferenças nos estilos intelectuais foram limitadas e específicas. Bem como foram encontradas correlações baixas entre a adaptação acadêmica e certos estilos intelectuais como liberal, legislativo, judicial, externo, oligárquico, local e monárquico. Estilos como liberal, legislativo e judicial correlacionaram-se com o Planejamento de Carreira, enquanto o estilo externo correlacionou-se com a Adaptação Social. As diferenças na adaptação acadêmica e nos estilos intelectuais entre cursos indicam que o contexto do curso pode influenciar tanto a adaptação quanto o estilo de pensamento.

Dentre as variáveis prévias consideradas significativas à entrada do estudante no ambiente universitário, as expectativas acadêmicas têm recebido atenção como uma variável que pode condicionar o percurso acadêmico e a adaptação às necessidades da educação superior (Almeida *et al.*, 2003; Araújo; Almeida, 2015).

A investigação desenvolvida por Porto e Soares (2017) teve como objetivos identificar e comparar as expectativas e a adaptação acadêmica de estudantes iniciantes e concluintes em instituições de Ensino Superior (ES) e investigar o impacto das expectativas acadêmicas na adaptação dos alunos. As questões de pesquisa abordaram: (1) se há diferenças nas expectativas acadêmicas entre iniciantes e concluintes; (2) se os concluintes são mais adaptados à instituição do que os iniciantes; e (3) se as expectativas acadêmicas preveem a adaptação à universidade. A amostra foi composta por 400 estudantes universitários de instituições públicas (36%) e privadas (64%) do estado do Rio de Janeiro. A faixa etária dos participantes variou de 18 a 59 anos ($M = 25,07$; $DP = 6,46$), sendo 37,75% homens e 62,25% mulheres. A amostra foi dividida igualmente entre iniciantes (primeiro e segundo períodos) e concluintes (penúltimo e último períodos) em quatro áreas do conhecimento: saúde, ciências

humanas, ciências sociais aplicadas e ciências exatas. A maioria dos participantes era solteira (80,25%), com nível educacional predominante no ensino médio completo/superior incompleto. Os seguintes instrumentos foram aplicados: Questionário de Dados Sociodemográficos para coleta de informações sobre gênero, idade, período do curso, instituição de ensino superior e dados socioeconômicos; Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) com versão A para expectativas e versão B para comportamentos; e, Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r).

Os principais achados desse estudo indicaram que nas diferenças das Expectativas, os alunos iniciantes apresentaram expectativas mais altas do que os concluintes em relação ao Envolvimento Institucional e Curricular, embora as diferenças fossem de baixa magnitude. Para a Adaptação Acadêmica, a hipótese de que concluintes estariam mais adaptados do que iniciantes não se confirmou. Na realidade, os iniciantes demonstraram maior adaptação em comparação com os concluintes, especialmente na dimensão Institucional. E que a análise de regressão mostrou que as expectativas acadêmicas são preditoras da adaptação geral à universidade. As dimensões Envolvimento Institucional, Vocacional e Curricular foram identificadas como preditoras significativas. Além disso, as expectativas acadêmicas desempenham um papel importante na adaptação à universidade (Porto; Soares, 2017).

O estudo de Soares *et al.* (2014) investigou como as expectativas acadêmicas influenciam a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior. A pesquisa incluiu 182 estudantes de universidades no Rio de Janeiro, com uma amostra composta majoritariamente por mulheres (80,21%) e idades entre 17 e 58 anos. A amostra foi dividida entre instituições privadas (67,03%) e públicas (32,96%), e a maioria dos participantes residia com a família (81,86%). Foram utilizados três questionários: o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r), que avalia dimensões como pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional; o Questionário de Envolvimento Acadêmico - Expectativas (QEA), que mede expectativas em áreas como envolvimento institucional, vocacional, social e curricular; e um questionário de caracterização socioeconômica.

Os resultados mostraram que expectativas acadêmicas mais altas estão associadas a melhores vivências acadêmicas. Expectativas de envolvimento social preveem o envolvimento dos alunos em atividades sociais, enquanto expectativas vocacionais e curriculares são preditoras da qualidade das vivências relacionadas à carreira e estudos. As expectativas sociais e curriculares também preveem a satisfação com a instituição. Embora as correlações tenham sido geralmente fracas, indicando a possibilidade de outras variáveis

influentes, destaca-se a importância das expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular na adaptação ao Ensino Superior.

Ainda, como apontado por Soares, Poubel e Mello (2009), se faz necessária a presença de um bom repertório de habilidades sociais que auxiliará o estudante no enfrentamento aos desafios da adaptação ao ensino superior, tanto nas questões acadêmicas quanto sociais.

Soares e Del Prette (2015) realizaram uma investigação sobre a relação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica em estudantes universitários. Especificamente, o objetivo era analisar como as habilidades sociais influenciam a adaptação à universidade e como essa adaptação pode, por sua vez, refletir nas habilidades sociais dos alunos. Através dos achados na literatura, as autoras observaram os seguintes resultados: **Correlação entre Habilidades Sociais e Adaptação:** Em vários estudos, foi encontrada uma correlação significativa entre as habilidades sociais e as dimensões da adaptação acadêmica. Estudantes com boas habilidades sociais tendem a ter melhores vivências acadêmicas e maior adaptação. **Diferenças entre Instituições:** Em instituições públicas, habilidades sociais estão fortemente correlacionadas com dimensões como relacionamento com colegas e autonomia pessoal. Em instituições privadas, essas habilidades estão mais ligadas à realização acadêmica e satisfação com a carreira. **Diferenças por Contexto:** Estudantes de instituições públicas mostram mais confiança e competência acadêmica, enquanto aqueles em instituições privadas estão mais focados no retorno imediato do investimento acadêmico. Pode-se então concluir que ter um bom repertório de habilidades sociais pode facilitar a adaptação acadêmica e melhorar a experiência universitária dos alunos e que habilidades como comunicação assertiva e autoeficácia são particularmente importantes.

No estudo de Soares, Poubel e Melo (2009) objetivou-se identificar diferenças na adaptação acadêmica entre estudantes de instituições de ensino público e privado e verificar se as habilidades sociais se correlacionam com a adaptação acadêmica no ensino superior. A amostra foi composta por 200 estudantes do curso de Psicologia, sendo 100 de instituições públicas e 100 de privadas, todos nos dois primeiros semestres do curso, com idade média de 23,52 anos, predominantemente feminina (83,5%). Os instrumentos de avaliação utilizados foram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Para as Habilidades Sociais não foram encontradas diferenças significativas nas médias dos escores totais e fatores do IHS entre estudantes de instituições públicas e privadas; entre as instituições privadas, as habilidades sociais se correlacionaram positivamente com a adaptação acadêmica, principalmente nas dimensões de realização, como desenvolvimento de carreira e relacionamento com professores, e para as instituições públicas, as habilidades

sociais correlacionaram-se mais com dimensões pessoais e contextuais, como bem-estar físico e psicológico, e relacionamento com a família. Sobre a Adaptação Acadêmica foi visto que estudantes de instituições privadas relataram maior autonomia pessoal e bem-estar físico, mas maior ansiedade em exames comparado aos estudantes de instituições públicas, bem como estudantes de instituições públicas mostraram maior percepção de competências cognitivas e menor ansiedade. O estudo apontou que as habilidades sociais influenciam a adaptação acadêmica, mas a natureza dessa influência varia entre instituições públicas e privadas.

A pesquisa feita por Monteiro e Soares (2023) teve como objetivo investigar como variáveis como habilidades sociais, resolução de problemas sociais, automonitoria, autoeficácia e *coping* influenciam a adaptação acadêmica de estudantes de instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. A amostra foi composta por 637 estudantes divididos entre 315 de IES públicas e 322 de IES privadas. Os participantes eram de ambos os sexos, sendo 36,5% (115) homens de instituições públicas e 22,3% (72) de instituições privadas, com idades entre 18 e 38 anos, com uma média de 24,7 anos. As IES públicas incluíam uma ampla gama de cursos, enquanto as privadas tinham uma composição mais concentrada em cursos como Psicologia e Pedagogia. O nível socioeconômico dos participantes variou de classes A a DE, com predominância nas classes B2 e C1. Foram aplicados seis instrumentos, a saber: Inventário de Resolução de Problemas Sociais (IRPS) que avalia habilidades e orientações para a resolução de problemas sociais, com duas dimensões principais; Inventário de Habilidades Sociais (IHS) para medir diferentes aspectos das habilidades sociais em contextos interpessoais; Escala de Automonitoria (EA) para avaliação da capacidade de ajustar comportamentos em resposta a diferentes situações; Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (EAA) que examina a autoeficácia em vários aspectos acadêmicos; Inventário de Estratégias de Coping (IEC) que avalia as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos estudantes; e, Questionário de Vivências Acadêmicas - reduzido (QVA-r) para mensurar aspectos da adaptação acadêmica, como fatores pessoais, interpessoais, de carreira, estudo e institucional.

Os principais resultados encontrados pelas autoras apontam diferenças significativas entre estudantes de instituições privadas, por apresentarem escores mais altos em fatores como pessoal, carreira e estudo, enquanto os estudantes de IES públicas tiveram escores superiores em fatores institucionais. No quesito habilidades sociais, os estudantes de IES privadas mostraram melhor desempenho em conversação e desenvoltura social. A autoeficácia acadêmica teve um impacto significativo na adaptação acadêmica em ambos os tipos de instituições, sendo mais relevante para os estudantes de IES privadas na regulação da

emoção e em ações pró-ativas. Estratégias de *coping* mostraram diferenças significativas nas formas de enfrentamento, com estudantes de IES públicas utilizando mais estratégias de esquiva. Observa-se que a adaptação acadêmica varia conforme a instituição de ensino (Monteiro; Soares, 2023).

Estudos mostram que muitos estudantes enfrentam desafios significativos, como dificuldades acadêmicas, problemas psicológicos e questões relacionais, que podem afetar seu sucesso acadêmico (Cunha; Carrilho, 2005; Soares; Del Prette, 2015; Zanon; Rosin; Teixeira, 2014). Um processo de adaptação eficaz tem se mostrado um importante indicador do sucesso acadêmico dos alunos durante sua trajetória (Cunha; Carrilho, 2005). Assim, se reflete a necessidade de explorar as construções do processo de adaptação ao ensino superior, compreendendo quais variáveis se associam, os perfis estudantis que podem apresentar maiores dificuldades e quais estratégias as instituições devem construir e executar para promover uma adaptação bem sucedida.

Com o exposto, se evidencia o necessário desenvolvimento de pesquisas que envolvam grupos que se encontram em defasagem de estudos, como a população neurodivergente. Informações acerca dos processos de transição, ingresso, adaptação e permanência na educação superior são escassas e representam uma lacuna a ser preenchida com brevidade, visto o crescente número de estudantes com neurodivergências que passaram a compor os quadros estudantis das universidades nos últimos anos. Portanto, o presente estudo se coloca na premissa de avaliar como grupos de estudantes neurodivergentes e neurotípicos se apresentam diante da adaptação ao ensino superior.

O Estudo

Apesar do crescente interesse sobre a temática da neurodiversidade, incluindo seus desdobramentos no contexto da educação universitária, ainda há um número reduzido de produções nacionais que discutem o ingresso e o processo de adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior, bem como quais variáveis e demais aspectos sociodemográficos estariam implicados nessa etapa educacional.

Desse modo, buscou-se com este estudo atender ao objetivo específico: **d) avaliar e comparar a adaptação de estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior**, considerando a especificidade da pesquisa e da amostra.

Método

A amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados são os mesmos descritos na seção **MÉTODO GERAL** deste trabalho. No que se refere às análises estatísticas específicas, foram realizadas análises descritivas para caracterizar a amostra e o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo *et al.*, 2014), instrumento central utilizado neste estudo, além do teste de correlação de Spearman (ρ) e teste U de Mann-Whitney (MW) para análise de diferenças entre grupos. Na próxima seção, serão apresentados os resultados das análises realizadas, bem como a discussão sobre esses resultados.

Resultados

Os dados apresentados na Tabela 1 traz a matriz de correlação de Spearman para os fatores do QAES nos grupos neurodivergente e neurotípico. O grupo neurodivergente apresenta correlações positivas e moderadas entre o Fator Geral e os cinco fatores do instrumento, em específico com F2. Adaptação Social ($\rho = 0,512$; $p = 0,000$), F4. Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,568$; $p = 0,000$) e F5. Adaptação Institucional ($\rho = 0,586$; $p = 0,000$). Outro fator que se destaca é a F5. Adaptação Institucional por demonstrar correlações com múltiplas dimensões: F1. Projeto de Carreira ($\rho = 0,324$; $p = 0,012$), F2. Adaptação Social ($\rho = 0,275$; $p = 0,033$), e F4. Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,265$; $p = 0,041$).

As correlações para o grupo neurotípico identificaram a adaptação geral como positivamente correlacionada com todas as dimensões da adaptação (carreira, social, pessoal-emocional, estudo e institucional). O Fator Geral teve a correlação mais forte com a F3. Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = 0,800$; $p = 0,000$), e as demais correlações foram todas positivas e moderadas ($\rho \geq 0,581$ e $\leq 0,597$; $p = 0,000$). Foram identificadas correlações positivas entre a F3. Adaptação Pessoal-Emocional e F1. Projeto de Carreira ($\rho = 0,357$; $p = 0,005$), F2. Adaptação Social ($\rho = 0,375$; $p = 0,003$), e F5. Adaptação Institucional ($\rho = 0,297$; $p = 0,021$).

No geral, o grupo neurodivergente apresentou correlações menos uniformes e uma correlação negativa entre F1. Projeto de Carreira e F2. Adaptação Social ($\rho = -0,043$; $p = 0,746$), assim, a adaptação ao ensino superior pode ser mais variável e menos linear. As correlações do grupo neurotípico foram mais fortes e consistentes, indicando uma adaptação mais uniforme e interconectada entre diferentes aspectos da adaptação ao ensino superior.

Tabela 1 – Matriz de Correlação de Spearman (ρ) do QAES - Grupos Neurodivergente e Neurotípico

		F1. Projeto de Carreira	F2. Adaptação Social	F3. Adaptação Pessoal- Emocional	F4. Adaptação ao Estudo	F5. Adaptação Institucional	Fator Geral	Grupo Neurotípico
F1. Projeto de Carreira	ρ	1	0,167	0,357**	0,306*	0,346**	0,581**	F1. Projeto de Carreira
	p		0,203	0,005	0,017	0,007	0,000	
F2. Adaptação Social	ρ	-0,043	1	0,375**	0,147	0,355**	0,585**	F2. Adaptação Social
	p	0,746		0,003	0,263	0,005	0,000	
F3. Adaptação Pessoal- Emocional	ρ	0,061	0,030	1	0,246	0,297*	0,800**	F3. Adaptação Pessoal- Emocional
	p	0,646	0,822		0,058	0,021	0,000	
F4. Adaptação ao Estudo	ρ	0,324*	0,104	0,105	1	0,208	0,597**	F4. Adaptação ao Estudo
	p	0,012	0,429	0,423		0,110	0,000	
F5. Adaptação Institucional	ρ	0,306*	0,275*	0,021	0,265*	1	0,582**	F5. Adaptação Institucional
	p	0,018	0,033	0,874	0,041		0,000	
Fator Geral	ρ	0,485**	0,512**	0,492**	0,568**	0,586**	1	Fator Geral
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Grupo Neuro- divergente		F1. Projeto de Carreira	F2. Adaptação Social	F3. Adaptação Pessoal- Emocional	F4. Adaptação ao Estudo	F5. Adaptação Institucional	Fator Geral	

Fonte: O autor (2024).

Na Tabela 2 é apresentada a análise comparativa entre os grupos neurodivergente e neurotípico no QAES, utilizando o Teste U de Mann-Whitney. Foram reveladas diferenças significativas em quatro dimensões. Na F2. Adaptação Social, o grupo neurotípico apresentou uma classificação média significativamente mais alta do que o grupo neurodivergente, indicando uma diferença relevante ($Z = -2,712$; $p = 0,007$). Da mesma forma, para a F3. Adaptação Pessoal-Emocional, o grupo neurotípico também obteve uma média superior em relação ao grupo neurodivergente, com uma diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,639$; $p = 0,000$). Já para F5. Adaptação Institucional, o grupo neurotípico teve uma classificação média mais alta do que o grupo neurodivergente, com uma diferença significativa ($Z = -2,164$; $p = 0,030$). E, no Fator Geral, o grupo neurotípico apresentou uma pontuação geral mais alta comparada ao grupo neurodivergente ($Z = -3,544$; $p = 0,000$).

No entanto, para F1. Projeto de Carreira e F4. Adaptação ao Estudo não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. No geral, o grupo neurodivergente

apresentou valores médios menores, tendo a Adaptação Pessoal-Emocional apresentado o desempenho mais baixo ($M = 18,12$; $DP = 6,16$; $MR = 48,96$).

Tabela 2 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão

	Neurodivergente		Neurotípico		Z	p
	<i>M±DP</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>M±DP</i>	<i>Mean Rank</i>		
F1. Projeto de Carreira	34,90±4,98	60,39	35,35±4,03	60,61	-0,034	0,973
F2. Adaptação Social	32,13±6,27	51,92	34,67±5,52	69,08	-2,712	0,007
F3. Adaptação Pessoal-Emocional	18,12±6,16	48,96	23,62±8,37	72,04	-3,639	0,000
F4. Adaptação ao Estudo	26,67±5,74	56,93	27,83±5,35	64,08	-1,128	0,259
F5. Adaptação Institucional	31,92±5,16	53,65	34,00±3,60	67,35	-2,164	0,030
Fator Geral QAES	144,07±15,86	49,25	155,55±17,93	71,75	-3,544	0,000

Fonte: O autor (2024).

Conforme a Tabela 3, a análise dos dados do Teste U de Mann-Whitney para comparar os grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero revelou que apenas o fator F3. Adaptação Pessoal-Emocional indicou diferença significativa ($Z = -2,600$; $p = 0,009$) para o gênero masculino do grupo neurotípico. Para os demais fatores analisados, incluindo F1. Projeto de Carreira, F2. Adaptação Social, F4. Adaptação ao Estudo, F5. Adaptação Institucional e o Fator Geral, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos, independentemente do gênero.

As maiores diferenças médias entre grupos e intragrupos ocorreram no fator F3. Adaptação Pessoal-Emocional para o gênero masculino. Vale destacar, que mesmo sem significância estatística, a diferença entre gêneros no grupo neurodivergente foi acentuada. No Fator Geral, os estudantes neurotípicos do gênero masculino ($M = 160,20$; $DP = 14,94$) apresentaram maior média comparada ao gênero feminino ($M = 153,62$; $DP = 19,21$). Ainda, sobre o Fator Geral, foram observadas diferenças altas nas médias entre grupos, onde os estudantes do gênero masculino tiveram desempenho médio maior no grupo neurotípico ($M = 160,20$; $DP = 14,94$) em comparação aos neurodivergentes ($M = 145,77$; $DP = 16,99$); o mesmo ocorreu com o gênero feminino, as estudantes neurotípicas apresentaram maior média ($M = 153,62$; $DP = 19,21$) em relação às com neurodivergências ($M = 144,04$; $DP = 15,15$).

Tabela 3 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino ($n = 24$; $n = 26$) e masculino ($n = 31$; $n = 30$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

QAES	Grupo	Gênero				Z	p
		Feminino		Masculino			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Projeto de Carreira	Neurodivergente	35,17±4,52	29,35	34,16±5,43	26,95	-0,555	0,579
	Neurotípico	35,31±3,70	25,92	36,17±3,86	30,73	-1,111	0,267
F2. Adaptação Social	Neurodivergente	33,00±6,23	30,46	31,68±6,36	26,10	-1,006	0,315
	Neurotípico	34,27±6,67	28,15	35,30±4,31	28,80	-0,149	0,882
F3. Adaptação Pessoal-Emocional	Neurodivergente	16,92±6,26	23,75	19,84±5,65	31,29	-1,734	0,083
	Neurotípico	21,00±8,48	22,42	26,77±7,54	33,77	-2,600	0,009
F4. Adaptação ao Estudo	Neurodivergente	26,50±5,50	27,23	27,39±5,67	28,60	-0,315	0,753
	Neurotípico	29,19±5,00	31,33	27,37±5,32	26,05	-1,211	0,226
F5. Adaptação Institucional	Neurodivergente	32,46±5,42	29,21	32,06±5,20	27,06	-0,494	0,621
	Neurotípico	33,65±3,26	25,52	34,60±3,72	31,08	-1,279	0,201
Fator Geral	Neurodivergente	144,04±15,15	27,81	145,77±16,99	28,15	-0,076	0,939
	Neurotípico	153,62±19,21	25,98	160,20±14,94	30,68	-1,077	0,282

Fonte: O autor (2024).

Os dados exibidos na Tabela 4 são referentes à análise comparativa entre grupos neurodivergente e neurotípico, considerando raça/etnia (branca e não-branca). Foram encontradas algumas diferenças significativas. A maior diferença média significativa entre grupos ocorre na F3. Adaptação Pessoal-Emocional, onde o grupo neurotípico não-branco apresentou uma média mais alta do que o grupo neurodivergente (diferença média de 3,36, $Z = -2,083$; $p = 0,037$). Outra diferença significativa é observada em F5. Adaptação Institucional entre não-brancos, com o grupo neurodivergente apresentando uma média superior ao grupo neurotípico (diferença média de 0,62, $Z = -2,030$; $p = 0,042$).

No grupo neurodivergente, o Fator Geral apresentou a maior média para não-brancos ($M = 149,83$; $DP = 9,47$), frente ao desempenho dos estudantes brancos ($M = 142,63$; $DP = 16,86$). Embora algumas diferenças significativas sejam observadas, na maioria dos fatores e independente dos grupos étnicos, os desempenhos são bastante semelhantes.

Observa-se, no entanto, diferenças nos valores MR do F4. Adaptação ao Estudo, tendo os estudantes brancos neurodivergentes o maior valor ($MR = 31,78$). Já no Fator Geral, o maior valor é encontrado nos estudantes não-brancos neurodivergentes ($MR = 38,67$).

Tabela 4 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca ($n = 48$; $n = 41$) e não-branca ($n = 12$; $n = 19$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

QAES	Grupo	Raça/Etnia				Z	p
		Branca		Não-branca			
		<i>M±DP</i>	MR	<i>M±DP</i>	MR		
F1. Projeto de Carreira	Neurodivergente	34,83±5,14	30,40	35,17±4,50	30,92	-0,093	0,926
	Neurotípico	35,37±4,19	30,79	35,32±3,78	29,87	-0,192	0,848
F2. Adaptação Social	Neurodivergente	31,81±6,88	30,28	33,42±2,53	31,38	-0,195	0,846
	Neurotípico	34,71±5,92	31,28	34,58±4,71	28,82	-0,511	0,609
F3. Adaptação Pessoal-Emocional	Neurodivergente	17,35±6,21	28,16	21,17±5,07	39,88	-2,083	0,037
	Neurotípico	23,20±8,40	29,74	24,53±8,45	32,13	-0,493	0,622
F4. Adaptação ao Estudo	Neurodivergente	26,98±6,00	31,78	25,42±4,56	25,38	-1,139	0,255
	Neurotípico	27,83±5,14	30,32	27,84±5,92	30,89	-0,119	0,905
F5. Adaptação Institucional	Neurodivergente	31,23±5,38	28,22	34,67±2,96	39,63	-2,030	0,042
	Neurotípico	33,98±3,52	30,22	34,05±3,85	31,11	-0,184	0,854
Fator Geral	Neurodivergente	142,63±16,86	28,46	149,83±9,47	38,67	-1,812	0,070
	Neurotípico	155,20±18,51	30,43	156,32±17,09	30,66	-0,048	0,962

Fonte: O autor (2024).

Na Tabela 5, que analisa os grupos neurodivergente e neurotípico nos cursos de Design e Ciência da Computação, observamos diferenças significativas em vários fatores do QAES. Para o curso de Ciência da Computação, foram encontradas diferenças significativas em F1. Projeto de Carreira, F3. Adaptação Pessoal-Emocional, F5. Adaptação Institucional e no Fator Geral. O grupo neurotípico apresentou médias significativamente mais altas nesses fatores, comparado ao grupo neurodivergente, com as diferenças mais acentuadas em F3. Adaptação Pessoal-Emocional (diferença média = 9,23; $Z = -2,591$; $p = 0,010$) e no Fator Geral (diferença média = 16,87; $Z = -2,032$; $p = 0,042$), com valores indicativos de significância.

No curso de Design, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos neurodivergente e neurotípico em nenhum dos fatores analisados. As médias dos fatores e do Fator Geral foram semelhantes entre os grupos, indicando um desempenho relativamente uniforme.

Tabela 5 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design ($n = 36$; $n = 40$) e ciência da computação ($n = 24$; $n = 20$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

QAES	Grupo	Curso				Z	p
		Design		Computação			
		<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>		
F1. Projeto de Carreira	Neurodivergente	34,97±5,18	31,01	34,79±4,79	29,73	-0,281	0,779
	Neurotípico	34,50±4,32	27,19	37,05±2,76	37,13	-2,094	0,036
F2. Adaptação Social	Neurodivergente	32,42±6,41	31,75	31,71±6,16	28,63	-0,682	0,495
	Neurotípico	34,03±5,83	28,13	35,95±4,74	35,25	-1,497	0,134
F3. Adaptação Pessoal-Emocional	Neurodivergente	18,08±5,81	30,71	18,17±6,77	30,19	-0,113	0,910
	Neurotípico	21,73±8,05	26,38	27,40±7,86	38,75	-2,591	0,010
F4. Adaptação ao Estudo	Neurodivergente	26,00±5,59	28,74	27,67±5,93	33,15	-0,960	0,337
	Neurotípico	28,15±5,48	31,56	27,20±5,16	28,38	-0,668	0,504
F5. Adaptação Institucional	Neurodivergente	30,97±5,32	27,42	33,33±4,66	35,13	-1,680	0,093
	Neurotípico	33,33±3,48	27,20	35,35±3,54	37,10	-2,079	0,038
Fator Geral	Neurodivergente	142,72±14,67	28,86	146,08±17,63	32,96	-0,891	0,373
	Neurotípico	151,85±18,23	27,26	162,95±15,17	36,98	-2,032	0,042

Fonte: O autor (2024).

Na Tabela 6, observa-se que as diferenças médias entre grupos neurodivergente e neurotípico variam conforme a escolha do curso ser preferencial ou não preferencial. No F1. Projeto de Carreira, o grupo neurotípico mostrou uma média significativamente maior quando o curso era preferencial, indicando uma diferença significativa ($Z = -2,075$; $p = 0,038$), o grupo neurodivergente também apresentou diferença significativa ($Z = -3,418$; $p = 0,001$).

Para os outros fatores, como F2. Adaptação Social, F3. Adaptação Pessoal-Emocional, F4. Adaptação ao Estudo, e F5. Adaptação Institucional, assim como para o Fator Geral, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, independentemente da escolha do curso. Para a F2. Adaptação Social foi vista uma média maior no grupo neurodivergente com os estudantes que estão no curso preferencial ($M = 31,60$; $DP = 6,53$) em detrimento daqueles que gostariam de fazer outro curso ($M = 35,63$; $DP = 2,13$).

Portanto, enquanto o F1. Projeto de Carreira revela diferenças acentuadas, os demais fatores tendem a apresentar desempenhos semelhantes entre os grupos neurodivergente e neurotípico, tanto para cursos preferenciais quanto não preferenciais.

Tabela 6 – Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto a escolha do curso ser preferencial ($n = 52$; $n = 8$) e não preferencial ($n = 55$; $n = 5$) no QAES e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

QAES	Grupo	Curso				Z	p
		Preferencial		Não Preferencial			
		<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>		
F1. Projeto de Carreira	Neurodivergente	35,87±4,28	33,50	28,63±4,86	11,00	-3,418	0,001
	Neurotípico	35,64±4,08	31,90	32,20±1,09	15,10	-2,075	0,038
F2. Adaptação Social	Neurodivergente	31,60±6,53	28,93	35,63±2,13	40,69	-1,779	0,075
	Neurotípico	34,64±5,76	30,99	35,00±1,58	25,10	-0,726	0,468
F3. Adaptação Pessoal-Emocional	Neurodivergente	18,17±5,97	30,88	17,75±7,72	28,06	-0,425	0,671
	Neurotípico	23,78±8,14	30,77	21,80±11,52	27,50	-0,402	0,688
F4. Adaptação ao Estudo	Neurodivergente	26,90±5,72	30,97	25,13±6,03	27,44	-0,534	0,593
	Neurotípico	27,71±5,44	30,11	29,20±4,43	34,80	-0,576	0,564
F5. Adaptação Institucional	Neurodivergente	32,02±5,21	30,85	31,25±5,09	28,25	-0,393	0,695
	Neurotípico	34,04±3,64	30,61	33,60±3,43	29,30	-0,161	0,872
Fator Geral	Neurodivergente	144,94±15,83	31,21	138,38±15,90	25,88	-0,805	0,421
	Neurotípico	155,89±18,02	30,77	151,80±18,40	27,50	-0,401	0,688

Fonte: O autor (2024).

Os resultados analisados destacam a complexidade da experiência acadêmica para estudantes neurodivergentes e neurotípicos. Embora haja variações significativas em alguns fatores, como F1. Projeto de Carreira e F3. Adaptação Pessoal-Emocional, a influência de gênero, raça/etnia e escolha do curso não mostrou uma tendência uniforme em todos os fatores analisados.

Discussão

A análise dos dados deste estudo sobre a adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes e neurotípicos revela diferenças significativas que ajudam a compreender como esses grupos se ajustam ao ambiente do ensino superior. Utilizando a matriz de correlação de Spearman e o Teste U de Mann-Whitney, o estudo explorou em detalhes essas diferenças, considerando variáveis como gênero, raça/etnia, curso e escolha do curso.

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) foi desenvolvido para avaliar a adaptação acadêmica de estudantes em diferentes contextos que medem dimensões essenciais para o sucesso universitário (Almeida; Soares; Ferreira, 2002; Araújo *et al.*, 2014).

No estudo atual, as correlações entre as dimensões do QAES e a adaptação geral ao ensino superior para grupos neurodivergentes e neurotípicos refletem essas dimensões, destacando diferentes aspectos críticos para cada grupo.

Os resultados indicam que, para estudantes neurotípicos, a Adaptação Pessoal-Emocional possui uma correlação muito forte com a adaptação geral ao ensino superior ($\rho = 0,800$; $p = ,000$). Esse achado sugere que o bem-estar emocional e a capacidade de lidar com desafios emocionais são determinantes chave para sua adaptação acadêmica. Esta dimensão inclui o bem-estar físico e psicológico, aspectos fundamentais conforme evidenciado por Araújo *et al.* (2014), e corrobora a defesa de Ambiel e Barros (2018) de que quanto maior a adaptação emocional, menor a possibilidade de evasão. Em contraste, a correlação para estudantes neurodivergentes foi menos acentuada, indicando que esses alunos podem enfrentar desafios específicos nessas áreas que requerem maior apoio.

Ambos os grupos mostraram correlações moderadas significativas para Adaptação ao Estudo e Adaptação Institucional. Como descrito por Granado *et al.* (2005) e Ilha, Santos e Queluz (2020), a adaptação ao estudo ressalta a importância de práticas eficazes de estudo e gestão do tempo para a adaptação acadêmica. Em consonância, a familiaridade com as normas e a cultura da instituição contribui para uma adaptação bem-sucedida (Ambiel; Barros, 2018; Araújo *et al.*, 2014).

A Adaptação Social mostrou ser relevante para ambos os grupos, com correlações moderadas, sugerindo que habilidades interpessoais e o sentimento de pertencimento são importantes no ambiente universitário (Granado *et al.*, 2005). Além disso, o Projeto de Carreira apresentou uma correlação moderada para neurotípicos, indicando que a clareza sobre metas de carreira é significativa para a adaptação geral (Ilha; Santos; Queluz, 2020).

O Teste U de Mann-Whitney identificou diferenças significativas entre os grupos avaliados, com estudantes neurotípicos apresentando melhor desempenho em vários aspectos da adaptação ao ensino superior, incluindo Adaptação Social, Pessoal-Emocional, e Institucional. Essas diferenças sugerem que habilidades como comunicação assertiva e autoeficácia, cruciais para a adaptação acadêmica, podem ser mais desenvolvidas entre estudantes neurotípicos. Esses achados estão consoante a literatura existente, que sugere que esses fatores são essenciais para lidar com situações adversas e integrar-se ao ambiente universitário (Soares; Del Prette, 2015; Monteiro; Soares, 2023).

Diferenças não significativas em Projeto de Carreira e Adaptação ao Estudo sugerem que esses aspectos podem ser menos influenciados pela neurodivergência, o que é consistente

com a indicação de que clareza nos objetivos profissionais e planejamento são fatores importantes para a adaptação acadêmica (Honório; Ottati; Cunha, 2019).

No contexto da adaptação acadêmica, diferenças de gênero também foram observadas, especialmente na Adaptação Pessoal-Emocional, onde homens neurotípicos ($M = 26,77$) mostraram uma melhor adaptação emocional em comparação aos neurodivergentes ($M = 19,84$). Esses resultados corroboram os achados de Honório, Ottati e Cunha (2019), e destacam o estudo de Anjos e Silva (2017) que ressalta como homens e mulheres enfrentam desafios distintos na adaptação acadêmica, com homens lidando de forma diferente com aspectos emocionais.

Os dados indicam que tanto no gênero masculino quanto no feminino, estudantes neurotípicos têm desempenho médio superior ao dos neurodivergentes na adaptação acadêmica, em concordância às observações de Porto e Soares (2017), que relatam que expectativas e desafios específicos de gênero influenciam a adaptação e o planejamento de carreira. Diferenças nos estilos intelectuais entre gêneros podem explicar as variações na adaptação acadêmica, quando as mulheres tendem a adotar estilos mais colaborativos, enquanto homens são mais analíticos e independentes, o que pode refletir nas diferenças de adaptação observadas (Oliveira; Santos; Inácio, 2018). Além disso, no grupo neurodivergente as dificuldades adicionais podem ser exacerbadas pelas normas e expectativas de gênero.

As diferenças por raça/etnia foram significativas em Adaptação Institucional e Pessoal-Emocional, indicando que estudantes neurodivergentes não-brancos podem ter desenvolvido recursos ou ter acesso a recursos que facilitam a integração com as normas institucionais, enquanto estudantes neurotípicos não-brancos apresentaram uma adaptação pessoal-emocional melhor. Entre grupos, a diferença mais acentuada (6,15) ocorre na Adaptação Pessoal-Emocional para o grupo neurotípico, sendo importante recordar que a maioria dos estudantes neurodivergentes são pessoas brancas (80%), como visto no Perfil Sociodemográfico do **Estudo 1**, tendo esse grupo apresentado a menor pontuação nesse fator.

No curso de Ciência da Computação, estudantes neurotípicos tiveram médias significativamente mais altas em vários fatores do QAES, como Adaptação Pessoal-Emocional e o Fator Geral, sugerindo que cursos teóricos podem apresentar maiores desafios para estudantes neurodivergentes, como reforçam os estudos de Oliveira, Santos e Inácio (2018) e Honório, Ottati e Cunha (2019) a ideia de que cursos com maior carga teórica podem ser mais difíceis para alunos que preferem abordagens práticas. Em contraste, no curso de Design, as médias foram semelhantes entre os grupos, sugerindo um ambiente mais inclusivo ou menos barreiras para a adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes.

Além disso, um fator importante para a adaptação acadêmica é o alinhamento das expectativas dos alunos com a realidade do curso. Desajustes entre o que o aluno espera e o que realmente acontece no curso podem causar frustrações e dificuldades na adaptação (Porto; Soares, 2017). A capacidade de ajustar as expectativas e lidar com a realidade do curso é essencial para uma adaptação bem-sucedida. Portanto, as diferenças na adaptação entre os cursos podem refletir não só a natureza prática ou teórica dos cursos, mas também como as expectativas dos alunos se alinham com a experiência real que vivenciam.

Ademais, os dados mostram diferenças significativas entre grupos neurodivergente e neurotípico que destacam a importância da escolha do curso em relação à adaptação acadêmica, posto que uma escolha consciente e bem informada sobre o curso superior pode impactar diretamente na adaptação acadêmica. Para o Projeto de Carreira, tanto neurodivergentes quanto neurotípicos apresentaram desempenhos significativamente melhores em cursos que eram preferenciais. Estudos como os de Souza e Murgó (2023) e Ambiel e Barros (2018) pontuam que a afinidade com o curso e uma escolha informada são cruciais para uma adaptação acadêmica satisfatória, resultando em menor estresse e maior motivação. A literatura também enfatiza que uma escolha de curso bem alinhada com os interesses e habilidades do aluno está associada a um melhor desempenho acadêmico e maior satisfação (Porto; Soares, 2017), a relevância pessoal do curso impacta positivamente o planejamento de carreira e a adaptação geral.

Os resultados desse estudo destacam a importância da adaptação acadêmica como um fator crucial para a retenção de alunos no ensino superior. A falta de alinhamento entre as preferências dos estudantes e o curso escolhido pode impactar negativamente essa transição, elevando o risco de evasão quando há uma discrepância entre expectativas e realidade do curso, aumentando a insatisfação e a desmotivação (Ambiel; Barros, 2018; Cunha; Carrilho, 2005). Para melhorar esse processo e reduzir a taxa de desistência, é essencial que as instituições ofereçam suporte robusto, tanto acadêmico quanto socioemocional, como orientação acadêmica personalizada, programas de integração e acompanhamento contínuo do progresso dos alunos (Souza; Murgó, 2023; Soares; Del Prette, 2015) para evitar a evasão e promover uma experiência educacional de qualidade (Anjos; Silva, 2017; Honório; Ottati; Cunha, 2019).

Além disso, é fundamental considerar variáveis adicionais, como saúde mental e aspectos sociodemográficos, que têm um impacto significativo na experiência universitária. Problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, afetam frequentemente a capacidade dos estudantes de se ajustarem ao ambiente acadêmico e podem comprometer seu

desempenho (Sahão, 2009; Souza; Murgu, 2023). As instituições de ensino superior devem considerar a implementação de serviços de apoio psicológico e psicopedagógico, especialmente para estudantes neurodivergentes que enfrentam desafios únicos.

Conclusão

Este estudo investigou as diferenças na adaptação acadêmica entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos no ensino superior, utilizando o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e métodos estatísticos como a matriz de correlação de Spearman e o Teste U de Mann-Whitney. Os resultados revelaram que estudantes neurotípicos, em geral, apresentam melhores níveis de adaptação acadêmica em diversas dimensões, incluindo adaptação pessoal-emocional, social e institucional. Os resultados indicaram que estudantes neurotípicos tendem a ter melhor adaptação acadêmica em várias dimensões, como adaptação pessoal-emocional, social e institucional. Essas descobertas sugerem que fatores como bem-estar emocional, habilidades interpessoais e familiaridade com normas institucionais são críticos para a adaptação bem-sucedida dos estudantes neurotípicos. Em contrapartida, os estudantes neurodivergentes enfrentam desafios específicos que podem influenciar negativamente sua adaptação, especialmente em contextos teóricos e técnicos.

As diferenças significativas observadas entre os grupos destacam a necessidade de intervenções direcionadas que considerem as particularidades de estudantes neurodivergentes, incluindo suporte socioemocional personalizado e adaptações institucionais que promovam um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor. Além disso, a análise revelou que variáveis como gênero, raça/etnia e escolha do curso também influenciam a adaptação acadêmica, sugerindo que uma abordagem multidimensional é necessária para apoiar adequadamente todos os estudantes no ensino superior.

Apesar das contribuições, este estudo possui limitações, incluindo a diversidade limitada da amostra, o que pode restringir a generalização dos resultados. Pesquisas futuras devem considerar uma amostra mais diversa, tanto ao nível de instituições, cursos e tempo de curso, como outras neurodivergências e variáveis sociodemográficas, além de explorar estratégias de suporte eficazes para diferentes subgrupos de estudantes neurodivergentes.

Em síntese, este estudo contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas de adaptação acadêmica, ressaltando a necessidade de políticas educacionais inclusivas para promover uma experiência acadêmica positiva e bem-sucedida para todos os estudantes.

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: 01 mar. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, A.; SALGUEIRA, A. P.; SOARES, A. P.; MACHADO, C.; FERNANDES, E. M.; MACHADO, J. C.; VASCONCELOS, R. Expectativas de envolvimento acadêmico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 1, p. 3-15, 2003. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12108>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12069>. Acesso em: 04 ago. 2024.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A.; PAISANA, J. Rendimento acadêmico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 14, n. 1, p. 207-220, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12071>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>. Acesso em 01 mar. 2023.
- ANJOS, D. R.; SILVA, R. H. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 105-123, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100006>. Acesso em: 04 ago. 2024.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Lumen Educare**, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SANTOS, A. A.; NORONHA, A. P.; ZANON, C. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao. Acesso em: 01 mar. 2023.
- CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GONÇALVES, A.; FIGUEIRA, M. E. S.; BARBOSA, M. R. O.; PEIXOTO, S. P. L. Em novos rumos: a Psicologia Escolar no ensino superior. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, v. 3, n. 2, p. 133-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/2734>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12089>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HONÓRIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da adaptação ao ensino superior. **Psicologia para América Latina**, n. 32, p. 97-105, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n32/a02n32.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ILHA, V.; SANTOS, A. A. A.; QUELUZ, F. F. R. Propriedades psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 57, p. 41-51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e244065, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244065>.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, n. 45, p. 114-127, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a09.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43-53, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 73-89, 2018. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n. 1, p. 208-219, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SAHÃO, F. T. **Saúde mental do estudante universitário: comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/8629>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Caracterização das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/13.pdf>. Acesso em 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.911>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, V.; ARAÚJO, A. M. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>.

SOARES, A. B.; LIMA, C. A.; SANTOS, G.; SILVA, I. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. **Psicologia em Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 93-118, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27231>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; SANTOS, A. A. A.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 211-223, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.31663>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a04.pdf>.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. A.; ANDRADE, A. C.; SOUZA, M. S. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciencias Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77-88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, A. P.; MURGO, C. S. Adaptação Acadêmica em universitários: revisão integrativa de literatura. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 16, n. 1, p. 71-83, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.71-83>.

SOUZA, L. K.; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicologia da Educação**, n. 42, p. 35-48, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. C. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ZANON, C.; ROSIN, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P. Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.27634>.

Estudo 5 – Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas como indicadores da Adaptação Acadêmica de estudantes neurodivergentes ingressantes ao Ensino Superior

Introdução

O ingresso no ensino superior é frequentemente um marco da transição da adolescência para a vida adulta, trazendo consigo grandes mudanças e expectativas que, combinadas às demandas acadêmicas, tornam-se desafiadoras (Cunha; Carrilho, 2005). À medida que o acesso à universidade se expande, a comunidade científica busca entender, por meio de diversos estudos, como os processos de inserção, adaptação e permanência dos estudantes universitários se relacionam com variáveis como maturidade, expectativas acadêmicas, satisfação com o curso, habilidades sociais, motivação e desenvolvimento emocional e de competências (Almeida; Araújo; Martins, 2016; Soares *et al.*, 2019, 2021).

Durante o período de adaptação, é essencial que os estudantes desenvolvam novos comportamentos e conhecimentos para se ajustarem aos padrões acadêmicos (Almeida, 2007; Teixeira *et al.*, 2008). Dois fatores principais relacionados ao sucesso na adaptação são as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais. As expectativas acadêmicas envolvem as aspirações e intenções dos estudantes ao ingressar na universidade, influenciando sua adaptação e retenção (Araújo; Almeida, 2015; Soares *et al.*, 2017). As habilidades sociais, por sua vez, representam comportamentos que facilitam a interação social, como expressar opiniões e estabelecer relacionamentos (Del Prette; Del Prette, 2017).

Estudantes com um bom repertório de habilidades sociais tendem a ter melhores experiências acadêmicas e sociais, favorecendo sua adaptação ao ensino superior (Soares; Poubel; Mello, 2009). No entanto, estudantes com transtornos do espectro autista (TEA), dislexia, discalculia e TDAH, dentre outros transtornos e condições neurológicas, enfrentam desafios adicionais devido às suas necessidades específicas. A inclusão desses estudantes, neurodivergentes, tem sido apoiada por políticas públicas que promovem a acessibilidade e a educação inclusiva, mas ainda é crucial garantir sua permanência e sucesso na universidade.

Para que a transição para o ensino superior seja satisfatória, é necessária uma combinação de suporte institucional e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Cunha; Carrilho, 2005). As instituições de ensino devem compreender os perfis de seus alunos ingressantes, especialmente aqueles com necessidades específicas, para adaptar suas práticas pedagógicas e garantir um ambiente inclusivo e de apoio (Gomes; Soares, 2013). É fundamental reconhecer a diversidade presente na comunidade acadêmica e desenvolver estratégias para mitigar os desafios enfrentados durante todo o percurso educacional.

A experiência que cada universitário possui desse período de ingresso é única e necessita que esse estudante passe pelo ajustamento contínuo das vivências acadêmicas refletidas em quatro domínios principais: pessoal, social, estudo e carreira (Granado *et al.*, 2005; Igue; Bariani; Milanesi, 2008). Carece que as instituições se preparem para receber os estudantes com uma atenção particular que proporcione a esses sujeitos apoio frente aos novos desafios encontrados na adaptação ao curso superior, tornando tais desafios em propulsores da transição entre a adolescência e a vida adulta, oportunizando melhores resultados ao aproveitamento acadêmico (Cunha; Carrilho, 2005). Se mostra essencial compreender os perfis estudantis que ingressam no ensino superior, em destaque aqueles que apresentam transtornos e outras deficiências, demandando assim, um entendimento sobre como as relações sociais e as expectativas educacionais podem influenciar esses estudantes durante seu ingresso e adaptação ao ambiente da educação universitária.

Adaptação Acadêmica

A adaptação acadêmica ao ensino superior é um processo complexo, dinâmico e multidimensional, que envolve o ajuste do estudante às normas e valores institucionais, bem como a superação de desafios intra e interpessoais e ambientais (Almeida; Soares; Ferreira, 2000; Araújo *et al.*, 2014; Oliveira; Santos; Inácio, 2018). Esse processo exige uma maior modulação afetiva, psicoemocional e social dos estudantes ingressantes (Souza; Lourenço; Santos, 2016; Teixeira *et al.*, 2008).

A adaptação acadêmica pode ser compreendida como a capacidade do estudante de se integrar ao sistema do ensino superior, gerenciando aspectos afetivos, sociais e cognitivos para alcançar o sucesso no novo ambiente (Oliveira; Santos; Inácio, 2018). Estudos indicam que essa adaptação envolve modificações tanto nas estruturas institucionais quanto no comportamento dos estudantes, abrangendo quatro domínios principais: acadêmico, social, pessoal e vocacional/institucional (Almeida; Soares; Ferreira, 2000).

A transição para o ensino superior envolve uma série de fatores, incluindo a necessidade de maior autonomia, tomada constante de decisões, mudanças nos grupos sociais estabelecidos, como amigos e familiares, e a gestão de tempo, finanças, atividades acadêmicas, laborais e domésticas (Almeida, 2007; Souza; Lourenço; Santos, 2016). Além disso, é necessário construir um novo papel educacional, adaptando-se a novas atividades acadêmicas, relacionamentos com colegas e figuras de autoridade, e gerenciando expectativas (Zanon; Rosin; Teixeira, 2014).

Independentemente de o estudante ingressar na universidade imediatamente após o ensino médio ou retomar os estudos mais tarde, o ambiente universitário apresenta desafios que vão além do aprendizado, abrangendo também questões pessoais e emocionais (Anjos; Silva, 2017). A integração ao ensino superior é fundamental, pois falhas nesse processo podem aumentar o risco de evasão, especialmente durante o primeiro ano, crítico para a adaptação e permanência do estudante na universidade (Granado *et al.*, 2005).

O sucesso no processo de adaptação ao ensino superior é essencial para a trajetória acadêmica dos estudantes (Honório, Ottati, Cunha, 2019). A vida universitária traz diversos desafios, e é crucial que os estudantes consigam equilibrar a nova realidade com suas expectativas e possíveis fracassos. Dessa forma, compreender como os estudantes lidam com as exigências educacionais e pessoais é vital para que as instituições de ensino possam apoiá-los adequadamente.

Como visto, o processo de adaptação ao ensino superior é envolvido por diversos fatores de origem pessoal e socioambiental, dentre eles pode-se citar as expectativas (aspirações que os estudantes possuem quanto ao seu desempenho e desenvolvimento no ambiente acadêmico) e as habilidades sociais (comportamentos que auxiliam a construção e permanência dos vínculos sociais e o melhor desempenho em atividades acadêmico-sociais).

Habilidades Sociais

As Habilidades Sociais (HS) são definidas como "um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais" (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 24). Del Prette e Del Prette (2017) destacam a relevância das HS em todo o desenvolvimento do indivíduo e nos diversos papéis que ele possa desempenhar em diferentes contextos. Foram enumeradas as dez classes mais encontradas na literatura: (i) Comunicação; (ii) Civilidade; (iii) Fazer e manter amizades; (iv) Empatia; (v) Assertividade; (vi) Expressão de solidariedade; (vii) Manejo de conflitos e resolução de problemas interpessoais; (viii) Expressão de afeto e intimidade; (ix) Coordenação de grupo; e (x) Falar em público.

Esses comportamentos são organizados em diferentes classes e subclasses, agrupando-se de acordo com características comuns que permitem sua diferenciação de outros conjuntos, estando presentes no repertório de uma pessoa e possibilitando-a lidar com diferentes contextos (Del Prette; Del Prette, 2017). As HS estão presentes em diferentes

ambientes sociais, favorecendo as relações interpessoais. No contexto universitário, essas habilidades promovem o desenvolvimento e a regulação dos relacionamentos, facilitando a adaptação acadêmica (Soares; Del Prette, 2015).

Del Prette e Del Prette (2018) destacam que algumas HS são essenciais para os estudantes durante a graduação, como oferecer e pedir ajuda, falar em público, prestar atenção, seguir instruções, discordar, expor opiniões e fazer perguntas. Essas habilidades ajudam os estudantes a manter boas relações em sala de aula e a alcançar um bom desempenho acadêmico. A importância das HS para uma adequada adaptação à vida acadêmica universitária é destacada, principalmente durante o primeiro ano de graduação, que requer mais ajustes. No entanto, essas habilidades devem ser representativas ao longo de toda a jornada acadêmica, devido à necessidade de constante ajustamento ao novo contexto educacional (Soares *et al.*, 2021). Soares e Del Prette (2015) argumentam que essas habilidades facilitam o processo adaptativo ao fornecer suporte tanto para o desempenho técnico quanto social, exigindo um repertório mais amplo e diversificado dessas habilidades, considerando os desafios relacionais enfrentados no ensino superior.

Construir relacionamentos pessoais é crucial para o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes, sendo um importante marcador no processo de adaptação e vivência universitária. A universidade se torna um ambiente de desenvolvimento psicossocial, e as novas amizades permitem a criação e manutenção de uma rede de apoio emocional (Zanon; Rosin; Teixeira, 2014). Durante o curso, algumas dessas relações se fortalecem, formando um grupo de apoio, suporte e proteção para enfrentar as dificuldades acadêmicas ou pessoais (Santos; Oliveira; Dias, 2015). Para que isso ocorra de forma satisfatória, é essencial que o universitário tenha um repertório adequado de HS, o que pode auxiliar tanto no desempenho acadêmico quanto social (Soares; Poubel; Mello, 2009).

Explorar as HS e a adaptação acadêmica é fundamental para aprimorar a vivência dos estudantes universitários, já que essas competências são vitais para estabelecer relacionamentos e para a integração no contexto universitário. Também é importante incluir estudantes neurodivergentes em pesquisas para compreender melhor suas necessidades e dificuldades específicas, considerando os déficits que costumam apresentar nas HS.

Expectativas Acadêmicas

As expectativas acadêmicas incluem tanto objetivos educacionais (como escolha de curso e currículo) quanto aspectos de integração social (como relações interpessoais e

infraestrutura) (Gomes; Soares, 2013; Moreno; Soares, 2014; Soares *et al.*, 2018). Ao entrar no ES, os estudantes muitas vezes experimentam um descompasso entre suas expectativas e a realidade institucional (Igue; Bariani; Milanesi, 2008; Porto; Soares, 2017).

As expectativas dos alunos podem ser classificadas em três tipos: realistas, que refletem uma compreensão adequada dos desafios universitários e facilitam a adaptação; otimistas, que são excessivamente positivas e podem não corresponder à realidade; e pessimistas, que envolvem uma visão negativa e falta de motivação para enfrentar a vida acadêmica (Almeida; Araújo; Martins, 2016; Araújo; Almeida, 2015; Moreno; Soares, 2014; Soares *et al.*, 2019). Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), essas expectativas são fundamentais para a satisfação e adaptação dos estudantes ao ambiente universitário, impactando seu desempenho, envolvimento e satisfação (Araújo *et al.*, 2014).

Araújo *et al.* (2014) e Casanova *et al.* (2019) identificaram seis dimensões principais das expectativas acadêmicas: preparação para o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal e social, mobilidade estudantil, envolvimento político e cidadania, pressão social, e interação social. Compreender essas dimensões é crucial para avaliar as expectativas dos alunos e apoiar sua integração e sucesso acadêmico. Avaliar expectativas acadêmicas é essencial para entender os desafios de adaptação e as razões para a evasão no ES. Marinho-Araújo *et al.* (2015) adaptaram e validaram uma escala de expectativas acadêmicas para o contexto brasileiro, destacando sete fatores principais, como qualidade da formação acadêmica e compromisso social. Fleith *et al.* (2020) validaram uma versão resumida dessa escala, confirmando sua eficácia para avaliar expectativas em diferentes grupos de estudantes.

O ambiente universitário, com sua diversidade cultural e social, exige um entendimento aprofundado de como as expectativas influenciam a adaptação dos estudantes. Investigar essas expectativas pode ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas e sistemas de suporte mais eficazes para melhorar a experiência e a retenção dos alunos no ES.

Relações entre Habilidades Sociais, Expectativas Acadêmicas e Adaptação Acadêmica

Ao avaliarem os construtos habilidades sociais e adaptação acadêmica no ensino superior, investigando possíveis relações existentes a partir da análise de estudos empíricos, Soares e Del Prette (2015) indicaram que as evidências mostram ambos conceitos como importantes para analisar o desempenho acadêmico e social de universitários, uma vez que a presença de um bom repertório de habilidades sociais pode impactar na qualidade das experiências acadêmicas, ao auxiliar no processo de adaptação universitária, bem como, os

próprios desafios da academia influenciam na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e melhoria nas relações interpessoais.

Gomes e Soares (2013) realizaram estudo com universitários para avaliar correlações entre inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas e os impactos no desempenho acadêmico. A amostra foi composta por 196 estudantes matriculados no primeiro ano de cursos universitários, sendo 156 mulheres, com idades entre 17 e 59 anos. Foram aplicados os testes de Raciocínio Abstrato (RA) da Bateria BPR-5, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e o Questionário de Envolvimento Acadêmico - versão expectativas (QEA). Foram encontradas correlações entre desempenho acadêmico, habilidades sociais e expectativas acadêmicas, porém, a inteligência não apresentou correlações nem com desempenho acadêmico, nem com habilidades sociais. Os achados da pesquisa indicaram que habilidades de enfrentamento, autocontrole da agressividade e autoafirmação impactam positivamente o desempenho acadêmico, uma vez que interferem no comportamento educacional. Tais achados reforçam que universitários que apresentam maiores habilidades sociais também possuem mais expectativas.

Nogueira *et al.* (2020) encontraram reforçadores em sua pesquisa sobre o maior índice de expectativas presentes nos ingressantes quanto à inserção na vida acadêmica. Segundo Soares *et al.* (2018), as expectativas acadêmicas são vistas pelos estudantes ingressantes como promotoras das relações interpessoais e contributivas para o engajamento do aluno.

O estudo desenvolvido por Soares *et al.* (2017) teve como objetivo investigar a relação entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação à universidade, além de verificar o impacto dessas variáveis na adaptação acadêmica dos estudantes. A amostra foi composta por 177 estudantes universitários, com idades entre 17 e 44 anos, de diversas instituições públicas e privadas, sendo 71,2% mulheres. Foram utilizados três instrumentos principais: o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), o Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA) e o Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido (QVA-r). Os resultados indicaram uma correlação positiva entre as expectativas acadêmicas e a adaptação acadêmica, mas não houve correlação significativa entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas ou adaptação acadêmica. Quando consideradas juntas, as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas explicaram 4,8% da variação na adaptação acadêmica dos estudantes. Para Soares *et al.* (2017, p. 86), embora com uma relação preditiva fraca, “expectativas mais realistas dos universitários podem facilitar a adequação de habilidades pessoais (envolvimento institucional, vocacional, social e curricular) necessários para abrandar as dificuldades da adaptação ao novo ambiente”, assim, tanto as habilidades sociais

quanto as expectativas acadêmicas desempenham um papel na adaptação ao ambiente universitário, sendo este um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores, incluindo características pessoais e contextuais.

Na investigação de Soares *et al.* (2021), buscou-se relacionar expectativas acadêmicas, motivação, habilidades sociais e adaptação acadêmica, além de verificar o impacto dessas variáveis na adaptação dos estudantes à universidade. Participaram do estudo 320 estudantes de diversas graduações, de instituições públicas e privadas, com idades variando entre 17 e 45 anos, sendo 63,1% mulheres. Foram utilizados quatro instrumentos principais: a Escala de Motivação Acadêmica, o Inventário de Habilidades Sociais, a Escala de Expectativas Acadêmicas e o Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido. A coleta de dados ocorreu presencialmente e foram utilizadas a correlação de Pearson e a regressão linear múltipla para análise dos dados. Os resultados mostraram uma relação preditiva significativa entre as variáveis e o escore total de adaptação acadêmica, explicando 27% da variação nos escores.

A motivação intrínseca para o saber teve um impacto positivo significativo na adaptação acadêmica. Os autores consideraram que as relações interpessoais fazem parte do processo de adaptação e que um sujeito com maior repertório de comportamentos sociais consegue construir e gerir vínculos afetivos com outros colegas, docentes e outras partes da comunidade universitária. Além disso, a presente motivação com o curso, instituição e com as relações sociais demonstram que as expectativas acadêmicas sobre carreira, currículo do curso e o envolvimento interpessoal influenciam para a melhor adaptação (Soares *et al.*, 2021).

Nesse contexto, uma transição bem-sucedida para o ensino superior depende, em grande parte, de uma adaptação acadêmica eficaz, que está relacionada à maneira como o estudante lida com os novos desafios da vida universitária (Honório; Ottati; Cunha, 2019). Dessa forma, o objetivo deste estudo é investigar se as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas podem ser preditores da adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender melhor os desafios específicos enfrentados por esses estudantes e identificar estratégias que possam facilitar sua inclusão e permanência no ambiente universitário. Ao explorar esses fatores, o estudo pretende fornecer subsídios para a criação de políticas e práticas pedagógicas mais inclusivas, que atendam às necessidades de todos os alunos e promovam um ambiente acadêmico mais equitativo e acolhedor.

O Estudo

Apesar do crescente interesse sobre a temática da neurodiversidade, incluindo seus desdobramentos no contexto da educação universitária, ainda há um número reduzido de produções nacionais que discutem o ingresso e o processo de adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior, bem como quais variáveis e demais aspectos sociodemográficos estariam implicados nessa etapa educacional.

Desse modo, buscou-se com este estudo atender ao objetivo específico: e) **investigar as relações entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação acadêmica em estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior**, considerando a especificidade da pesquisa e da amostra.

Método

A amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados são os mesmos descritos na seção **MÉTODO GERAL** deste trabalho. No que se refere às análises estatísticas específicas, foram realizadas análises descritivas para caracterizar a amostra e os instrumentos a seguir: Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2) (Del Prette; Del Prette, 2018), Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior (versão reduzida) (EEA-r) (Fleith *et al.*, 2020) e Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo *et al.*, 2014), além do teste de correlação de Spearman (ρ), teste U de Mann-Whitney (MW) para análise de diferenças entre grupos, e a técnica de análise *Smallest Space Analysis* (SSA), método que mapeia as relações de similaridade entre variáveis por meio do Coeficiente de Monotonicidade. Na próxima seção, serão apresentados os resultados das análises realizadas, bem como a discussão sobre esses resultados.

Resultados

Os resultados das correlações de Spearman entre o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2), conforme apresentado na Tabela 1, revelaram importantes diferenças entre os grupos neurodivergente e neurotípico.

No grupo neurodivergente observou-se uma correlação positiva significativa entre Conversação assertiva e Adaptação Social ($\rho = 0,302$; $p = 0,019$) e Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = 0,379$; $p = 0,003$). A Expressão de sentimento positivo mostrou correlações significativas com Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,305$; $p = 0,018$), Adaptação

Institucional ($\rho = 0,347$; $p = 0,007$) e o fator geral do QAES ($\rho = 0,374$; $p = 0,003$). A Desenvoltura social teve uma correlação significativa com Adaptação Institucional ($\rho = 0,316$; $p = 0,014$). O fator geral do QAES mostrou uma correlação positiva significativa com o fator geral do IHS2 ($\rho = ,328$; $p = ,010$). Esses achados sugerem que habilidades sociais assertivas e emocionais estão fortemente associadas a uma melhor adaptação acadêmica e social entre os indivíduos neurodivergentes.

Tabela 1 – Correlações de Spearman (ρ) entre QAES e IHS2 dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico

	QAES/	F1. Projeto de Carreira	F2. Adaptação Social	F3. Adap. Pessoal- Emocional	F4. Adap. ao Estudo	F5. Adap. Institu- cional	Fator Geral QAES
Neurodivergente							
F1. Conversação assertiva	ρ p	-0,161 0,218	0,302* 0,019	0,379** 0,003	0,009 0,947	0,145 0,268	0,308* 0,017
F2. Abordagem afetivo-sexual	ρ p	0,136 0,301	-0,116 0,379	0,217 0,095	0,282* 0,029	0,089 0,500	0,216 0,097
F3. Expressão de sentimento positivo	ρ p	0,135 0,304	0,231 0,076	0,081 0,539	0,305* 0,018	0,347** 0,007	0,374** 0,003
F4. Autocontrole/ enfrentamento	ρ p	0,055 0,677	0,106 0,421	-0,089 0,501	0,093 0,479	0,062 0,638	0,091 0,489
F5. Desenvoltura social	ρ p	-0,102 0,436	0,157 0,232	0,154 0,241	0,122 0,354	0,316* 0,014	0,215 0,099
Fator Geral IHS2	ρ p	-0,043 0,742	0,256* 0,049	0,289* 0,025	0,159 0,224	0,207 0,112	0,328* 0,010
Neurotípico							
F1. Conversação assertiva	ρ p	0,076 0,564	0,232 0,075	0,317* 0,014	0,265* 0,040	0,162 0,216	0,364** 0,004
F2. Abordagem afetivo-sexual	ρ p	0,122 0,354	0,321* 0,013	0,170 0,194	0,180 0,170	0,072 0,586	0,239 0,065
F3. Expressão de sentimento positivo	ρ p	0,165 0,209	0,372** 0,003	0,107 0,415	0,099 0,453	0,150 0,252	0,225 0,083
F4. Autocontrole/ enfrentamento	ρ p	0,275* 0,034	0,178 0,174	0,133 0,311	0,227 0,081	-0,028 0,832	0,231 0,076
F5. Desenvoltura social	ρ p	0,118 0,371	0,295* 0,022	0,258* 0,047	0,115 0,381	0,059 0,657	0,266* 0,040
Fator Geral IHS2	ρ p	0,213 0,103	0,426** 0,001	0,289* 0,025	0,276* 0,033	0,174 0,184	0,421** 0,001

Fonte: O autor (2024).

Ainda sobre a Tabela 1, para o grupo neurotípico as correlações significativas incluíram Conversação assertiva com Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = 0,317$; $p = 0,014$) e Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,265$; $p = 0,040$). O fator geral do IHS2 apresentou correlações significativas com Adaptação Social ($\rho = 0,426$; $p = 0,001$), Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = 0,289$; $p = 0,025$), Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,276$; $p = 0,033$) e o fator geral do QAES ($\rho = 0,421$; $p = 0,001$). Esses resultados indicam que, para indivíduos neurotípicos, habilidades sociais assertivas e interpessoais têm um impacto positivo na adaptação acadêmica e pessoal.

As correlações entre o QAES e a Escala de Expectativas Acadêmicas (EEA-r), apresentadas na Tabela 2, mostraram diferentes padrões entre os grupos. Para o grupo neurodivergente foi observado que a Formação Acadêmica de Qualidade apresentou uma correlação positiva significativa com Projeto de Carreira ($\rho = 0,399$; $p = 0,002$) e com Adaptação Institucional ($\rho = 0,280$; $p = 0,030$). Além disso, Compromisso Social e Acadêmico mostrou correlações significativas com Projeto de Carreira ($\rho = 0,259$; $p = 0,037$), Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,400$; $p = 0,002$) e Adaptação Institucional ($\rho = 0,343$; $p = 0,007$). Já a Ampliação das Relações Interpessoais apresentou uma correlação negativa significativa com Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = -0,289$; $p = 0,025$) e uma correlação positiva com Adaptação Social ($\rho = 0,358$; $p = 0,005$). O Desenvolvimento de Competências Transversais teve correlações positivas significativas com Projeto de Carreira ($\rho = 0,440$; $p = 0,000$) e Adaptação Institucional ($\rho = 0,266$; $p = 0,040$). O fator geral do QAES apresentou uma correlação positiva significativa com o fator geral da EEA-r ($\rho = 0,313$; $p = 0,015$). Esses resultados sugerem que tanto a qualidade da formação quanto o compromisso acadêmico estão fortemente associados à adaptação ao ensino superior para indivíduos neurodivergentes.

Entre os neurotípicos a Formação Acadêmica de Qualidade correlacionou-se significativamente com Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,308$; $p = 0,017$), já Compromisso Social e Acadêmico mostrou correlações positivas significativas com Projeto de Carreira ($\rho = 0,347$; $p = 0,007$), Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,294$; $p = 0,023$) e Adaptação Institucional ($\rho = 0,331$; $p = 0,010$). A Ampliação das Relações Interpessoais teve correlação positiva significativa com Adaptação Social ($\rho = 0,480$; $p = 0,000$) e Adaptação Institucional ($\rho = 0,264$; $p = 0,041$). A Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio mostrou uma correlação moderada com Projeto de Carreira ($\rho = 0,405$; $p = 0,001$) e Adaptação ao Estudo ($\rho = 0,471$; $p = 0,000$). A Preocupação com Autoimagem mostrou correlação negativa significativa com Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = -0,305$; $p = 0,018$), e o fator geral do QAES teve uma correlação positiva significativa com o fator geral da EEA-r ($\rho = 0,358$, $p = 0,005$). Isso sugere que expectativas específicas são mais preditivas da adaptação ao estudo em neurotípicos.

Tabela 2 – Correlações de Spearman (ρ) entre QAES e EEA-r dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico

EEA-r	QAES/	F1. Projeto de Carreira	F2. Adaptação Social	F3. Adap. Pessoal-Emocional	F4. Adap. ao Estudo	F5. Adap. Institucional	Fator Geral QAES
Neurodivergente							
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	ρ	0,399**	0,081	-0,070	0,038	0,280*	0,254
	<i>p</i>	0,002	0,539	0,596	0,773	0,030	0,050
F2. Compromisso Social e Acadêmico	ρ	0,259*	0,080	-0,068	0,400**	0,343**	0,337**
	<i>p</i>	0,037	0,544	0,608	0,002	0,007	0,008
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	ρ	0,208	0,358**	-0,289*	0,208	0,226	0,236
	<i>p</i>	0,111	0,005	0,025	0,111	0,083	0,070
F4. Oportunidade Internac. e Intercâmbio	ρ	0,136	0,108	-0,174	0,193	0,276*	0,178
	<i>p</i>	0,299	0,410	0,184	0,139	0,033	0,173
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	ρ	0,183	0,090	-0,246	0,090	0,049	0,036
	<i>p</i>	0,162	0,494	0,058	0,494	0,711	0,784
F6. Preocupação com Autoimagem	ρ	0,191	0,139	-0,288*	0,189	0,095	0,097
	<i>p</i>	0,145	0,291	0,026	0,150	0,468	0,462
F7. Desenv. de Compet. Transversais	ρ	0,440**	0,009	-0,123	0,239	0,266*	0,303*
	<i>p</i>	0,000	0,944	0,350	0,066	0,040	0,019
Fator Geral EEA-r	ρ	0,310*	0,185	-0,231	0,316*	0,334**	0,313*
	<i>p</i>	0,016	0,157	0,075	0,014	0,009	0,015
Neurotípico							
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	ρ	0,252	0,206	0,044	0,308*	0,085	0,259
	<i>p</i>	0,053	0,114	0,739	0,017	0,520	0,046
F2. Compromisso Social e Acadêmico	ρ	0,347**	0,141	0,235	0,294*	0,331**	0,421**
	<i>p</i>	0,007	0,283	0,070	0,023	0,010	0,001
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	ρ	0,105	0,480**	0,191	0,029	0,264*	0,277*
	<i>p</i>	0,419	0,000	0,143	0,825	0,041	0,032
F4. Oportunidade Internac. e Intercâmbio	ρ	0,405**	0,152	0,216	0,471**	0,190	0,405**
	<i>p</i>	0,001	0,248	0,097	0,000	0,145	0,001
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	ρ	0,015	0,053	-0,166	-0,002	0,078	-0,065
	<i>p</i>	0,907	0,687	0,204	0,988	0,556	0,621
F6. Preocupação com Autoimagem	ρ	-0,199	-0,019	-0,305*	0,218	-0,101	-0,149
	<i>p</i>	0,128	0,885	0,018	0,094	0,444	0,254
F7. Desenv. de Compet. Transversais	ρ	0,107	0,179	-0,135	0,210	0,012	0,106
	<i>p</i>	0,418	0,172	0,304	0,106	0,929	0,421
Fator Geral EEA-r	ρ	0,280*	0,291*	0,061	0,452**	0,204	0,358**
	<i>p</i>	0,030	0,024	0,644	0,000	0,119	0,005

Fonte: O autor (2024).

A Tabela 3 apresenta as correlações de Spearman entre os fatores da EEA-r e do IHS2 para os grupos neurodivergente e neurotípico. Observando os resultados do grupo neurodivergente, nota-se que Compromisso Social e Acadêmico apresentou correlações positivas significativas com Expressão de Sentimento Positivo ($\rho = 0,472$; $p = 0,000$), Desenvoltura Social ($\rho = 0,264$; $p = 0,042$) e com o Fator Geral do IHS2 ($\rho = 0,332$; $p = 0,010$). Ampliação das Relações Interpessoais também teve correlações positivas significativas com Expressão de Sentimento Positivo ($\rho = 0,546$; $p = 0,000$), Autocontrole/Enfrentamento ($\rho = 0,370$; $p = 0,004$), e com o Fator Geral do IHS2 ($\rho = 0,309$; $p = 0,016$). Ainda, o Desenvolvimento de Competências Transversais mostrou uma correlação positiva significativa com Expressão de Sentimento Positivo ($\rho = 0,290$; $p = 0,024$). A Preocupação com Autoimagem apresentou correlação negativa significativa com Conversação assertiva ($\rho = -0,290$; $p = 0,025$).

No grupo neurotípico as correlações significativas incluíram o Compromisso Social e Acadêmico com Conversação assertiva ($\rho = 0,255$; $p = 0,049$) e Expressão de sentimento positivo ($\rho = 0,281$; $p = 0,030$). A Preocupação com Autoimagem teve uma correlação negativa significativa com Expressão de Sentimento Positivo ($\rho = -0,294$; $p = 0,023$).

Tabela 3 – Correlações de Spearman (ρ) entre EEA-r e IHS2 dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico

		F1. Conver- sação assertiva	F2. Abordagem afetivo- sexual	F3. Expressão de sentimento positivo	F4. Auto- controle/ enfrenta- mento	F5. Desenvol- tura social	Fator Geral IHS2
EEA-r	IHS2/						
Neurodivergente							
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	ρ	-0,084	-0,017	0,208	-0,069	0,081	0,027
	p	0,525	0,900	0,111	0,601	0,538	0,838
F2. Compromisso Social e Acadêmico	ρ	0,185	0,203	0,472**	0,204	0,264*	0,332**
	p	0,156	0,120	0,000	0,118	0,042	0,010
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	ρ	0,065	0,103	0,546**	0,370**	0,265*	0,309*
	p	0,624	0,432	0,000	0,004	0,041	0,016
F4. Oportunidade Intern. e Intercâmbio	ρ	0,099	0,014	0,291*	0,140	0,184	0,173
	p	0,452	0,918	0,024	0,285	0,160	0,186
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	ρ	-0,130	-0,085	0,100	0,041	-0,085	-0,054
	p	0,323	0,519	0,446	0,754	0,517	0,683
F6. Preocupação com Autoimagem	ρ	-0,290*	-0,111	0,142	-0,002	-0,107	-0,139
	p	0,025	0,401	0,280	0,991	0,418	0,291
F7. Desenv. de Compet. Transversais	ρ	-0,128	0,037	0,290*	0,137	0,000	-0,064
	p	0,330	0,777	0,024	0,295	0,997	0,629
Fator Geral EEA-r	ρ	0,025	0,066	0,491**	0,197	0,204	0,210
	p	0,850	0,615	0,000	0,131	0,119	0,107
Neurotípico							
F1. Formação Acadêmica de Qualidade	ρ	0,074	0,126	0,097	0,156	-0,047	0,123
	p	0,572	0,337	0,462	0,234	0,724	0,349
F2. Compromisso Social e Acadêmico	ρ	0,255*	0,145	0,281*	0,198	0,179	0,280*
	p	0,049	0,269	0,030	0,130	0,172	0,030
F3. Ampliação das Relações Interpessoais	ρ	0,045	0,225	0,241	0,099	0,014	0,191
	p	0,732	0,084	0,063	0,451	0,913	0,143
F4. Oportunidade Intern. e Intercâmbio	ρ	0,071	0,107	0,279*	0,057	-0,009	0,170
	p	0,590	0,416	0,031	0,663	0,948	0,194
F5. Perspectiva de Sucesso Profissional	ρ	-0,228	0,024	0,019	0,142	0,012	-0,071
	p	0,080	0,853	0,884	0,280	0,926	0,588
F6. Preocupação com Autoimagem	ρ	-0,294*	0,045	-0,151	0,082	-0,327*	-0,100
	p	0,023	0,735	0,248	0,532	0,011	0,168
F7. Desenv. de Compet. Transversais	ρ	0,062	-0,033	0,253	0,197	0,083	0,186
	p	0,639	0,803	0,051	0,132	0,527	0,155
Fator Geral EEA-r	ρ	0,027	0,196	0,240	0,190	-0,049	0,186
	p	0,835	0,134	0,065	0,146	0,709	0,154

Fonte: O autor (2024).

A Tabela 4 apresenta as correlações de Spearman entre os fatores do QAES, BAI e MEM para os grupos neurodivergente e neurotípico. As correlações significativas ajudam a entender como a adaptação ao ensino superior está associada aos níveis de ansiedade e ao estado mental nestes grupos.

No grupo neurodivergente, a Adaptação Pessoal-Emocional apresentou uma correlação moderada, negativa e significativa com o BAI ($\rho = -0,652$, $p = 0,000$). Isso sugere que, para o grupo neurodivergente, uma melhor adaptação emocional e pessoal ao ambiente acadêmico está associada a níveis mais baixos de ansiedade. O MEM mostrou correlações negativas significativas com o Projeto de Carreira ($\rho = -0,289$; $p = 0,025$), Adaptação ao Estudo ($\rho = -0,400$; $p = 0,002$) e com o fator geral do QAES ($\rho = -0,261$; $p = 0,044$). Isso indica que, surpreendentemente, uma melhor adaptação em termos de planejamento de carreira e estratégias de estudo está associada a menores valores no estado mental, por exemplo, dedicar menos tempo e esforço a atividades que envolvem o uso intensivo de habilidades de memória.

Semelhante ao grupo neurodivergente, os neurotípicos apresentaram uma correlação moderada, negativa e significativa do BAI com a Adaptação Pessoal-Emocional ($\rho = -0,671$; $p = 0,000$), além da correlação com o fator geral do QAES ($\rho = -0,507$; $p = 0,000$).

Tabela 4 – Correlações de Spearman (ρ) entre QAES, BAI e MEM dos Grupos Neurodivergente e Neurotípico

Grupo Neurodivergente				Grupo Neurotípico		
	MEM	BAI		BAI	MEM	
F1. Projeto de Carreira	-0,289* 0,025	0,208 <i>0,112</i>	ρ <i>p</i>	-0,203 <i>0,119</i>	0,008 <i>0,954</i>	F1. Projeto de Carreira
F2. Adaptação Social	0,010 <i>0,942</i>	0,063 <i>0,632</i>	ρ <i>p</i>	-0,155 <i>0,236</i>	0,144 <i>0,274</i>	F2. Adaptação Social
F3. Adaptação Pessoal-Emocional	-0,127 <i>0,332</i>	-0,652** 0,000	ρ <i>p</i>	-0,671** 0,000	0,033 <i>0,804</i>	F3. Adaptação Pessoal-Emocional
F4. Adaptação ao Estudo	-0,400** 0,002	0,200 <i>0,126</i>	ρ <i>p</i>	-0,178 <i>0,174</i>	-0,143 <i>0,275</i>	F4. Adaptação ao Estudo
F5. Adaptação Institucional	-0,056 <i>0,673</i>	0,026 <i>0,841</i>	ρ <i>p</i>	-0,250 <i>0,054</i>	0,022 <i>0,870</i>	F5. Adaptação Institucional
Fator Geral QAES	-0,261* 0,044	-0,170 <i>0,195</i>	ρ <i>p</i>	-0,507** 0,000	-0,011 <i>0,932</i>	Fator Geral QAES

Fonte: O autor (2024).

A Tabela 5 é usada para comparar os grupos neurodivergente e neurotípico em termos de suas pontuações médias e variabilidade nas escalas IHS2, EEA-r, e QAES.

Os escores médios do IHS2 indicam que o grupo neurotípico ($M = 72,10$) tem uma média ligeiramente mais alta de habilidades sociais em comparação com o grupo neurodivergente ($M = 66,63$). No entanto, a diferença não é estatisticamente significativa ($Z = -1,389$; $p = 0,165$), indicando que os níveis gerais de habilidades sociais não diferem de forma significativa entre grupos.

Para o EEA-r, a média dos escores do grupo neurotípico ($M = 146,15$) é um pouco maior do que a do grupo neurodivergente ($M = 141,82$). Essa diferença também não é estatisticamente significativa ($Z = -0,544$; $p = 0,587$). Isso sugere que as expectativas acadêmicas, medidas pela EEA-r, são comparáveis entre os dois grupos.

Os resultados do QAES mostram que o grupo neurotípico tem uma média significativamente maior ($M = 155,55$) do que o grupo neurodivergente ($M = 144,07$) na adaptação ao ensino superior. A diferença é estatisticamente significativa ($Z = -3,544$; $p = 0,000$), sugerindo que estudantes neurotípicos tendem a se adaptar melhor ao ambiente acadêmico do que estudantes neurodivergentes.

Tabela 5 – Valores de média, desvio-padrão, *Mean Ranking*, *Z*, *p*-valor, *U* de Mann-Whitney para IHS2, EEA-r e QAES por grupo

Variáveis	Grupo				Z	p	U
	Neurodivergente		Neurotípico				
	M±DP	MR	M±DP	MR			
MEM	28,67±1,27	61,76	28,48±1,49	59,24	-0,412	0,680	1724,500
BAI	25,23±14,62	69,32	18,88±14,70	51,68	-2,778	0,005	1271,000
IHS2	66,63±16,79	56,09	72,10±13,45	64,91	-1,389	0,165	1535,500
EEA-r	141,82±18,03	58,78	146,15±9,81	62,23	-0,544	0,587	1696,500
QAES	144,07±15,86	49,25	155,55±17,93	71,75	-3,544	0,000	1125,000

Fonte: O autor (2024).

A Figura 1 apresenta uma análise gráfica utilizando o *Smallest Space Analysis* (SSA), um método que mapeia as relações de similaridade entre variáveis por meio do Coeficiente de Monotonicidade. Este estudo examina as dimensões das escalas de avaliação, incluindo o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2), a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior (versão reduzida) (EEA-r), o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), o Mini-Exame do Estado Mental (MEM) e a Escala

de Ansiedade de Beck (BAI), juntamente com variáveis externas como grupo (neurodivergente e neurotípico), sexo (masculino e feminino), cor ou raça (branca e não branca), curso (Ciência da Computação e Design), usar medicação, ter tratamento profissional ter acompanhamento pedagógico na faculdade e apresentar outro diagnóstico de transtorno comórbido.

A estrutura apresentada na projeção é polar, o que significa que as variáveis são organizadas em torno de um centro comum, dividindo-se em diferentes regiões, cada uma correspondente a um conjunto específico de dimensões. Esse tipo de estrutura permite uma clara visualização das inter-relações entre variáveis distintas e como elas se polarizam em torno de temas centrais.

As duas variáveis centrais neste estudo neurodivergente e neurotípico se localizam de forma bem distantes, apontando uma diferença significativa entre os dois grupos de alunos. Os neurodivergentes estão localizados na parte superior esquerda do gráfico, próximo à Escala de Ansiedade de Beck (BAI). Esta proximidade sugere uma correlação significativa entre a condição de neurodivergência e níveis mais elevados de ansiedade. Além disso, a presença de variáveis como Medicação e Tratamento Profissional nesta região reforça a ideia de que indivíduos neurodivergentes podem necessitar de intervenções específicas para lidar com os desafios no ambiente acadêmico. Os neurotípicos, por outro lado, encontram-se na parte inferior em proximidade com variáveis relacionadas principalmente às dimensões do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), tendo do lado esquerdo e direito os itens das Expectativas Acadêmicas (EEA-r) e Habilidades Sociais (IHS2), respectivamente. Esta proximidade indica que estudantes neurotípicos percebem-se mais adaptados ao ensino superior e possuem uma maior afinidade com habilidades sociais mais desenvolvidas e expectativas acadêmicas mais ajustadas, o que pode facilitar sua adaptação ao ensino superior.

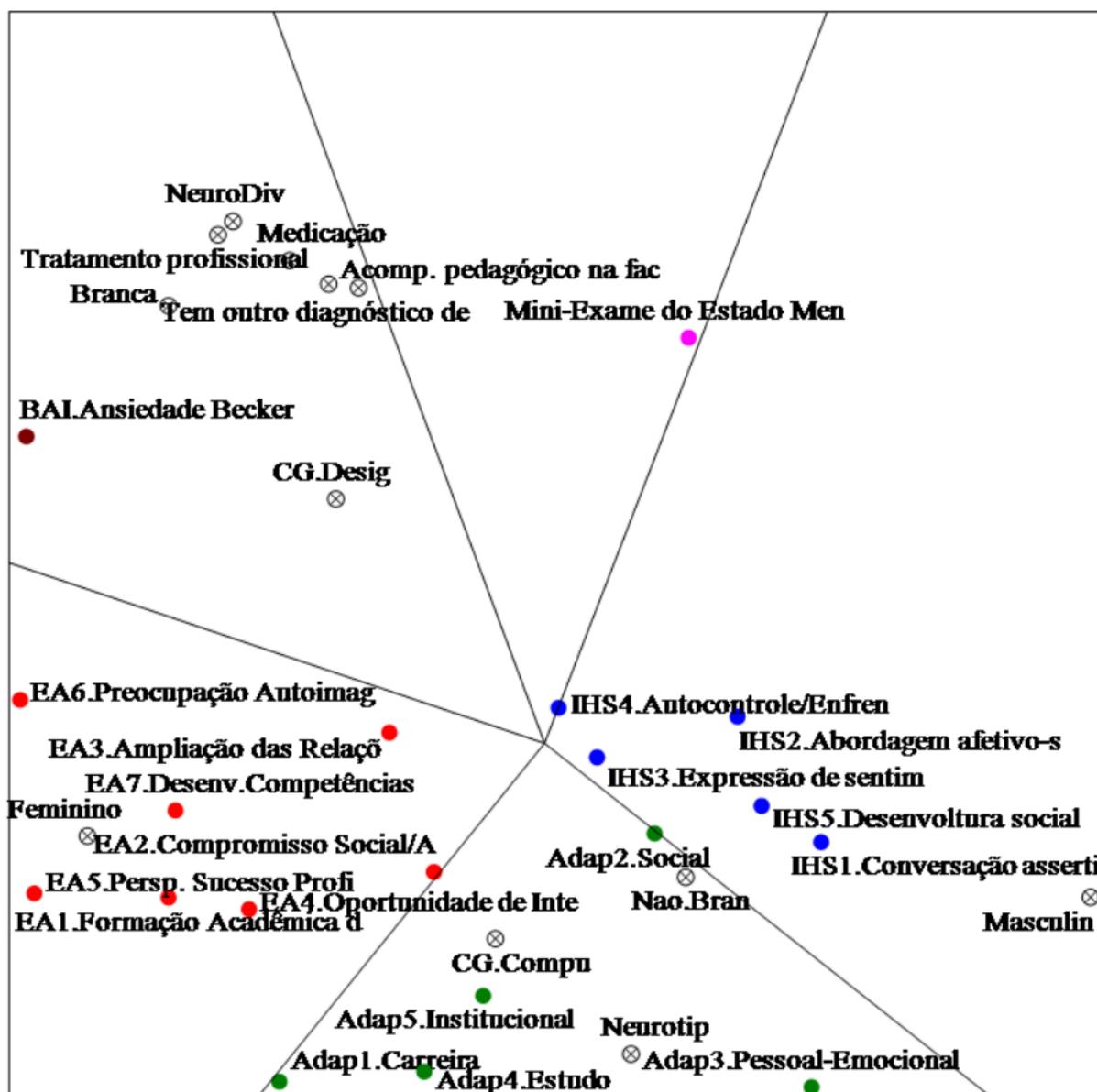
Outra observação reflete a correlação entre a variável sexo e as escalas avaliadas, tendo o sexo feminino se alocado entre os itens da EEA-r, enquanto o masculino apresenta maior relação com o IHS2, sinalizando que as mulheres apresentaram mais expectativas ao ingressar na faculdade, ao passo que os homens se mostraram mais habilidosos socialmente.

A estrutura polar dividindo as escalas em regiões reflete diferentes domínios de avaliação, mostrando na região superior esquerda as dimensões relacionadas à neurodivergência, ansiedade, e necessidade de suporte externo, como medicação e acompanhamento pedagógico. Esta polaridade reflete um conjunto de características associadas a maiores desafios na adaptação ao ambiente universitário. Diferentemente, na região inferior direita se agrupam as variáveis associadas a uma adaptação mais positiva,

incluindo expectativas acadêmicas mais elevadas e habilidades sociais mais robustas, características mais comuns entre indivíduos neurotípicos.

Esta análise do SSA aponta apoio as hipóteses do estudo visto que a polarização observada entre Neurodivergente e Neurotípico, juntamente com suas respectivas associações, confirma a expectativa de que os estudantes neurodivergentes enfrentam desafios maiores em termos de ansiedade e adaptação acadêmica, em contraste com os neurotípicos, que demonstram uma maior adaptação ao ensino superior e melhores habilidades sociais e expectativas mais alinhadas com o sucesso acadêmico.

Figura 1 – Projeção SSA (*Smallest Space Analysis* usando Coeficiente de Monotonicidade) das dimensões das escalas IHS2, EEA-r, QAES, MEM e BAI juntamente com variáveis externas



Nota: (Coeficiente de Alienação: 0.11663, Projeção 3D, dimensões 1x2)

Fonte: O autor (2024).

Em resumo, tendo como base a Teoria das Facetas, esta estrutura polar observada no SSA permite identificar como diferentes dimensões de comportamento e adaptação acadêmica se relacionam e se agrupam em torno de características relevantes. A disposição polar das variáveis não só confirma as diferenças esperadas entre os grupos neurodivergente e neurotípico, mas também destaca a necessidade de abordagens personalizadas para melhorar a adaptação e o desempenho acadêmico, especialmente entre os estudantes neurodivergentes.

Discussão

Este estudo objetivou analisar se as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas podem ser indicadores da adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior, avaliando o desempenho nas três variáveis e na comparação com o grupo neurotípico. Tomando os resultados deste estudo, ainda não explorados pela literatura disponível na área, é possível realizar importantes inferências.

Foi observado que na relação entre Habilidades Sociais e Adaptação Acadêmica, as habilidades sociais desempenham um papel crucial na adaptação ao ensino superior. Habilidades como conversação assertiva, expressão de sentimentos positivos e desenvoltura social são especialmente relevantes para facilitar a adaptação social, emocional e acadêmica, tendo impacto tanto no grupo neurodivergente quanto no neurotípico, mas com nuances diferentes.

Embora ambos os grupos se beneficiem de habilidades sociais desenvolvidas, há diferenças na forma como essas habilidades impactam a adaptação. Estudantes neurodivergentes parecem se beneficiar mais de habilidades sociais como conversação assertiva e expressão de sentimento positivo no contexto institucional, enquanto estudantes neurotípicos demonstram uma relação mais forte entre habilidades sociais e adaptação social, como apontado por Nogueira *et al.* (2020) que habilidades sociais, como a desenvoltura em situações sociais e a comunicação eficaz, são fundamentais para a adaptação ao ambiente acadêmico e para a gestão das demandas de estudo. Além disso, as correlações positivas encontradas entre Conversação Assertiva e Adaptação Pessoal-Emocional reforçam a ideia de que estudantes com habilidades sociais mais robustas conseguem se adaptar melhor emocionalmente, o que é essencial para lidar com os desafios do ambiente acadêmico (Soares *et al.*, 2021).

Na relação entre Expectativas Acadêmicas e Adaptação Acadêmica, para ambos os grupos, a Formação Acadêmica de Qualidade e o Compromisso Social e Acadêmico são

preditores fortes de adaptação ao estudo e ao ambiente institucional. No entanto, para o grupo neurodivergente, o foco em Desenvolvimento de Competências Transversais e Compromisso Social e Acadêmico parece ser mais relevante para a adaptação ao contexto universitário, enquanto para o grupo neurotípico, as oportunidades de Internacionalização e Intercâmbio têm um papel mais significativo. Expectativas acadêmicas claras e positivas sobre o ambiente universitário estão associadas a uma adaptação acadêmica mais eficaz. Estudantes que têm expectativas sobre a qualidade da formação acadêmica e o engajamento institucional tendem a se adaptar melhor, conforme destacado por Nogueira *et al.* (2020).

A correlação significativa entre Compromisso Social e Acadêmico e Adaptação ao Estudo para o grupo neurodivergente também é consistente com a ideia de que expectativas acadêmicas relacionadas ao compromisso e ao engajamento com a comunidade universitária facilitam a adaptação acadêmica, como observado por Soares *et al.* (2021).

As correlações negativas significativas envolvendo a Adaptação Pessoal-Emocional indicam que, para o grupo neurodivergente, certos fatores de expectativas acadêmicas estão inversamente relacionados com a adaptação emocional e pessoal ao ensino superior. Por exemplo, uma alta expectativa de Perspectiva de Sucesso Profissional ou Compromisso Social e Acadêmico pode levar os estudantes a se sentirem sobrecarregados ou ansiosos, o que prejudica sua adaptação emocional. A expectativa de Ampliação das Relações Interpessoais apresentou uma correlação negativa com a Adaptação Pessoal-Emocional. Isso pode indicar que estudantes que se esforçam para expandir suas redes interpessoais no contexto acadêmico podem enfrentar desafios emocionais, possivelmente devido a sentimentos de inadequação ou dificuldade em equilibrar demandas sociais e acadêmicas. Estudantes que tentam se integrar socialmente enquanto lidam com as pressões acadêmicas podem encontrar a adaptação emocional mais difícil, levando a sentimentos de ansiedade ou estresse.

A Preocupação com Autoimagem apresentou uma correlação negativa significativa com a Adaptação Pessoal-Emocional tanto no grupo neurodivergente, quanto no neurotípico. Esse resultado representa que uma maior preocupação com a autoimagem pode estar associada a uma pior adaptação emocional. Estudantes que estão excessivamente preocupados com como são percebidos pelos outros ou com sua autoimagem podem sofrer mais emocionalmente, afetando sua adaptação pessoal-emocional.

As correlações entre QAES, BAI e MEM destacam a importância de gerenciar a ansiedade para melhorar a adaptação ao ensino superior em ambos os grupos. No grupo neurodivergente, uma adaptação de carreira mais forte está negativamente correlacionada

com o MEM, enquanto no grupo neurotípico há uma correlação positiva. Isso sugere que o estado mental (ou seja, funções cognitivas) pode desempenhar papéis diferentes na adaptação acadêmica e no planejamento de carreira de estudantes neurodivergentes e neurotípicos. Os resultados da comparação de grupos mostraram que não houve diferenças significativas entre os grupos neurodivergente e neurotípico em relação aos escores do MEM.

Para ambos os grupos, níveis mais baixos de ansiedade estão consistentemente associados a uma melhor adaptação pessoal-emocional e geral ao ensino superior, ou seja, reduzir a ansiedade é uma prioridade para melhorar tanto a adaptação emocional quanto a geral. Sahão e Kienen (2021) identificaram que os principais dificultadores do processo de adaptação ao ensino superior são o nível de exigência acadêmica e os relacionamentos interpessoais. Enquanto os sintomas mais prevalentes entre os estudantes universitários incluíam ansiedade, estresse e depressão. A comparação entre grupos mostrou que os escores mais altos em BAI para o grupo neurodivergente corroboram estudos que apontam para níveis mais elevados de ansiedade neste grupo, possivelmente devido a desafios relacionados à adaptação social e sensorial (APA, 2014). Esses sintomas foram identificados como respostas comuns ao processo de adaptação mal-sucedida. Assim, intervenções direcionadas, como programas de suporte psicológico e técnicas de redução do estresse, e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais são essenciais para ajudar os estudantes a se adaptarem melhor ao ambiente universitário, promovendo seu bem-estar psicológico e prevenindo sintomas como ansiedade, estresse e depressão.

As correlações entre os fatores gerais do QAES, EEA-r, e IHS2 mostraram padrões consistentes para ambos os grupos. Diferente dos resultados da pesquisa de Soares *et al.* (2017), neste estudo foi observada uma correlação positiva significativa entre a adaptação geral ao ensino superior (QAES) e as habilidades sociais (IHS2) em ambos os grupos (neurodivergente e neurotípico), como confirmado por Soares *et al.* (2021). Isso indica que, independentemente do grupo, melhores habilidades sociais estão associadas a uma melhor adaptação ao ambiente acadêmico. Em outras palavras, estudantes que se adaptam melhor ao ambiente acadêmico tendem também a demonstrar melhores habilidades sociais.

A análise também mostrou que existe uma correlação positiva significativa entre a adaptação ao ensino superior (QAES) e as expectativas acadêmicas (EEA-r) em ambos os grupos. Este resultado sugere que uma adaptação bem-sucedida está associada a expectativas acadêmicas positivas, demonstrando que estudantes que possuem expectativas mais realistas ou positivas tendem a se adaptar melhor ao ensino superior. Tal resultado coincide com os achados de Nogueira *et al.* (2020) e Soares *et al.* (2017, 2021).

Por fim, não foram encontradas correlações significativas entre as expectativas acadêmicas gerais (EEA-r) e as habilidades sociais gerais (IHS2) para ambos os grupos, o mesmo resultado foi encontrado por Soares *et al.* (2017). Segundo Soares *et al.* (2021) habilidades sociais podem ter uma relação indireta com expectativas acadêmicas. Isso sugere que, embora habilidades sociais e expectativas acadêmicas sejam individualmente importantes para a adaptação ao ensino superior, não há uma relação forte entre elas, assim, não estão diretamente relacionadas entre si. Nogueira *et al.* (2020) identificaram que habilidades sociais específicas, como desenvoltura social e expressividade positiva, têm correlações significativas com expectativas acadêmicas relacionadas ao envolvimento institucional e vocacional.

Ao comparar os grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao desempenho no IHS2 e EEA-r, os resultados sugeriram que essas variáveis não diferenciam claramente os grupos. Isso pode indicar que, apesar das diferenças cognitivas e comportamentais, essas variáveis específicas não capturam bem essas distinções. Por outro lado, o resultado significativo para QAES, com neurotípicos apresentando escores mais altos, pode refletir as dificuldades adicionais enfrentadas por indivíduos neurodivergentes na sociedade, que impactam negativamente sua qualidade de vida e inserção ao ensino superior (Shaw-Zirt *et al.*, 2005).

A análise do SSA corroborou os demais achados estatísticos, reforçando a polarização dos grupos neurodivergente e neurotípico com suas devidas correlações. Como compreendido nos resultados das correlações deste estudo e a literatura existente, o grupo neurotípico apresenta melhores resultados nas variáveis principais do estudo, confirmando a premissa que o grupo neurodivergente apresenta um menor repertório de habilidades sociais, possui menos expectativas sobre a educação superior e processo de adaptação acadêmica menos satisfatório.

Ademais, as correlações encontradas nesta investigação apontam que os desempenhos nas Habilidades Sociais e nas Expectativas Acadêmicas são capazes de indicar se a Adaptação Acadêmica está sendo adequada para o estudante ingressante (Nogueira *et al.*, 2020; Soares *et al.*, 2017, 2021). No entanto, os fatores que mais influenciam a adaptação podem variar. Para o grupo neurodivergente, o foco no desenvolvimento de competências transversais e na qualidade da formação acadêmica pode ser fundamental para melhorar a adaptação. Já para o grupo neurotípico, um maior valor nas oportunidades de internacionalização e o engajamento social são fatores-chave para a adaptação ao ensino superior.

Conclusão

Os resultados deste estudo indicam que tanto as habilidades sociais quanto as expectativas acadêmicas desempenham papéis fundamentais na adaptação acadêmica dos estudantes universitários. Conforme destacado por Del Prette e Del Prette (2017), habilidades como desenvoltura social e expressividade positiva são essenciais para facilitar as interações sociais e, conseqüentemente, a adaptação ao ambiente universitário. Essas habilidades, como abordado por Soares e Del Prette (2015), são fundamentais não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a formação de relacionamentos interpessoais sólidos, que são críticos para o bem-estar emocional dos estudantes (Cunha; Carrilho, 2005; Almeida *et al.*, 2016).

Ademais, as expectativas acadêmicas, especialmente em relação ao envolvimento institucional e ao compromisso acadêmico, foram identificadas como fatores significativos para uma melhor adaptação, corroborando os achados de Araújo e Almeida (2015) sobre o impacto das expectativas na retenção e adaptação dos estudantes. O estudo reforça a importância de intervenções que desenvolvam tanto as competências sociais quanto ajudem os estudantes a alinhar suas expectativas com a realidade do ambiente universitário (Soares *et al.*, 2019). Ao reconhecer e promover essas inter-relações, as instituições de ensino superior podem aprimorar suas estratégias de suporte ao estudante, criando um ambiente que favoreça tanto a adaptação social quanto acadêmica, conforme sugerido por Soares *et al.* (2021).

A evidência de que os grupos neurodivergente e neurotípico não diferem significativamente em termos de habilidades sociais (IHS2) e expectativas acadêmicas (EEA-r) é um achado importante. No entanto, a diferença significativa observada na adaptação ao ensino superior (QAES), onde estudantes neurotípicos apresentam uma melhor adaptação, destaca a necessidade de apoio adicional para estudantes neurodivergentes. Isso sugere a importância de intervenções direcionadas que abordem os desafios únicos enfrentados por esses estudantes no ambiente acadêmico (Olivati; Leite, 2019; Soares *et al.*, 2021).

Portanto, ao planejar intervenções para melhorar a adaptação ao ensino superior para estudantes neurodivergentes, é crucial considerar estratégias que equilibrem o desenvolvimento acadêmico e social com o suporte emocional, conforme sugerido por autores como Cunha e Carrilho (2005) e Del Prette e Del Prette (2017). Intervenções que abordem a gestão do estresse, promovam o autocuidado e forneçam apoio emocional podem ser particularmente eficazes para esses estudantes, ajudando-os a lidar melhor com as

pressões associadas às expectativas acadêmicas e ao ambiente universitário. Além disso, como demonstrado por Sahão e Kienen (2021), tais intervenções podem ser determinantes para reduzir os níveis de ansiedade, melhorando assim a adaptação e o bem-estar emocional.

Futuros estudos poderiam investigar a eficácia de programas específicos de intervenção psicossocial destinados a estudantes neurodivergentes, avaliando o impacto dessas intervenções não apenas na adaptação acadêmica, mas também no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico a longo prazo. Seria igualmente valioso explorar como diferentes contextos culturais e institucionais influenciam a eficácia dessas intervenções, ampliando a compreensão de como melhor apoiar estudantes com diferentes perfis neuropsicológicos em diversas realidades educacionais. Assim, seria possível desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e personalizadas, que garantam a equidade e o sucesso de todos os alunos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (org.). **Ser Estudante no Ensino Superior**: o caso dos estudantes do 1º ano. Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 146-164. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/42318>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12069>. Acesso em: 04 ago. 2024.

ANJOS, D. R.; SILVA, R. H. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 105-123, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100006>. Acesso em: 04 ago. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed. 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Lumen Educare**, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; COSTA, A. R.; ALFONSO, S.; CONDE, Á.; DEAÑO, M. Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 1, p. 201-220, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SANTOS, A. A.; NORONHA, A. P.; ZANON, C. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao. Acesso em: 01 mar. 2023.

CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S.; PEIXOTO, F.; RIBEIRO, R. B.; MARÔCO, J. Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. **SAGE Open**, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del Prette) - Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Pearson, 2018.

FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GOMES, C. M. A.; BISINOTO, C.; RABELO, M. L. Validity evidence of a scale on Academic Expectations for Higher Education. **Paidéia**, v. 30, e3010, 1-11, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3010>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>. Acesso em: 01 mar. 2023

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12089>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HONÓRIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da adaptação ao ensino superior. **Psicologia para América Latina**, n. 32, p. 97-105, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n32/a02n32.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036071003>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MARINHO-ARAÚJO, C.; BRITO, M.; CAMPOS, J. Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Estudantes Universitários de Primeiro Ano: Versão resumida. **Psicologia em Pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 34-50, 2015. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a16.pdf>.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, n. 45, p. 114-127, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a09.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

NOGUEIRA, C. C. C.; SOARES, A. B.; MONTEIRO, M.; MEDEIROS, H. C. P. Habilidades sociais e expectativas acadêmicas em estudantes de enfermagem. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 99-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50792>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 73-89, 2018. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n. 1, p. 208-219, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e224238, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/13.pdf>. Acesso em 01 mar. 2023.

SHAW-ZIRT, B.; POPALI-LEHANE, L.; CHAPLIN, W.; BERGMAN, A. Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. **Journal of Attention Disorders**, v. 8, n. 3, p. 109-120, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1087054705277775>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.911>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; LEME, V. B. R.; GOMES, G.; PENHA, A. P.; MAIA, F. A.; LIMA, C. A.; VALADAS, S.; ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70n1/15.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; LIMA, C. A.; SANTOS, G.; SILVA, I. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. **Psicologia em Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 93-118, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27231>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MEDEIROS, H. C. P.; MAIA, F. A.; BARROS, R. S. N. Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 25, e226072, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a04.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. A.; ANDRADE, A. C.; SOUZA, M. S. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciências Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77-88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, L. K.; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicologia da Educação**, n. 42, p. 35-48, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. C. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ZANON, C.; ROSIN, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P. Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.27634>. Acesso em: 01 mar. 2023.

6 DISCUSSÃO GERAL

A adaptação acadêmica refere-se ao processo pelo qual os estudantes ajustam suas expectativas, comportamentos e habilidades para se integrar de forma eficaz ao ambiente do ensino superior. Esse processo é crucial para o sucesso acadêmico e emocional, uma vez que influencia diretamente a permanência e o desempenho no curso escolhido (Souza; Murgu, 2023). A importância da adaptação acadêmica é evidenciada pelos diversos fatores que a afetam e pelas consequências associadas. Conforme Cunha e Carrilho (2005) e Zanon, Rosin e Teixeira (2014), uma adaptação bem-sucedida está correlacionada com uma maior satisfação acadêmica e um desempenho superior. Além disso, a capacidade de adaptação pode reduzir a evasão escolar, que frequentemente resulta de dificuldades na gestão das demandas acadêmicas e sociais (Ambiel; Barros, 2018; Honório; Ottati; Cunha, 2019).

Estudos atuais, como os de Araújo e Almeida (2015), Soares e Del Prette (2015) e Soares *et al.* (2017, 2021) têm compreendido como as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais influenciam a adaptação acadêmica de estudantes universitários. Contudo, a atenção dada à população neurodivergente quanto à compreensão do processo de adaptação ao ensino superior ainda é diminuta na literatura, principalmente na avaliação das variáveis mencionadas. Os cinco estudos apresentados nesta dissertação buscam, por meio de um delineamento exploratório com comparação entre grupos, preencher essa lacuna investigando as relações entre as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas na adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes e neurotípicos ingressantes no ensino superior.

Os resultados dos estudos demonstraram que os estudantes neurodivergentes enfrentam desafios distintos em relação às habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação acadêmica. As habilidades sociais foram identificadas como uma das áreas mais impactadas entre os grupos estudados, com influências de fatores como gênero, raça/etnia, curso de graduação e experiência acadêmica prévia. Os estudantes neurodivergentes demonstraram um repertório mais restrito de habilidades sociais, enfrentando dificuldades notáveis nas áreas da Abordagem Afetivo-Sexual e Desenvoltura Social. Além disso, apresentaram desafios consideráveis em Conversação Assertiva, o que compromete suas interações sociais e a adaptação ao ambiente universitário. Em contraste, os estudantes neurotípicos exibiram um desempenho superior em habilidades sociais, destacando-se especialmente em Conversação Assertiva e Desenvoltura Social. Esses achados corroboram a hipótese de que (a) estudantes neurodivergentes apresentam um conjunto de habilidades sociais menos desenvolvido em comparação aos estudantes neurotípicos. Isso evidencia a

complexidade das habilidades sociais em diferentes grupos e sugere a necessidade de intervenções educacionais que foquem no desenvolvimento dessas habilidades de forma personalizada culturalmente sensíveis, especialmente para estudantes neurodivergentes, de modo a promover uma adaptação mais eficaz.

Nas análises empreendidas revelou-se que para o grupo neurodivergente as expectativas acadêmicas são mais inter-relacionadas e integradas. As percepções de uma formação acadêmica de qualidade estão fortemente associadas às expectativas de sucesso profissional e ao desenvolvimento de competências transversais. Porém, esses estudantes tendem a ter expectativas acadêmicas médias mais baixas, especialmente em áreas como Compromisso Social e Acadêmico, Ampliação das Relações Interpessoais e Oportunidade de Internacionalização, ademais apresentaram uma maior preocupação com a autoimagem.

Por outro lado, os estudantes neurotípicos demonstraram expectativas mais altas, porém tiveram as expectativas acadêmicas menos inter-relacionadas. O desenvolvimento de competências transversais é especialmente relevante para este grupo, enquanto a perspectiva de sucesso profissional não mostra correlação significativa com o fator geral das expectativas. A compreensão das expectativas acadêmicas nos grupos atendem a hipótese de que *(b)* estudantes neurodivergentes apresentam menos expectativas acadêmicas, principalmente em relação à aceitação social e relacionamentos interpessoais, em comparação aos estudantes neurotípicos, de estratégias educacionais diferenciadas para apoiar a adaptação acadêmica de ambos os grupos, com foco particular nas necessidades emocionais e sociais dos estudantes neurodivergentes, como percepção da autoimagem.

Outro resultado significativo revela diferenças marcantes na adaptação acadêmica entre os grupos. Os estudantes neurotípicos apresentaram uma forte correlação entre adaptação pessoal-emocional e sucesso acadêmico, destacando a importância do bem-estar emocional para sua adaptação. Além disso, esses estudantes mostraram desempenho superior em Adaptação Social, Pessoal-Emocional e Institucional. Já os estudantes neurodivergentes enfrentaram maiores dificuldades nessas áreas, embora tenham mostrado desempenho semelhante aos neurotípicos em adaptação ao estudo e planejamento de carreira. Esses resultados corroboram a hipótese de que *(c)* estudantes neurodivergentes apresentam níveis significativamente mais baixos de adaptação acadêmica em relação aos neurotípicos

Ainda, nessa investigação, foram encontrados resultados significativos sobre a relação entre adaptação acadêmica e as variáveis habilidades sociais e expectativas acadêmicas. Foi observado que as habilidades sociais têm um papel crucial na adaptação ao ensino superior para ambos os grupos (neurodivergentes e neurotípicos), mas com diferenças na forma como

impactam cada grupo. Enquanto estudantes neurodivergentes se beneficiam mais de habilidades sociais específicas como conversação assertiva e expressão de sentimentos positivos no contexto acadêmico, estudantes neurotípicos apresentam uma relação mais forte entre habilidades sociais e adaptação social.

Para ambos os grupos, expectativas acadêmicas claras e positivas sobre formação acadêmica e engajamento institucional são indicadores fortes de adaptação acadêmica. Do mesmo modo que a preocupação com a autoimagem está negativamente correlacionada com a adaptação emocional em ambos os grupos, indicando que uma preocupação excessiva com a percepção dos outros pode prejudicar a adaptação emocional. Entretanto, certas expectativas acadêmicas, como perspectiva de sucesso profissional e compromisso social, estão negativamente associadas à adaptação emocional, sugerindo que altas expectativas podem levar a sobrecarga e ansiedade dos estudantes neurodivergentes.

Os resultados indicaram que os grupos neurodivergente e neurotípico não diferem significativamente em habilidades sociais e expectativas acadêmicas, mas o grupo neurotípico tende a ter uma adaptação geral ao ensino superior mais satisfatória, ao passo que estudantes neurodivergentes, no geral, apresentaram o desempenho acentuadamente inferior para a adaptação acadêmica. Além disso, compreende-se que adaptação ao ensino superior é impactada por diferentes fatores para cada grupo, com o desenvolvimento de competências transversais e a qualidade da formação acadêmica sendo mais relevantes para os neurodivergentes e as oportunidades de internacionalização e engajamento social sendo mais significativas para os neurotípicos.

Outrossim, para ambos os grupos deste estudo e em acordo ao descrito na literatura, as habilidades sociais (IHS2) (Soares; Poubel; Melo, 2009; Monteiro; Soares, 2023) e as expectativas acadêmicas (EEA-r) (Porto; Soares, 2017; Soares *et al.*, 2014) demonstraram uma correlação positiva significativa com a adaptação ao ensino superior (QAES). Afora, não foram encontradas correlações significativas entre expectativas acadêmicas e habilidades sociais, sugerindo que essas variáveis não estão diretamente relacionadas entre si, embora sejam importantes para a adaptação, como relatado também por Soares *et al.* (2021). Esses resultados em conjunto aos expostos anteriormente atendem ao exposto na hipótese de que (d) habilidades sociais e expectativas acadêmicas são indicadores significativos da adaptação acadêmica, especialmente entre os estudantes neurodivergentes.

Em adição, foi observada a importância da saúde mental no processo de adaptação, com níveis mais baixos de ansiedade correlacionados a uma melhor adaptação pessoal-emocional, e, por consequência, a uma adaptação mais bem-sucedida em ambos os

grupos. Na comparação entre grupos, estudantes neurodivergentes apresentaram escores mais altos dos sintomas de ansiedade, o que sugere desafios adicionais na adaptação social e sensorial. Deste modo, ressalta-se a importância de considerar a saúde mental como uma parte integral da adaptação ao ensino superior, como revelado por Sahão (2019). Estratégias para reduzir a ansiedade, melhorar a autoimagem e criar um ambiente acadêmico acolhedor são essenciais para melhorar a experiência acadêmica e para o sucesso de todos os estudantes, especialmente dos neurodivergentes, que tendem a apresentar níveis mais altos de ansiedade.

Além disso, o estudo destaca a influência significativa das variáveis sociodemográficas, como gênero, etnia e preferência de curso, na adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes e neurotípicos. Por exemplo, as variações no desempenho acadêmico entre cursos sugerem que disciplinas com maior carga teórica podem representar maiores desafios para os neurodivergentes, enquanto cursos mais práticos parecem oferecer um ambiente mais inclusivo. A interseccionalidade desses fatores indica que a combinação de identidade, cultura e recursos disponíveis pode gerar experiências distintas e complexas.

Com base nos resultados do estudo e considerando a validação das hipóteses levantadas, é indispensável que as instituições devem garantir ambientes inclusivos e acessíveis, ajustando recursos e suportes conforme as necessidades sociodemográficas, como aspectos culturais e socioeconômicos, bem como a variedade de neurodivergências de seu corpo estudantil. É necessário que profissionais e instituições de ensino adotem estratégias para promover a inclusão e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, por exemplo, programas de desenvolvimento de habilidades sociais, como conversação assertiva e expressão emocional, que beneficiam todos os alunos, mas são especialmente cruciais para os neurodivergentes, para os quais é essencial desenvolver suporte personalizado que aborde suas necessidades específicas, com ênfase em termos de adaptação emocional e social.

Ademais, a oferta de programas de orientação acadêmica e suporte psicológico é essencial para auxiliar os estudantes a gerenciar expectativas realistas e a reduzir o estresse e a ansiedade, promovendo a saúde mental por meio de técnicas de gerenciamento de estresse e apoio contínuo. A orientação de carreira eficaz também é importante para ajudar os estudantes a fazerem escolhas de curso alinhadas com suas habilidades e interesses, promovendo uma adaptação mais bem-sucedida. A avaliação regular e o feedback dos estudantes são indispensáveis para ajustar e aprimorar continuamente os serviços oferecidos. Essas medidas não apenas ajudarão a melhorar a adaptação acadêmica dos estudantes neurodivergentes, mas também contribuirão para o sucesso de todos os alunos, criando uma comunidade acadêmica mais diversificada e resiliente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este estudo ocupa um espaço relevante ao investigar a adaptação acadêmica de estudantes neurodivergentes no ensino superior, contribuindo para uma compreensão mais profunda das interações entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas. Identificar como esses fatores influenciam o processo adaptativo não apenas reafirma sua relevância, mas também oferece subsídios para o desenvolvimento de intervenções específicas que promovam o bem-estar e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se o papel das habilidades sociais e das expectativas acadêmicas no enfrentamento dos desafios da vida universitária. Foi possível observar que dificuldades em habilidades sociais, como baixa assertividade e barreiras na comunicação interpessoal, têm impacto direto na integração ao ambiente acadêmico. Além disso, expectativas desalinhadas com a realidade institucional potencializam o estresse e a ansiedade, dificultando a adaptação. Esses achados corroboram a literatura existente e ampliam o entendimento sobre as necessidades específicas de estudantes neurodivergentes e reforçam a necessidade de políticas inclusivas e ações proativas que abordem as barreiras estruturais e atitudinais enfrentadas por esses indivíduos.

Apesar da complexa problemática da adaptação ao ambiente universitário, a pesquisa conseguiu identificar fatores que influenciam esse processo, fornecendo subsídios para a formulação de ações interventivas. Os objetivos propostos foram alcançados e os resultados obtidos são significativos para os campos da Educação Superior e da Psicologia Cognitiva. Entretanto, algumas limitações metodológicas devem ser reconhecidas.

A pesquisa restringiu-se a uma única instituição de ensino superior, o que limita a generalização dos achados para outros contextos. Estudos futuros poderiam expandir a amostra para incluir uma variedade maior de instituições, áreas do conhecimento, outras neurodivergências e contextos socioculturais e investigar com mais profundidade as influências de fatores individuais e familiares na adaptação acadêmica.

Além disso, é essencial avaliar a eficácia de diferentes tipos de intervenções, como programas de habilidades sociais e gerenciamento de estresse, para identificar as abordagens mais eficazes. Estudos longitudinais podem fornecer material para entender a evolução das necessidades dos estudantes ao longo do tempo e ajustar o suporte conforme as mudanças. A análise detalhada do impacto das expectativas acadêmicas na saúde mental e na adaptação ajudará a desenvolver estratégias para gerenciar essas expectativas de maneira realista e

eficaz. Também é importante explorar a interseccionalidade entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e características individuais para compreender melhor como esses fatores interagem.

Ademais, a ausência de dados qualitativos impossibilitou uma exploração mais aprofundada das experiências subjetivas dos estudantes neurodivergentes, deixando de capturar nuances emocionais e psicossociais que poderiam enriquecer os resultados. A pesquisa foi focada em variáveis mensuráveis, como habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação acadêmica, sem abordar diretamente as experiências subjetivas desses estudantes. Essa limitação abre espaço para futuras investigações, que poderiam explorar esses aspectos a partir da perspectiva dos próprios estudantes, complementando os achados quantitativos com relatos subjetivos que revelem as realidades não visíveis a partir de instrumentos de medida padronizados.

Investigações sobre adaptação acadêmica torna-se ainda mais relevante quando se considera a necessidade de compreender o processo de adaptação de estudantes neurodivergentes, que enfrentam desafios específicos e únicos. Estudantes bem adaptados tendem a ter melhor saúde mental, maior engajamento e desempenho acadêmico, conforme Nogueira *et al.* (2020). A adaptação facilita o desenvolvimento de competências sociais e emocionais necessárias para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais. Compreender os fatores que facilitam ou dificultam a adaptação acadêmica para estudantes neurodivergentes não só promove seu bem-estar e desempenho acadêmico, mas também contribui para a criação de um ambiente universitário mais inclusivo, permitindo que as instituições desenvolvam políticas e práticas que atendam às necessidades de todos os estudantes (Soares *et al.*, 2021). Portanto, além dos benefícios para estudantes neurotípicos, a investigação sobre adaptação acadêmica é crucial para garantir equidade e sucesso para os neurodivergentes, fortalecendo tanto o indivíduo quanto a instituição.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (org.). **Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 146-164. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/42318>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; COSTA, A. R.; ALVES, F.; GONÇALVES, P.; ARAÚJO, A. M. Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 16, n. 1, p. 70-85, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/20072>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A.; PAISANA, J. Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 1, p. 207-220, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12071>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- AMADOR FIERROS, G.; CLOUDER, L.; KARAKUS, M.; URIBE ALVARADO, I.; CINOTTI, A.; FERREYRA, M. V.; ROJO, P. Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. **Revista de la educación superior**, v. 50, n. 200, p. 129-151, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n200/0185-2760-resu-50-200-129.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193860123009>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas. **Lumen Educare**, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- 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 en Psicología y Educación**, v. 3, n. 2, p. 102-111, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BARTHOLOMEU, D.; NUNES, C. H. S. S.; MACHADO, A. A. Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. **Psico-USF**, v. 13, n. 1, p. 41-50, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000100006>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BECK, A. T.; EPSTEIN, N.; BROWN, G.; STEER, R. A. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 56, n.

6, p. 893-897, 1988. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.56.6.893>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BOLSONI, C. L.; MACUCH, R. S.; BOLSONI, L. L. M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexões das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. e11, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55425/pdf>. Acesso em: 01 mar, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRUCKI, S. M. D.; NITRINI, R.; CARAMELLI, P.; BERTOLUCCI, P. H. F.; OKAMOTO I. H. Sugestões para o uso do mini-exame do estado mental no Brasil. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 61, n. 3B, p. 777-781, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2003000500014>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CARLETO, C. T.; MOURA, R. C. D.; SANTOS, V. S.; PEDROSA, L. A. K. Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 20, p. v20a01, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/43888>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DALBOSCO, S. N. P. **Adaptação acadêmica no Ensino Superior: Estudos com ingressantes**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Campinas, 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del Prette) - Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Pearson, 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; PEIXOTO, E. M. Social Skill Inventory-2 Del-Prette: expanding and updating psychometric properties. **Estudos de Psicologia**, v. 38, e190124, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190124>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GOMES, C. M. A.; BISINOTO, C.; RABELO, M. L. Validity evidence of a scale on Academic Expectations for Higher Education. **Paidéia**, v. 30, e3010, 1-11, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3010>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HONÓRIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da adaptação ao ensino superior. **Psicologia para América Latina**, n. 32, p. 97-105, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n32/a02n32.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036071003>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ILHA, V.; SANTOS, A. A. A.; QUELUZ, F. F. R. Propriedades psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 57, p. 41-51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e244065, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244065>.

NOGUEIRA, C. C. C.; SOARES, A. B.; MONTEIRO, M.; MEDEIROS, H. C. P. Habilidades sociais e expectativas acadêmicas em estudantes de enfermagem. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 99-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50792>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43-53, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 547-568, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796/pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n. 1, p. 208-219, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SAHÃO, F. T. **Saúde mental do estudante universitário: comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/8629>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.911>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, V.; ARAÚJO, A. M. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49–60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>.

SOARES, A. B.; LIMA, C. A.; SANTOS, G.; SILVA, I. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. **Psicologia em Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 93-118, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27231>.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MEDEIROS, H. C. P.; MAIA, F. A.; BARROS, R. S. N. Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 25, e226072, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; PORTO, A. M.; LIMA, C. A.; GOMES, C.; RODRIGUES, D. A.; ZANOTELI, R.; SANTOS, Z. A.; FERNANDES, A.; MEDEIROS, H. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, e34311, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34311>.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a04.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. A.; ANDRADE, A. C.; SOUZA, M. S. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciencias Psicológicas**, v. 11, n. 1, p. 77-88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>.

SOUZA, A. P.; MURGO, C. S. Adaptação Acadêmica em universitários: revisão integrativa de literatura. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 16, n. 1, p. 71-83, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.71-83>.

SOUZA, L. K.; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicologia da Educação**, n. 42, p. 35-48, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. C. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, e45911, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202345911>.

ZANON, C.; ROSIN, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P. Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.27634>.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Código Identificador: _____

Este questionário faz parte de um estudo sobre a adaptação de universitários ao Ensino Superior. Gostaria de contar com sua colaboração para responder todas as questões. Ressalto a importância de que você seja sincero ao responder. Todas as informações são anônimas.

1. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ anos

2. Gênero: como você se identifica?

- | | |
|---------------------|--|
| 1. () Mulher cis | 5. () Pessoa não binária |
| 2. () Mulher trans | 6. () Prefiro me autodescrever: _____ |
| 3. () Homem cis | 7. () Prefiro não informar |
| 4. () Homem trans | |

3. Cor ou raça/etnia:

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. () Amarela | 4. () Parda |
| 2. () Branca | 5. () Preta |
| 3. () Indígena | |

4. Estado Civil:

- | | |
|-------------------|-----------------------------------|
| 1. () Solteiro | 3. () Casado ou em União Estável |
| 2. () Divorciado | 4. () Viúvo |

5. Você mora:

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. () Só | 4. () Com cônjuge/companheiro(a) e/ou filhos(as) |
| 2. () Com os pais | 5. () Em República/Casa de Estudantes |
| 3. () Com outros familiares | 6. () Outro: Qual? _____ |

6. Você precisou mudar de cidade para fazer faculdade?

- | | |
|------------|------------|
| 1. () Sim | 2. () Não |
|------------|------------|

7. Trabalha ou possui renda própria?

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1. () Sim | 2. () Não, só estudo |
|------------|-----------------------|

Se sim, de que tipo?

1. () Trabalho remunerado com carteira assinada.
2. () Trabalho remunerado sem carteira assinada.
3. () Bolsista/Estagiário (com recebimento financeiro)
4. () Outro: Especifique: _____

8. Renda familiar aproximada (incluir sua renda própria, se for o caso):

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. () Até 1 salário mínimo | 3. () De 3 até 6 seis salários mínimos |
| 2. () De 1 até 3 salários mínimos | 4. () Acima de 6 salários mínimo |

9. Você concluiu o Ensino Médio em: 1. () Escola Pública 2. () Escola Particular
10. Ano de conclusão do Ensino Médio: _____
11. Matriculado(a) em Instituição de Ensino Superior: 1. () Pública 2. () Privada
12. Forma de ingresso:
1. () ENEM/SISU 2. () Vestibular 3. () Transferência/Diploma
13. Curso de graduação: _____
14. Ano e semestre de ingresso: _____
15. Turno: 1. () Matutino 2. () Vespertino 3. () Noturno 4. () Integral
16. Período do curso em que se encontra matriculado:
1. () Primeiro semestre 2. () Segundo semestre 3. () Terceiro semestre
17. Este curso é a sua opção de curso preferencial (o que você mais queria fazer)?
1. () Sim 2. () Não
18. Quantas tentativas de vestibular você fez? _____
19. Você iniciou algum outro curso de graduação ou teve vínculo em outra faculdade?
1. () Não, este é o meu primeiro curso 3. () Sim, mas abandonei
2. () Sim, e estou cursando em paralelo 4. () Sim, e já concluí
Se sim, qual(is) curso(s)? _____
20. Possui algum curso profissionalizante?
1. () Sim 2. () Não
Se sim, qual? _____
21. Você é a primeira pessoa em sua família de origem (pai/mãe, irmãos) a cursar uma faculdade?
1. () Sim 2. () Não
22. Você possui diagnóstico de transtorno do neurodesenvolvimento (ex. TDAH, TEA)?
1. () Sim 2. () Não
Se sim, qual(is)? _____
Se sim, com qual idade recebeu o diagnóstico? _____
Se sim, faz uso de alguma medicação contínua? 1. () Sim 2. () Não
Se sim, você faz acompanhamento/tratamento profissional? 1. () Sim 2. () Não
Se sim, você tem acompanhamento pedagógico na faculdade? 1. () Sim 2. () Não
23. Você possui outro(s) diagnóstico(s) (ex. ansiedade, depressão, dislexia, etc.)?
1. () Sim 2. () Não
Se sim, qual(is)? _____

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE - MAIORES DE 18 ANOS)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o/a Senhor (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes neuroatípicos ingressantes à Universidade**, que está sob a responsabilidade do pesquisador Kleyton José da Silva, com endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901 CFCH. 8º andar - PPG Psicologia Cognitiva, e atende ao contato telefônico a partir do número (xx) x.xxxx-xxxx e via e-mail através do endereço eletrônico kleyton.jose@ufpe.br. Esta pesquisa está sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Roazzi, telefone: (xx) x.xxxx-xxxx e e-mail para contato roazzi@gmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que **rubriche as folhas e assine ao final deste documento**, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O/a senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** o objetivo geral do estudo é investigar aspectos relacionais entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação ao ensino superior de estudantes neurodivergentes nos primeiros semestres do curso de graduação, na medida em que a literatura científica atual demonstra fortes relações entre as habilidades sociais, as expectativas acadêmicas e a adaptação à universidade dos novos estudantes, porém sem considerar as especificidades da população neuroatípica. Para tanto serão aplicados instrumentos de avaliação de comprometimentos cognitivos (Mini-exame do Estado Mental - MEM), de habilidades sociais (Inventário de Habilidades Sociais - IHS2), de expectativas acadêmicas (Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior) e de adaptação (Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES), e será utilizada uma escala para avaliar sintomas de ansiedade (Escala de Ansiedade de Beck - BAI). Além desses instrumentos, será respondido também um questionário sobre informações sociodemográficas. A coleta de dados será realizada presencialmente na própria instituição de ensino na qual se está matriculado (a). A coleta ocorrerá em 1 (um) encontro com duração máxima estimada de 1 hora e 30 minutos (uma hora e trinta minutos) com intervalos, no qual serão aplicados os instrumentos de avaliação citados. A coleta de dados será feita em grupo com no máximo quinze participantes.
- **RISCOS:** os testes realizados não serão usados com intuito de formar diagnósticos ou avaliação acadêmica. Essa testagem será feita apenas para este estudo e não oferece riscos para a sua integridade física e/ou psicológica. Contudo, poderá ser sentido algum desconforto emocional (como ansiedade) ao ler algumas das sentenças contidas nos testes, por estas representarem situações cotidianas. Na ocorrência dessa reação ou qualquer outro desconforto, poderá ser solicitado ao pesquisador pausar ou interromper a aplicação. O pesquisador estará no ambiente de aplicação dos testes durante todo o tempo, bem como, ao término da aplicação o pesquisador permanecerá por mais trinta minutos na sala caso o/a participante deseje conversar sobre oscilações emocionais durante a coleta de dados ou seja necessário realizar ação de acolhimento.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos:** será informado caso seja verificado algum déficit significativo no conjunto das habilidades sociais conforme os resultados da testagem. Assim, com essa informação o/a estudante poderá, se for o caso, procurar atendimento específico voltado ao desenvolvimento das habilidades sociais. Além disso, de forma geral, destaca-se o benefício para a construção da ciência, em especial para a área da psicologia cognitiva que ampliará o conhecimento disponível sobre estas habilidades e suas relações com outros aspectos do desenvolvimento. Bem como, haverá contribuição para compreensão do processo de adaptação ao ensino superior a partir dos aspectos avaliados na pesquisa. Quanto à contribuição social, destacamos que o estudo poderá auxiliar, futuramente, na construção de processos interventivos nas faculdades e universidades para facilitar o processo de adaptação de estudantes neurotípicos e neuroatípicos ao ensino superior.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa a partir de questionários e escalas, ficarão armazenados em pastas de arquivo e em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o/a senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes ingressantes neuroatípicos à Universidade**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do (a) voluntário (a) em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:
Assinatura:

Nome:
Assinatura:

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes neuroatípicos ingressantes à Universidade.

Nome Pesquisador responsável: Kleyton José da Silva

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)

Telefone para contato: (81) 9.9904-336 **E-mail:** kleyton.jose@ufpe.br

Orientador/e-mail: Antonio Roazzi - roazzi@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa a partir de questionários e escalas, ficarão armazenados em pastas de arquivo e em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço [REDACTED] pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 31 de março de 2023

[REDACTED]
Assinatura Pesquisador

ANEXO A – MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL (MEM)

MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL (MEM) (BRUCKI; NITRINI; CAMELLI; BERTOLUCCI; OKAMOTO, 2003)

Orientação temporal - pergunte ao indivíduo: (dê um ponto para cada resposta correta)

- *Que dia é hoje?*
- *Em que mês estamos?*
- *Em que ano estamos?*
- *Em que dia da semana estamos?*
- *Qual a hora aproximada?* (considere a variação de mais ou menos uma hora)

Orientação espacial - pergunte ao indivíduo: (dê um ponto para cada resposta correta)

- *Em que local nós estamos?* (consultório, dormitório, sala – apontando para o chão)
- *Que local é este aqui?* (apontando ao redor num sentido mais amplo: hospital, casa de repouso, própria casa).
- *Em que bairro nós estamos ou qual o nome de uma rua próxima.*
- *Em que cidade nós estamos?*
- *Em que Estado nós estamos?*

Memória imediata: *Eu vou dizer três palavras e você irá repeti-las a seguir: carro, vaso, tijolo* (dê 1 ponto para cada palavra repetida acertadamente na 1ª vez, embora possa repeti-las até três vezes para o aprendizado, se houver erros). Use palavras não relacionadas.

Cálculo: subtração de setes seriadamente (100-7, 93-7, 86-7, 79-7, 72-7, 65). Considere 1 ponto para cada resultado correto. Se houver erro, corrija-o e prossiga. Considere correto se o examinado espontaneamente se autocorrigir.

Evocação das palavras: pergunte quais as palavras que o sujeito acabara de repetir – 1 ponto para cada.

Nomeação: peça para o sujeito nomear os objetos mostrados (relógio, caneta) – 1 ponto para cada.

Repetição: *Preste atenção: vou lhe dizer uma frase e quero que você repita depois de mim: "Nem aqui, nem ali, nem lá".* Considere somente se a repetição for perfeita (1 ponto)

Comando: *Pegue este papel com a mão direita* (1 ponto), *dobre-o ao meio* (1 ponto) e *coloque-o no chão* (1 ponto). Total de 3 pontos. Se o sujeito pedir ajuda no meio da tarefa não dê dicas.

Leitura: mostre a frase escrita "FECHE OS OLHOS" e peça para o indivíduo fazer o que está sendo mandado. Não auxilie se pedir ajuda ou se só ler a frase sem realizar o comando.

Frase: Peça ao indivíduo para escrever uma frase. Se não compreender o significado, ajude com: *alguma frase que tenha começo, meio e fim; alguma coisa que aconteceu hoje; alguma coisa que queira dizer.* Para a correção não são considerados erros gramaticais ou ortográficos (1 ponto).

Cópia do desenho: mostre o modelo e peça para fazer o melhor possível. Considere apenas se houver 2 pentágonos interseccionados (10 ângulos) formando uma figura de quatro lados ou com dois ângulos (1 ponto)



A pontuação máxima é de trinta pontos.

TOTAL

ANEXO B – ESCALA DE ANSIEDADE DE BECK (BAI)

ESCALA DE ANSIEDADE DE BECK (BECK-A)
(BECK; EPSTEIN; BROWN; STEER, 1988)

Nome: _____ Idade: _____ Data: ____/____/____

Abaixo está uma lista de sintomas comuns de ansiedade. Por favor, leia cuidadosamente cada item da lista. Identifique o quanto você tem sido incomodado por cada sintoma durante a **última semana, incluindo hoje**, colocando um “x” no espaço correspondente, na mesma linha de cada sintoma.

	Absolutamente não	Levemente Não me incomodou muito	Moderadamente Foi muito desagradável mas pude suportar	Gravemente Difícilmente pude suportar
1. Dormência ou formigamento				
2. Sensação de calor				
3. Tremores nas pernas				
4. Incapaz de relaxar				
5. Medo que aconteça o pior				
6. Atordoado ou tonto				
7. Palpitação ou aceleração do coração				
8. Sem equilíbrio				
9. Aterrorizado				
10. Nervoso				
11. Sensação de sufocação				
12. Tremores nas mãos				
13. Trêmulo				
14. Medo de perder o controle				
15. Dificuldade de respirar				
16. Medo de morrer				
17. Assustado				
18. Indigestão ou desconforto no abdômen				
19. Sensação de desmaio				
20. Rosto afogueado				
21. Suor (não devido ao calor)				

Desenvolvido por: BECK, A.T.; EPSTEIN, N.; et al. An Inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. J. Consult. Clin. Psychol. 1988; 56:893-897.

ANEXO C – INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS 2 (IHS2)

INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS 2 (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018)

Por se tratar de um instrumento comercializado por editora especializada, o instrumento não será apresentado neste projeto.

Imagem 1 - Kit completo do IHS2



ANEXO D – ESCALA DE EXPECTATIVAS ACADÊMICAS REDUZIDA (EEA-r)

ESCALA BRASILEIRA DE EXPECTATIVAS ACADÊMICAS PARA INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Instruções:

Este instrumento pretende avaliar as expectativas dos estudantes ao ingressarem na Educação Superior. Por favor, responda tendo em vista suas expectativas ou aspirações acadêmicas, isto é, aquilo que espera vir a encontrar ou concretizar na Educação Superior. Responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

Leia atentamente cada um dos seguintes itens. Por favor indique, para cada situação, o seu grau de acordo/desacordo, em uma escala que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo totalmente). Escolha apenas uma opção.

Se tiver dúvidas no preenchimento deste instrumento, por favor solicite esclarecimentos adicionais. No final, verifique se todos os itens foram respondidos. Agradecemos a sua participação.

Curso: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
Idade: _____ anos Trabalha? () Sim () Não

Ao cursar o ensino superior, eu espero...	Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo bastante	Concordo totalmente
1. Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais.	1	2	3	4	5	6
2. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Ciência sem fronteiras, por exemplo).	1	2	3	4	5	6
3. Ter melhores opções profissionais no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	1	2	3	4	5	6
5. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas socialmente.	1	2	3	4	5	6
6. Participar em atividades de estudo para não ser excluído(a) pelos colegas.	1	2	3	4	5	6
7. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	1	2	3	4	5	6
8. Conseguir realizar algum estágio em outro país.	1	2	3	4	5	6
9. Participar em atividades de voluntariado junto à comunidade.	1	2	3	4	5	6
10. Capacitar-me para ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6
11. Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.	1	2	3	4	5	6
12. Esforçar-me nos estudos para não me sentir inferiorizado(a) face aos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
13. Aumentar a minha capacidade de reflexão e argumentação.	1	2	3	4	5	6
14. Ter a preparação necessária para exercer a profissão que desejo.	1	2	3	4	5	6
15. Ampliar a minha rede social de amigos.	1	2	3	4	5	6

2017 Universidade de Brasília (Fleith, Marinho-Araujo, Bisinoto, & Rabelo), Universidade do Minho (Almeida) e Universidade Federal de Minas Gerais (Gomes).

16. Participar de intercâmbio estudantil passando algum tempo do curso em outro país.	1	2	3	4	5	6
17. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	1	2	3	4	5	6
18. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou menções.	1	2	3	4	5	6
19. Não desapontar a família ou os amigos no rendimento acadêmico.	1	2	3	4	5	6
20. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	1	2	3	4	5	6
21. Aprofundar conhecimentos na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6
22. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autônoma.	1	2	3	4	5	6
23. Realizar estágios no exterior para obter reconhecimento internacional.	1	2	3	4	5	6
24. Desenvolver competências de comunicação (oral, escrita não verbal etc).	1	2	3	4	5	6
25. Obter uma boa formação acadêmica de acordo com os meus interesses.	1	2	3	4	5	6
26. Ter momentos de convívio e diversão.	1	2	3	4	5	6
27. Aproveitar a oportunidade que tenho para obter uma formação no ensino superior.	1	2	3	4	5	6
28. Conhecer e relacionar-me com pessoas diferentes.	1	2	3	4	5	6

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QAES)

QAES - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Alexandra M. Araújo, Acácia Angeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015
Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, SP, Brasil

Número de aluno: _____ Idade: _____ Sexo: M__ F__ Estado Civil: _____
Curso: _____ A Universidade que frequenta foi primeira opção? Sim __ Não __ O Curso foi primeira opção? Sim __ Não __
É a 1ª vez que está inscrito/a no Ensino Superior? Sim __ Não __ Atualmente encontra-se: Só a estudar __ A estudar e trabalhar __
Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior? Sim __ Não __
Se sim, por favor indique quem: _____

Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5

27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Kleyton José da Silva, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes neuroatípicos ingressantes à Universidade**, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Antonio Roazzi cujo objetivo é investigar relações entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação ao ensino superior de estudantes neurodivergentes dos primeiros semestres dos cursos de graduação na [REDACTED]

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

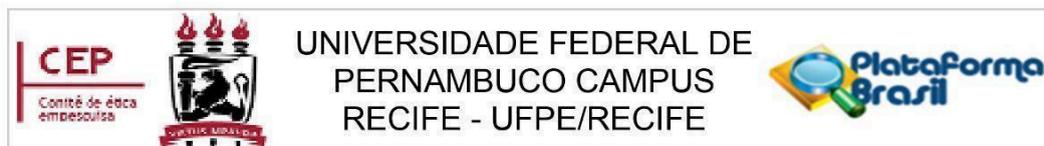
Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 09 / 09 / 2023.

[REDACTED]
Gerente de Ensino Superior e Cursos Corporativos

[REDACTED]

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HABILIDADES SOCIAIS E EXPECTATIVAS ACADÊMICAS COMO INDICADORES DA ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS INGRESSANTES À

Pesquisador: KLEYTON JOSE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68636023.7.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.150.196

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, intitulado: "Habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes neuroatípicos ingressantes à universidade" tendo como pesquisador responsável o mestrando, Kleyton José da Silva, e como orientador Prof. Dr. Antônio Roazzi.

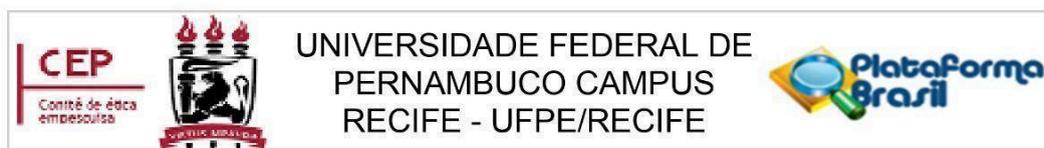
De acordo com os pesquisadores o estudo tem como objetivo investigar relações entre as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais, bem como as relações e influências desses construtos sobre a adaptação ao ensino superior em estudantes ingressantes, ao analisar comparativamente grupo experimental (estudantes diagnosticados com TDAH e/ou TEA) e grupo controle (estudantes neurotípicos).

Trata-se de um estudo de delineamento exploratório com grupos de comparação a partir de um recorte transversal do tipo descritivo-correlacional quantitativo, a amostragem será realizada com a inclusão de participantes por critério de conveniência, ou seja, não probabilística. A pesquisa será realizada em duas instituições de ensino superior, [REDACTED]

Pernambuco (rede pública), localizadas na cidade do Recife.

Como Critério de inclusão – estudantes universitários maiores de 16 anos de ambos os sexos, matriculados em qualquer curso de graduação presencial, do primeiro ao terceiro semestre acadêmico, período de maior envolvimento na adaptação à Universidade. No grupo experimental

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.150.196

Outros	erizacao_Individual.pdf	15:40:27	SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Kleyton_assinado.pdf	05/04/2023 15:33:56	KLEYTON JOSE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 29 de Junho de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br