



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

**Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)**

**Rosamaria Reo Pereira**

**Belém**

2017



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

**Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)**

**Rosamaria Reo Pereira**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento.**

**Orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa Silva**  
**Co-orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Rosana Assef Faciola**

**Belém**  
**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central - UFPA**

---

Pereira, Rosamaria Reo, 1959-

Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá) / Rosamaria Reo Pereira. — 2017.

Orientadora: Simone Souza da Costa Silva

Co-orientadora: Rosana Assef Faciola

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Pesquisa e Teoria do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2017.

1. Universidade Federal do Pará - Acessibilidade. 2. Estudantes deficientes – Métodos de ensino. 3. Estudantes deficientes – Orientação e mobilidade. 4. Estudantes deficientes – Stresse (Psicologia) . 5. Estudantes deficientes – Resiliência. 6. Discriminação contra os deficientes. I. Título.

---

CDD: 23. ed. 371.9043



## **Tese de Doutorado**

### **Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)**

**Aluna: Rosamaria Reo Pereira**

**Data da Defesa: 05 de Abril de 2017**

**Resultado: Aprovada**

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa Silva (Orientadora - UFPA)

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Rosana Assef Faciola (Co-Orientadora - UFPA)

---

Prof. Dr. Cristopher Kaepler (Membro 1 - Tu-Dortmund University)

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Fabiana Faleiros (Membro 2 - USP)

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Arlete Marinho Gonçalves (Membro 3 - UFPA)

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Denise da Silva Pinto (Membro 4 - UFPA)

## DEDICATÓRIA

*Para  
José e Rosina,  
meus pais.*

## AGRADECIMENTOS

Por mais individual que um trabalho como este possa aparecer, ele é, na verdade, resultado de cooperações. Há várias pessoas que, em momentos e de maneiras diversas, colaboraram para que a pesquisa, a reflexão e o animo de continuar a empreitada seguissem adiante. Assim, é com grande satisfação que quero agradecer de modo especial:

A DEUS que me deu forças para realizar esta tarefa.

À minha querida mãe Rosina, pelo carinho e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

À minha Família, pela compreensão e incentivo, em especial aos meus sobrinhos: Rodrigo e Renato.

À Profa. Dra. Simone Souza da Costa Silva, agradeço por permitir a realização deste estudo, pela orientação, competência, amizade, compreensão em todos os momentos, pela sua presença sempre íntegra e entusiasta e, acima de tudo, pela PACIÊNCIA. Em fim, obrigada por ter sido a minha orientadora!

À Profa. Dra. Rosana Assef Faciola, pessoa responsável pelo incentivo ao doutorado, grande amiga, me ajudou muito no trabalho, desde o primeiro momento, e que vou guardar sempre com carinho suas palavras de incentivo e sua atenção para com minha pessoa. Obrigada por ter sido a minha co-orientadora!

À Profa. Dra. Maely Ferreira Holanda Ramos, pela sua amizade, por todo o profissionalismo, pela disponibilidade nas orientações dos estudos que fizeram parte desta Tese. Obrigada pelo carinho!

Ao Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos pela sua participação no Estudo III. Muito obrigada!

À graduanda Patrícia Silva pela sua participação valiosa no Estudo IV. Muito agradecida!

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC), em especial aos professores Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes e Dr.<sup>a</sup> Lilia Iêda Chaves Cavalcante pelos ensinamentos e acolhimento.

Agradeço aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho, Dr. Cristopher Kaeppler (TU-DOTMUND University), Dr.<sup>a</sup> Fabiana Faleiros (USP), Dr.<sup>a</sup> Arlete Marinho Gonçalves (UFPA) e Dr.<sup>a</sup> Denise da Silva Pinto (UFPA).

Agradeço aos estudantes participantes desta pesquisa, sempre disponíveis, interessados e que, indiretamente, me incentivaram durante todo o processo de investigação.

Aos meus colegas do Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento (LED) pelos momentos agradáveis de convivência e aprendizagem.

A todos que fizeram parte desta conquista... o meu **muito obrigada!**

*“Saint Exupéry dizia que aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

*Assim, agradeço a quem ao longo desta caminhada passou por mim, deixando-me um pouco de si.*



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| Lista de Tabelas .....  | 12        |
| Lista de Figuras .....  | 13        |
| Resumo.....   | 14        |
| Abstract .....  | 16        |
| Apresentação .....  | 18        |
| <b>Introdução.....</b>  | <b>21</b> |
| Educação Inclusiva .....  | 21        |
| O contexto legal da Educação Inclusiva no ensino superior.....  | 22        |
| Estresse.....   | 25        |
| Resiliência .....   | 28        |
| Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner.....   | 31        |
| Justificativa da Pesquisa.....  | 34        |
| Proposta da Pesquisa .....  | 36        |
| <b>Estudo I. Estudantes com deficiência no Ensino Superior: Uma revisão sistemática da literatura .....</b> | <b>40</b> |
| Resumo.....   | 40        |
| Abstract .....  | 40        |
| Introdução .....  | 40        |
| Método .....  | 43        |
| Resultados .....  | 46        |
| Caracterização dos artigos da revisão sistemática .....   | 47        |
| Análise das categorias temáticas.....   | 47        |
| Contexto universitário.....   | 50        |
| Suporte .....   | 51        |
| Características do estudante com deficiência.....   | 52        |
| Dificuldades acadêmicas.....  | 53        |
| Metodologia .....   | 55        |
| Transição.....  | 57        |
| Discussão .....   | 58        |
| Considerações finais .....  | 61        |
| Referências.....  | 62        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Estudo II. Alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA:</b>   |           |
| <b>Suas características e dificuldades.....</b>  | <b>68</b> |
| Resumo.....  | 68        |
| Abstract .....   | 68        |
| Introdução .....   | 69        |
| Método .....   | 75        |
| Delineamento .....   | 75        |
| Participantes .....  | 75        |
| Procedimento de seleção de participantes.....  | 76        |
| Contexto da Pesquisa .....   | 77        |
| Instrumento de Coleta .....  | 77        |
| Procedimento de Coleta e Procedimentos Éticos.....   | 78        |
| Procedimento de Análise .....  | 79        |
| Resultados .....   | 79        |
| Características sociodemográficas dos estudantes participantes da pesquisa.....  | 79        |
| Características acadêmicas dos estudantes participantes da pesquisa .....  | 81        |
| Avaliação e sugestões para o melhoramento das acessibilidades do aluno com<br>deficiência e com transtornos funcionais específicos na UFPA ..... | 84        |
| Discussão .....  | 88        |
| Considerações finais .....   | 93        |
| Referências.....   | 94        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Estudo III. Estresse e características resilientes em alunos com deficiência e com<br/>transtornos funcionais específicos da UFPA .....</b> | <b>100</b> |
| Resumo.....  | 100        |
| Abstract .....   | 100        |
| Introdução .....   | 100        |
| Método .....   | 105        |
| Delineamento .....   | 105        |
| Participantes .....  | 105        |
| Procedimento de seleção dos participantes.....   | 106        |
| Contexto da Pesquisa .....   | 107        |
| Instrumentos de Coleta.....  | 108        |
| Procedimento de Coleta e Procedimentos Éticos.....   | 110        |
| Procedimento de Análise .....  | 111        |
| Resultados .....   | 115        |
| Cruzamento do baixo estresse e alto estresse com os dados sociodemográficos e<br>acadêmicos dos estudantes.....                                | 116        |
| Cruzamento da resiliência geral com os dados sociodemográficos e acadêmicos<br>dos estudantes .....  | 117        |
| Cruzamento dos fatores de resiliência com os tipos de deficiência e/ou transtorno.....   | 118        |
| Cruzamento dos fatores 1, 2 e 3 com os dados sociodemográficos e acadêmicos<br>dos estudantes .....  | 120        |
| Cruzamento do estresse com a resiliência geral e seus fatores .....  | 123        |
| Discussão .....  | 124        |

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| Considerações finais ..... | 129 |
| Referências.....           | 131 |

**Estudo IV. Estresse de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA: Uma análise bioecológica .....136**

|  |     |
|--|-----|
| Resumo.....  | 136 |
| Abstract .....   | 136 |
| Introdução .....   | 137 |
| Estresse.....  | 138 |
| Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.....                     | 140 |
| Método .....   | 142 |
| Delineamento .....   | 142 |
| Participantes .....  | 142 |
| Procedimento de seleção de participantes.....                          | 143 |
| Contexto da Pesquisa .....   | 144 |
| Instrumentos de Coleta.....  | 144 |
| Procedimento de Coleta e Procedimentos Éticos.....                     | 146 |
| Procedimento de Análise .....  | 147 |
| Resultados .....   | 148 |
| Características dos Participantes.....                                 | 148 |
| Estresse na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa ..... | 149 |
| Grupo dos estudantes com elevado nível de estresse.....                | 150 |
| Grupo dos estudantes com baixo nível de estresse .....                 | 154 |
| Discussão .....  | 158 |
| Considerações finais .....   | 161 |
| Referências.....   | 163 |

**Considerações Finais da Tese.....167**

**Referências Gerais .....173**

**ANEXOS**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1. Apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética..... | 180 |
| Anexo 2. Escala de Resiliência .....                                 | 184 |
| Anexo 3. Escala de Estresse Percebido.....                           | 186 |

**APÊNDICES**

|   |     |
|---|-----|
| Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes.....  | 188 |
| Apêndice B. Carta aos Diretores das Faculdades .....  | 189 |
| Apêndice C. Questionário sociodemográfico e acadêmico do estudante com deficiência e com transtornos funcionais específicos ..... | 190 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1. Distribuição do processo de refinamento inicial dos artigos .....  | 46  |
| Tabela 2. Distribuição dos países por publicação .....   | 47  |
| Tabela 3. Distribuição por ano de publicação .....   | 47  |
| Tabela 4. Distribuição das características sociodemográficas dos estudantes.....   | 80  |
| Tabela 5. Distribuição das características acadêmicas dos estudantes .....   | 82  |
| Tabela 6. Distribuição da avaliação das condições de acessibilidade da UFPA.....   | 84  |
| Tabela 7. Distribuição das sugestões de melhoramento das condições de acessibilidade<br>da UFPA.....   | 85  |
| Tabela 8. Distribuição dos escores da escala de resiliência com seus respectivos fatores .....   | 110 |
| Tabela 9. Distribuição do cruzamento do alto e baixo estresse com os dados<br>sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes.....                         | 116 |
| Tabela 10. Distribuição do cruzamento da resiliência geral com os dados<br>sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes.....                            | 117 |
| Tabela 11. Distribuição do cruzamento dos fatores de resiliência (fatores 1, 2 e 3) com<br>os tipos de deficiência e/ou transtornos .....                | 119 |
| Tabela 12. Distribuição do cruzamento dos níveis de resiliência dos fatores 1, 2 e 3 com<br>os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes ..... | 121 |
| Tabela 13. Distribuição do cruzamento do baixo e alto estresse com a resiliência e com<br>os fatores 1, 2 e 3 .....                                      | 123 |
| Tabela 14. Descrição dos dados sociodemográficos de alunos com estresse e sem estresse ..  | 148 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Modelo exploratório das variáveis dos objetivos dos artigos investigados .....                            | 48  |
| Figura 2. Dendograma: agrupamento por valor atribuído nas variáveis dos objetivos<br>dos artigos investigados ..... | 50  |
| Figura 3. Distribuição dos 192 estudantes participantes da pesquisa matriculados na UFPA..                          | 77  |
| Figura 3. Distribuição dos 192 estudantes participantes da pesquisa matriculados na UFPA                            | 107 |
| Figura 3. Distribuição dos 192 estudantes participantes da pesquisa matriculados na UFPA                            | 144 |
| Figura 4. Dendograma resultante da análise de cluster por valor atribuído.....                                      | 150 |

## RESUMO

Pereira, R. P. *Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 2017. 196 páginas.

A presente tese de doutorado teve como objetivo geral descrever a bioecologia de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA, isto é, suas características bio sociodemográficas e acadêmicas, suas percepções sobre si e sobre o contexto acadêmico. Esta tese está organizada em quadro estudos, sendo constituída pelas sessões teórica (estudos 1) e empírica (estudos 2, 3 e 4). O primeiro estudo objetivou analisar criticamente a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, segundo seus aspectos acadêmicos, psicológicas e sociais por meio de revisão de literatura. A pesquisa foi conduzida em três bases de dados: Portal CAPES, SciELO e ERIC entre o período de 2003 a 2015. A busca resultou em 30 estudos avaliados e selecionados segundo os critérios de inclusão: estar completo e disponível, publicados no idioma inglês, terem sido revisados por pares e ter como foco a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior. Os resultados foram organizados em seis categorias: contexto universitário, suporte, características do estudante com deficiência, dificuldades acadêmicas, metodologia e transição. Concluiu-se que apesar dos esforços das instituições de ensino superior, muito ainda precisa ser feito para oferecer aos estudantes com deficiência um ensino de qualidade. O segundo estudo objetivou descrever e analisar as características sociodemográficas e acadêmicas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos matriculados na UFPA, assim como identificar suas percepções no que tange as suas dificuldades em geral e suas sugestões de melhoramento das acessibilidades dentro do Campus do Guamá. Os dados foram coletados com 50 alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos que responderam o questionário sociodemográfico e acadêmico e foram analisados por meio da estatística descritiva. A oferta de cotas, o suporte acadêmico disponibilizado no momento da realização da prova do Enem e a não evasão e repetência foram dados que revelaram as ações facilitadoras que contribuíram para permanência desses alunos no Campus do Guamá. Por outro lado, a UFPA necessita investir mais nas atividades de pesquisa, monitoria e extensão, informar os estudantes acerca dos programas de apoio financeiro voltadas para suprir as necessidades físicas e materiais desse público e melhorar as condições da acessibilidade arquitetônica. Concluiu-se que este conhecimento pode favorecer no planejamento de políticas de ações afirmativas que favoreça a inclusão e o bem estar desses discentes da UFPA e de outras instituições de ensino superior. O terceiro estudo visou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de 50 estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA e correlacioná-las com os níveis de estresse e de resiliência. Os instrumentos utilizados foram um questionário semiestruturado e duas escalas: Escala de Estresse Percebido e Escala de Resiliência. Os resultados foram analisados por meio da estatística descritiva e da técnica estatística exploratória. Os dados apontaram que alunos com níveis elevados de estresse têm níveis moderados e baixos de resiliência. A partir desse resultado, concluiu-se a necessidade de desenvolvimento de programas que visem à manutenção de estratégias eficazes de enfrentamento diante de situações adversas dentro do contexto acadêmico. O quarto estudo objetivou descrever a percepção sobre estresse de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da

UFPA e teve como base teórica o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Utilizou-se a técnica estatística de análise descritiva para encontrar medidas de tendência central, assim como a técnica de análise de conteúdo para avaliar os dados qualitativos. Os resultados revelaram que alunos que apresentaram elevados níveis de estresse foram menos positivos e determinados, apresentaram menos recursos e sofreram mais com o preconceito. Perceberam os contextos com menos serenidade e avaliaram seu passado com mais relatos de conflitos emocionais. Em relação aos processos proximais, se mostraram mais estressados no envolvimento de atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer menos relacionamentos e amizades do que os alunos com baixo nível de estresse. Finalmente, espera-se que a presente Tese incentive a elaboração de políticas de ações afirmativas de suporte ao atendimento ao aluno com deficiência e/ou transtornos, no sentido de eliminar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais. Investir na formação dos professores e dos agentes administrativos a fim de garantir a permanência e promover a equiparação de oportunidades aos estudantes com deficiência e com transtornos do Campus do Guamá da Universidade Federal do Pará.

**Palavras-chave:** alunos com deficiência, transtorno funcional específico, estresse, resiliência, ensino superior, inclusão, bioecologia.

## Abstract

Pereira, R. R. *Stress, resilience characteristics and sociodemographic of students with disabilities and with specific functional disorders at Federal University of Pará (Campus of Guamá)*. Doctoral thesis presented to the Postgraduate Program in Theory and Behavioral Research, Theory and Behavioral Research Center, Federal University of Pará. 2017. 196 pages.

This study aims to describe the bioecology of students with disabilities and with specific functional disorders at Federal University of Pará, that is, their bio demographic characteristics, their perceptions about themselves and about the academic context. This study is organized into four studies, consisting of a theoretical session (study 1) and an empirical session (studies 2, 3 and 4). The first study aimed to establish an overview of studies that investigated the inclusion of student with disabilities in higher education in three databases, in English language articles from 2003 to 2015. The research resulted in 30 studies. The data was organized into six categories: university context, support, characteristics of the student with disabilities, academic difficulties, methodology and transition. The problems related to the physical and social context, support services, personal characteristics of the student with disabilities, academic difficulties, methodologies and the transition to higher education were highlighted. Despite the efforts of some institutions; quite a lot still needs to be done to offer these students an education of quality. The objective of the second study was to identify the sociodemographic and academic characteristics of students with disabilities and with specific functional disorders enrolled at Federal University of Pará, as well as to identify their perceptions regarding their general difficulties and their suggestions for improving accessibility within the Campus of Guamá. For data analysis, 50 students answered the sociodemographic questionnaire and were analyzed through descriptive statistics. The offering of quotas, the academic support available at the time of Enem test and the non-avoidance and repetition of students with disabilities and with specific functional disorders of the undergraduate courses revealed the facilitating actions that contributed to permanence of these students in the university. On the other hand, Federal University of Pará needs to invest more in research, monitoring and activities of extension, inform the students about the financial programs aimed at meeting the physical and material needs of this public and to improve the conditions of architectural accessibility within the campus, since the lack of it interferes in the academic life of these students. Results showed that this knowledge can favor the planning of institutional policies that favors the inclusion and the well-being of these students at Federal University of Pará and at other higher education institutions. The third study aimed to describe the sociodemographic and academic characteristics of 50 students with disabilities and with specific functional disorders at the Federal University of Pará and to correlate them with levels of stress and resilience. The instruments used were a semi-structured questionnaire and two scales: Perceived Stress Scale and Resilience Scale. The results were analyzed through descriptive statistics and the exploratory statistical technique. The results showed that students with high levels of stress have moderate and low levels of resilience. It was concluded the need to develop programs aimed at maintaining effective coping strategies in facing adverse situations within the academic context. The aim of the fourth study was to describe the perception of stress on students with disabilities and with specific functional disorders at the Federal University of Pará. The participants were 50 undergraduate students. This sample was obtained from a population of 192 students enrolled at the university. According to the data obtained from the quantitative instruments, 29 students with high stress level and 21 with low stress level were selected. Of the 29 students with stress, 11 accepted



to participate in the qualitative phase and from the remaining 21, eight agreed to participate in the study, that is, 19 students participated in the qualitative phase. The instruments used were: semi-structured socio-demographic questionnaire, Perceived Stress Scale and interview script with open questions. The results were analyzed through the descriptive analysis statistic to find measures of central tendency, as well as the technique of content analysis to evaluate the qualitative data. The results showed that students who had high levels of stress were less positive and determined, presented fewer resources and suffered more from prejudice. They perceived the contexts with less serenity and evaluated their past life with more reports of emotional conflicts. In relation to the proximal processes, they were more stressed in the involvement of academic activities, being able to establish less relationships and friendships in the university context. It was concluded that students who presented high levels of stress are more likely to present emotional and physical problems than the students with less stress, deserving attention from the administrative staff of Federal University of Pará. Finally, it is expected that the present study will encourage the development of policies of affirmative actions to support students, in order to eliminate architectural, pedagogical, attitudinal and communicational barriers and to invest in the training of the faculty and the administrative agents in order to ensure permanence and promote the equalization of opportunities for students with disabilities at Federal University of Pará.

**Keywords:** students with disabilities, specific functional disorders, stress, resilience, higher education, inclusion, bioecology.

## APRESENTAÇÃO

Os pressupostos da Educação Inclusiva e de acessibilidade nas instituições de ensino superior começaram a fazer parte de minha atenção há pouco tempo, cerca de cinco anos atrás. Esta temática vem me desafiado na forma de ver e perceber o ambiente universitário e suas interações, bem como o modo pelo qual este é percebido pelo estudante com deficiência.

O estudo da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior se iniciou com um projeto desenvolvido para o acesso ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) da Universidade Federal do Para (UFPA), nos anos de 2010/2012. Esse projeto possibilitou o meu ingresso no Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED) do PPGTPC em 2013. O LED atualmente empreende em três frentes de investigações: contexto institucional de acolhimento, contexto urbano pobre e contexto de educação inclusiva. Sua perspectiva é de compreender as relações envolvidas no desenvolvimento humano.

Esta temática acerca da inclusão veio em decorrência da oportunidade de conhecer a opinião de alguns alunos com deficiência visual sobre a sua inclusão neste nível de ensino. Neste momento, como professora, tive a oportunidade de desenvolver um novo olhar para a questão da acessibilidade desses estudantes com deficiência, buscando conhecer suas limitações e como os mesmos se sentiam em relação às condições de acessibilidade arquitetônicas, metodológicas e atitudinais oferecidas pela UFPA.

A partir desse questionamento, iniciou-se a pesquisa considerando a importância da instituição em oferecer serviços nas áreas da acessibilidade física, metodológica e atitudinal para esse público. As perguntas iniciais foram: Quem eram os alunos com deficiência da UFPA? Seria possível conhecê-los?

Quais eram as necessidades especiais educacionais desses estudantes dentro da instituição que mereciam atenção? O que a UFPA estava realizando em favor desses estudantes?

Assim, esta Tese está estruturada em duas sessões de estudos, a saber: a) sessão de estudo de revisão sistemática da literatura; b) sessão de estudos empíricos. Em ambas as sessões as pesquisas são apresentadas em forma de artigos científicos.

A sessão de estudo de revisão sistemática está composta por um estudo intitulado “Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática” que consistiu no levantamento bibliográfico a partir do método de revisão sistemática da literatura, o qual apresenta um panorama da produção científica internacional acerca dos estudos relacionados à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e descrever seus principais resultados.

A sessão de estudos empíricos está composta por três artigos. O primeiro artigo intitulado “Alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da Universidade Federal do Pará: Suas características e dificuldades” objetivou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas desses alunos matriculados na UFPA, identificar suas percepções no que tange as dificuldades encontradas no contexto universitário e conhecer suas sugestões de melhoramento no que se refere à acessibilidade em geral dentro do Campus do Guamá. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, descritivo e inferencial. Para caracterização e descrição da amostra recorreu-se a estatística descritiva simples (frequências e porcentagens), bem como medidas de tendência central (Média).

O segundo artigo chamado de “Estresse e características resilientes de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA” visou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de 50 estudantes participantes da pesquisa e correlacioná-las com os níveis de estresse e de resiliência. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de caráter exploratório, descritivo e inferencial.

Para verificar a associação das categorias das variáveis quantitativas realizou-se a Análise de Correspondência (AC) que é uma técnica estatística exploratória para verificar associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas.

Por fim, o terceiro estudo denominado de “Estresse de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da Universidade Federal do Pará: Uma análise bioecológica” objetivou descrever a percepção sobre estresse desses estudantes da Universidade Federal do Pará e teve como base teórica o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1996). Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Utilizou-se a técnica estatística de análise descritiva para encontrar medidas de tendência central (Dancey & Reidy, 2006), assim como a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2006) para avaliar os dados qualitativos.

Para o desenvolvimento dos quatro estudos, apoiou-se no referencial teórico de pesquisadores envolvidos com a temática da educação inclusiva, dentre os quais resalta-se: (Batista & Enumo, 2004; Beyer, 2005; Carvalho, 2008; Góes & Laplane, 2007; Mantoan, 1997); Mazzotta, 1999; Oliveira, 2007; Pellegrini, 2006; Sasaki, 2005; Stainback & Stainback, 1996/1999), e também em documentos internacionais, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 (UNESCO, 1998), Declaração de Salamanca e linha de ação (UNESCO, 1994) e, ainda, em alguns documentos que compõem a legislação brasileira. Apoiou-se, também, nos aspectos teóricos da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996) e nos conceitos relacionados ao estresse e a resiliência.

Ao final, são apresentadas as considerações finais acerca de todos os estudos realizados na construção desta Tese.

## **Educação Inclusiva**

Os estudos e pesquisas desenvolvidos a cerca do movimento da inclusão (Alves 2005; Batista & Enumo, 2004; Beyer, 2005; Carvalho, 2008; Góes & Laplane, 2007; Oliveira, 2007; Stainback & Stainback, 1996/1999) apontam, de uma maneira ampla, para a importância do reconhecimento de políticas inclusivas, no Brasil, nas últimas décadas a partir da Constituição Federal de 1988. Tal fato abriu espaço para uma luta em prol da universalização do ensino, quando na redação do seu Artigo 205, destaca educação como direito de todos e dever do Estado e da família e, adiante, no Artigo 206, discorrer sobre igualdade de acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988).

Para Mantoan (1997), a inclusão pode ser considerada um movimento que vem questionar as políticas públicas, assim como, a organização das estruturas escolares regulares e especiais tendo como objetivo primordial não deixar nenhum aluno de fora da escola regular. Para a autora, a inclusão tem um caráter de reunir todas as pessoas envolvidas com a educação, isto é, reunir alunos com e sem deficiência, funcionários, professores, pais e diretores.

No plano internacional, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990) cujas diretrizes foram reafirmadas e ampliadas na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, na qual gerou a Declaração de Salamanca considerada um dos marcos legais da Educação Inclusiva. Este documento define princípios, políticas e práticas para a construção de escolas inclusivas voltadas para educação de todos dentro do sistema regular de ensino. O Brasil juntamente com 88 países e 25 organizações internacionais faz parte da Declaração. Todos assumiram o compromisso para com a educação inclusiva tendo como meta elaborar políticas educacionais com o objetivo de viabilizar as mudanças necessárias para a implantação e consolidação de um sistema educacional inclusivo (UNESCO, 1994).

No plano nacional, o Governo Brasileiro por meio do Ministério da Educação (MEC) vem instituindo políticas educacionais que visam o compromisso do país com a educação inclusiva, sejam por meio da legislação, de programas de ações afirmativas ou de documentos norteadores que venham reduzir a desigualdade e oferecer oportunidades para todos (Melo, 2009).

As questões que promovem a acessibilidade da pessoa com deficiência<sup>1</sup> (PcD) mostram que o Brasil vem tomando iniciativas tanto na educação infantil como no ensino fundamental para promover uma educação inclusiva de qualidade. O Governo vem investindo na preparação de escolas, nas adequações arquitetônicas e curriculares, na formação inicial e continuada de professores, na melhoria de métodos de ensino e introdução de recursos de tecnologia assistiva. Essas atitudes influenciam no acesso desse alunado a níveis mais elevados de ensino, como o da universidade (Castro, 2011).

### **O contexto legal da educação inclusiva no ensino superior**

No que se refere à inclusão do aluno com deficiência nas universidades brasileiras, é a partir da década de 1990 que as legislações nacionais por meio de decretos e portarias começam a se manifestar na educação das pessoas com deficiência no ensino superior. Neste sentido, a primeira iniciativa oficial por parte do Ministério da Educação (MEC) foi a Portaria nº 1.793/1994, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Esta portaria também

---

<sup>1</sup> A denominação pessoas portadoras de deficiência foi substituída pela terminologia pessoas com deficiência a partir da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em maio de 2006 (ONU, 2006). De acordo com o Art. 1º dessa convenção, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. Os estudantes participantes da pesquisa foram alunos com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiências múltiplas e com transtorno do espectro autista. Os estudantes com dislexia também participaram da pesquisa apesar de não serem considerados por lei pessoas com deficiência (PcD). No entanto, os alunos com dislexia matriculados na UFPA são atendidos pela Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) da instituição por entender que esse discentes também precisam de suporte na sua trajetória acadêmica.

recomenda incluir a inserção de conteúdos relativos à referida disciplina nos cursos da área de saúde, serviço social e demais graduações e a manutenção e/ou ampliação em nível de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial (Brasil, 1994).

Partindo-se desse contexto, percebe-se que as questões relacionadas com a oportunidade de acesso a educação superior também passaram a refletir essa nova perspectiva. Neste sentido, os dados oficiais referentes à educação superior mostram que em 2000 as matrículas passaram de 2.173 estudantes com deficiência registrados para 5.078 em 2003 e para 5.392 em 2004. Em 2009, segundo o Censo da Educação Superior, havia 20.019 matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência no ensino superior brasileiro, o que representou um crescimento de quase 100% em relação ao ano de 2008. Já em 2010, registravam-se 20.287 alunos com deficiência, sendo 6.884 no setor público e 13.403 no privado. Em 2011, os registros oficiais apontavam 23.250 alunos com deficiência no ensino superior, 72% delas em instituições do segmento privado. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil. A quantidade de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior aumentou 933,6% no período entre 2000 e 2010. O número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, passando de 1.180 em 2000 para 2.378 em 2010 (Andrés, 2014).

Neste sentido, o Governo Brasileiro tem se ocupado em garantir o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior. Três documentos legais explicam tal realidade: a Portaria nº 1.679 (Brasil, 1999), a Portaria nº 3.284 (Brasil, 2003) e o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004). Eles estabelecem que o ensino superior deve oferecer aos estudantes com deficiência formas de acessibilidade em suas dependências, sendo estes itens de cumprimento obrigatório pelas instituições para o processo de funcionamento, como também exigência para o reconhecimento e financiamento, bem como apoio técnico no que se refere à acessibilidade em geral.

O crescimento de 572% no acesso do aluno com deficiência ao ensino superior (INEP, 2013) demandou dos gestores de universidades atenção a este público uma vez que seu direito a educação deve ser garantido e respeitado. Tais dados, pela sua importância, justificam a necessidade de políticas e de ações afirmativas de inclusão para promover o acesso e permanência de alunos com deficiência nestas instituições.

Estudantes com deficiência poderão ter mais dificuldade para ultrapassar os desafios, especialmente quando seu ambiente físico não constitui um elemento facilitador desta tarefa. Esses alunos enfrentam barreiras ao ingressar na universidade, por isso é necessário que a mesma possa minimizar esses problemas e promover condições para que todos participem democraticamente do processo de ensino-aprendizagem, sem prejuízo nenhum para a sua vida pessoal e acadêmica (Soares, 2011).

A esse respeito, esta temática tem despertado interesse em estudiosos em entender como a inclusão de alunos com deficiência tem ocorrido nas universidades. Alguns estudiosos, por exemplo, analisaram a percepção de estudantes com deficiência frente à inclusão (Chahini, 2010; Costa & Souza, 2014; Guerreiro, 2011; Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011; Soares, 2011). Outros investigaram os programas de governo (Incluir, Reuni, Prouni) que favorecem o acesso e permanência de estudantes com deficiência na universidade, assim como as ações que têm sido propostas, financiadas e implementadas em favor da inclusão desse público (Siqueira & Santana, 2010; Souza, 2010; Silva, 2011; Souza, 2012). Duarte e Ferreira (2010) analisaram a falta de políticas inclusivas em universidades. Alguns pesquisadores realizaram o mapeamento dos estudantes com deficiência nas universidades a fim de saber quem são esses estudantes e do que eles precisam (Ciantelli, Leite, & Martins, 2013; Duarte, Rafael & Filgueiras, 2013; Lima, 2013). Por fim, alguns pesquisadores analisaram a promoção de ações para a eliminação de barreiras físicas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais, programáticas e atitudinais (Castro, 2011; Costa & Souza, 2014; Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011).



Diante desse contexto, observa-se que não se pode ignorar a igualdade de acesso e a permanência de alunos com deficiência a todos os níveis de ensino, e como tal, o ensino superior não pode ficar alheio a esta situação. Uma instituição de ensino inclusiva é aquela que se preocupa com a estrutura, com o funcionamento, com o ensino e aprendizado e o com bem estar emocional de seus alunos. Na universidade, o estudante assumirá atividades acadêmicas, exigindo dele a concentração de esforços e a rotina de estudos constante e crescente. O modo como se estrutura a vida acadêmica pode se tornar um fator potencialmente estressor, principalmente se o estudante apresenta comprometimento em suas habilidades, sejam estas físicas, cognitivas ou motoras.

### **Estresse**

A palavra estresse, até o século XVII, foi usada popularmente como sinônimo de cansaço e fadiga. Já no século XVIII, o termo foi utilizado pelo fisiologista francês Claude Bernard e pelo psicólogo Walter Cannon para referir-se às reações que produziam um colapso nos mecanismos de homeostase orgânica. O estresse começou a ser estudado pelo endocrinologista austríaco, Hans Selye (1965) por volta de 1920, ao observar que muitos pacientes reclamavam dos mesmos sintomas como desânimo, pressão alta e fadiga. Selye passou a chamar esse fenômeno de Síndrome de Adaptação Geral, que mais tarde passou a ser conhecido por estresse, ou seja, o desgaste experimentado pelo organismo, sinalizado por meio de alterações psicofisiológicas.

O termo estresse pode ser compreendido como uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, decorrente de uma situação que provoque irritação, medo, excitação ou confusão (Lipp, 1996). Pode-se ainda dizer que tudo o que cause a quebra da homeostase interna, que exija alguma adaptação, é chamado de estressor, ou seja, fatos que envolvem adaptação a mudanças, sejam eles positivos (eustresse) ou negativos (distresse), constituem-se em fatores importantes porque a pessoa necessitará despende energia adaptativa para enfrentar estes eventos (Lipp, 1996). O conceito

de homeostase, segundo Selye (1965), é quando um organismo é submetido a estímulos que ameaçam seu equilíbrio, o mesmo tende a reagir independente da origem dos estímulos, levando a que o estresse biológico aconteça de forma processual.

As fases de evolução do estresse dependem da interação entre os eventos estressores e o indivíduo. Segundo Selye (1965) existem três fases da manifestação do estresse, a saber: a fase de alerta que é considerada positiva. É caracterizada como um período em que o organismo mobiliza-se para lutar; a fase de resistência que é o resultado do acumulo de tensão proveniente da fase anterior em que a pessoa automaticamente tenta lidar com os estressores de modo a manter sua homeostase interna. Se os fatores estressantes persistirem em frequência ou intensidade, há uma quebra na resistência da pessoa e ela passa a fase da exaustão ou esgotamento. É nesta fase que surgem as primeiras consequências do estresse, tais como a perda de concentração, a instabilidade emocional, a depressão, as palpitações cardíacas, os suores frios, as dores musculares ou dores de cabeça frequentes, entre outros (Lipp, 2003). No entanto, não se pode afirmar que o aparecimento desses sintomas esteja associado somente ao estresse, mas pode também estar relacionado à sensibilidade de cada órgão no corpo humano, podendo desencadear enfermidades que antes estavam adormecidas (Malagris & Fiorito, 2006).

Inicialmente, os estudos do estresse no Brasil se baseavam no modelo trifásico do Selye. Atualmente em decorrência de adaptações desse modelo existe o modelo quadrifásico de Lipp (2003) que acrescentou outra etapa: a fase de quase exaustão, situada entre as fases de resistência e de exaustão. Na fase de quase exaustão, a resistência física e emocional fica abalada, e o indivíduo sente desconforto e instabilidade emocional, bem como, as defesas imunológicas da pessoa ficam mais comprometidos, se comparadas à fase anterior, aumentando os sintomas de doenças físicas. Neste contexto, o estresse excessivo pode afetar a qualidade de vida do indivíduo em cinco áreas básicas da vida: social, afetiva, profissional, espiritual e da saúde.

Para Lipp, Malagris e Novais (2007), as fontes de estresse são chamadas de estressores e podem se referir a qualquer estímulo, negativo ou positivo, que provoque um estado emocional forte, gerando uma quebra da homeostase interna e exigindo alguma adaptação. Os estressores podem ser classificados em internos ou externos. Os internos podem ser os pensamentos rígidos, valores antigos que não se adéquam à realidade atual e expectativas impossíveis de serem cumpridas. Os externos podem ter o seu potencial de ação alterado para mais ou para menos, dependendo da relação ou não com fontes internas.

Segundo Lipp (1996), as respostas emocionais ao estresse podem produzir desde apatia, depressão, desânimo e sensação de desalento, hipersensibilidade emotiva, raiva, irritabilidade e ansiedade, além de ter o potencial de desencadear surtos psicóticos e crises neuróticas. Para Zeller (2000), estas respostas podem provir dos pensamentos e/ou de atividades interiores, que, às vezes, pressionam as pessoas no sentido de obter determinados sucessos, fato esse frequente entre os estudantes universitários. O autor divide os eventos estressores da vida em três: a) eventos estressantes normais são aqueles pela qual toda pessoa passa, considerados como exigências do dia-a-dia, bem como situações inesperadas, como, por exemplo, durante uma aula o professor pede para que os estudantes guardem o material, pois haverá uma prova surpresa; b) eventos estressantes especiais são aqueles que não acontecem todo tempo na vida das pessoas. A saída da adolescência para a entrada da fase adulta, por exemplo, implicará num processo de adaptação de novas responsabilidades para o indivíduo; c) eventos estressantes extraordinários ocorrem em alguns momentos da vida, e estão relacionados aos acontecimentos imprevisíveis, como por exemplo, a perda do emprego, o enfrentamento do luto, entre outros.

Em se tratando de adaptação a novos contextos e com novas responsabilidades, como o da universidade, os alunos com deficiência ao adentrarem no ensino superior enfrentam desafios

específicos próprios da sua limitação. A universidade para esse público representa mudanças significativas a nível de aprendizagem, de autonomia e de cidadania. No entanto, as instituições de ensino superior carecem de estruturas físicas, metodológicas e atitudinais adequadas para receberem esse alunado. O estudante com deficiência, pelas suas características especiais, pode ter mais motivos para apresentar estresse ao longo de seus estudos. Estes motivos estão associados à integração das características contextuais e de suas limitações de desenvolvimento. Deste modo, é requerida destes estudantes maior capacidade de resistência emocional, enfrentamento, adaptação, auto-superação e proteção de suas metas frente às adversidades encontradas no ambiente universitário. Neste sentido, acredita-se que a resiliência seja um fator que pode alterar a realidade do estudante e influir positivamente nas experiências vividas no ambiente acadêmico.

### **Resiliência**

Em sua etimologia, resiliência é derivada do latim *resiliens*, que significa saltar para trás, voltar ao normal. Resiliência remete à idéia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação. Nas ciências naturais e na engenharia, resiliência é definida como a qualidade que os materiais têm de suportarem a aplicação de esforços externos sem se romperem (Vianna, 2008).

O termo resiliência foi utilizado inicialmente pela física no sentido de um material voltar ao seu estado normal após ter sofrido pressão. Esse termo passou a ser usado nas ciências humanas e na saúde com a finalidade de qualificar a capacidade de uma pessoa sobrepor-se às adversidades e posicionar-se positivamente frente aos acontecimentos estressantes e hostis da vida, seja em grupo ou individualmente. Neste caso, o indivíduo não voltaria ao seu estado anterior, mas sairia melhorado. As pessoas resilientes conseguem superar as dificuldades mesmo estando sob pressão (Sampaio, 2005).

A resiliência é caracterizada como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ao indivíduo ter uma vida saudável mesmo vivendo em um ambiente estressor. A

resiliência não é uma característica ou traço individual, mas consequência da interação entre os fatores de risco, a intensidade e duração dos mesmos e dos fatores de proteção da pessoa ou do contexto decorrentes das relações parentais satisfatória, da disponibilidade de fontes de apoio social, da vizinhança, da escola e da comunidade (Rutter, 1993).

Para Oliveira, Zanelato e Neme (2008), resiliência refere-se à habilidade humana para se superar, recuperar e adaptar aos acontecimentos estressantes da vida de forma positiva, englobando fatores de risco e de proteção que contribuem para que a pessoa se torne mais ou menos resiliente, sendo construído ao longo do ciclo vital em um processo dinâmico que contempla aspectos emocionais, socioculturais, ambientais e cognitivos. Por outro lado, isto não quer dizer que a pessoa resiliente se tornará resistente a todas as adversidades. Não existe uma pessoa que é resiliente, mas sim a que está resiliente. Esse é um processo dinâmico, e as influências do contexto e da pessoa relacionam-se de maneira recíproca, fazendo com que o indivíduo identifique qual a melhor atitude a ser tomada em um determinado ambiente (Assis, Pesce, & Avanci, 2006; Pinheiro, 2004)

A resiliência é um fenômeno que para ser revelado requer a presença de fatores de proteção e de risco. Os fatores de risco, segundo Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004), são os obstáculos individuais ou ambientais que aumentam a vulnerabilidade da pessoa quando este enfrenta resultados negativos em seu desenvolvimento. Para Moraes e Koller (2004), os fatores de risco seriam os acontecimentos negativos de vida que quando presentes no cotidiano do indivíduo aumentam a probabilidade da pessoa apresentar problemas físicos, psicológicos e/ou sociais. Por ser um processo, o risco tem que ser relativizado em função do tempo, do momento e do contexto. A visão, a interpretação e o sentido atribuído pela pessoa àquele evento é que irá determinar se um fator de risco é um evento realmente estressor, pois enquanto que para uma pessoa uma determinada situação é encarada como perigo, para outra esta mesma situação pode ser vista como um desafio.

Os fatores de proteção seriam os eventos positivos que modificam, melhoram ou alteram as respostas pessoais a determinados riscos de adaptação do indivíduo ao contexto no qual vive. A interação entre si de diferentes fatores altera o percurso de vida do indivíduo em desenvolvimento, produzindo uma experiência protetora ou estressora (Moraes & Koller, 2004).

Ainda segundo Pesce et al. (2004), os fatores de proteção podem ser divididos em três tipos: 1) fatores individuais como autoeficácia, auto-estima, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível; 2) fatores familiares, tais como coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio ou suporte, e 3) fatores relacionados ao apoio no meio ambiente como o bom relacionamento com os amigos, com os professores ou com as pessoas significativas. Para Rutter (1987), os fatores de proteção se apresentam com as seguintes funções: a) reduzir o impacto dos riscos; b) reduzir as reações negativas em cadeia; c) estabelecer e manter a auto-estima e a auto-eficácia; e d) criar oportunidades de reverter os efeitos do estresse.

As pessoas resilientes apresentam um conjunto de características que faz com que esses indivíduos ultrapassem situações consideradas mais ou menos difíceis, mantendo o equilíbrio necessário para um bom funcionamento físico, mental e social. Tais características são capacidade de tomada de decisões, capacidades de comunicação, assertividade, empatia, autocontrole, auto-estima, auto-eficácia, otimismo, bom humor, disponibilidade, autenticidade, entre outros (Gore & Eckenrode, 1996).

No campo dos estudos envolvendo a resiliência ou resistência ao estresse no contexto escolar, algumas pesquisas abordam esse tema por causa de sua complexidade, pois o mesmo se apresenta como um campo fértil ao estudo sobre as manifestações da resiliência nas pessoas que dele fazem parte.

A pesquisa de Peltz, Moraes e Carlotto (2010) objetivou avaliar a resiliência em estudantes do ensino médio e sua associação com variáveis sociodemográficas e contribuição da escola em seu

desenvolvimento pessoal. A amostra foi composta de 140 alunos de uma escola estadual de uma cidade do Rio Grande do Sul. Foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, um questionário para levantamento de variáveis sociodemográficas e a Escala de Resiliência adaptada por Pesce et al., (2005), com as três dimensões: Resolução de ações e valores, Independência e Determinação e Autoconfiança e Capacidade de Adaptação a situações da vida. Os resultados apontaram para a necessidade das escolas atuarem como contextos de valorização para o desenvolvimento dos jovens, principalmente na questão de resolução de ações e construção de valores.

O estudo de Angst e Amorim (2011) objetivou analisar a incidência de comportamentos resilientes em 62 acadêmicos de Pedagogia de uma universidade particular de Curitiba, Paraná que cursavam o último semestre da graduação. Nesta pesquisa foi utilizada a Escala de Resiliência (Pesce et al., 2005) para avaliar a incidência de comportamentos resilientes em acadêmicos de Pedagogia. A média de resiliência encontrada indicou o uso de estratégias para lidar com situações adversas.

Diante deste contexto, os estudos sobre a educação inclusiva, estresse e resiliência no âmbito educacional se apresenta como uma temática relevante a ser pesquisada, pois o ambiente escolar representa um microssistema complexo que impacta o desenvolvimento humano, decorrente das significações produzidas, em seu meio, pelos sujeitos (gestores e técnicos administrativos) que o constituem.

### **Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner**

Nos últimos anos, observa-se o crescente interesse pelo conhecimento acerca dos períodos de estabilidade e mudança vividos por pessoas com deficiência. Tal preocupação desperta para a noção de que apesar dessas pessoas enfrentam dificuldades, todas carregam em si o potencial de desenvolvimento (Freitas, Silva, & Pontes, 2012). Levando em consideração esta potencialidade para o desenvolvimento e na compreensão de que este se processa necessariamente em um dado momento

(Bronfenbrenner, 1996), o conhecimento sobre as especificidades contextuais das pessoas com deficiência pode contribuir com a construção de tecnologias que possam favorecer sua qualidade de vida (Freitas, Silva, & Pontes, 2012).

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) privilegia os estudos realizados em ambientes naturais e o papel desempenhado pelo indivíduo em desenvolvimento no maior número possível de contextos (físico, social e histórico) e em contato com diferentes pessoas (Bronfenbrenner, 1996). Um aspecto fundamental na perspectiva bioecológica é a de que a pessoa em desenvolvimento sofre influência do ambiente em que vive e que este é marcado por interações contínuas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente do qual participa, numa relação recíproca. Desta forma, ao mesmo tempo em que a pessoa é influenciada pelo ambiente, o influencia, o transforma, por meio de seus recursos biopsicológicos, disposições e demandas (Bronfenbrenner, 1996).

O modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1996) sugere que o ser humano vê o mundo a partir de um referencial teórico definido inicialmente a partir da "forma como a pessoa percebe e lida com o seu ambiente" (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 5). Para ele, o meio ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas, encaixadas uma dentro da outra, representando os diferentes meios em que o indivíduo transita, de forma direta ou indireta. Estes ambientes atuam como sistemas de influência na construção das suas identidades. Nesta abordagem, todos os ambientes denominados de microssistema (escola, família, igreja, sala de recurso), mesossistema (interação entre os micros), exossistema (diretorias de escolas, trabalho dos pais) e o macrossistema (culturas de inclusão, políticas públicas) estão inter-relacionados e o importante é a maneira como a pessoa percebe os ambientes e interage dentro deles e com eles. Fazendo uma analogia, considera-se que o ambiente escolar constitui-



se em um microsistema, que contem outros microsistemas, como a sala de aula, a sala de recursos e a biblioteca que são locais onde as pessoas em desenvolvimento estabelecem relações face-a-face.

Para Bronfenbrenner (1996), o ser humano é uma entidade em crescimento e está se desenvolvendo constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes que habita. Para o autor, o meio ambiente não se limita a um único ambiente imediato, mas inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas oriundas de meios mais amplos. É relevante apontar no conceito de meio ambiente a visão sistêmica, em que todos os elementos envolvidos no contexto cotidiano do indivíduo em desenvolvimento são importantes.

Para Goldberg, Yunes e Freitas (2005), o ser humano habita vários contextos e pode “ver com outros olhos” (p. 99) a relação dele com o meio onde vive. O homem habita muitos lugares desde o corpo, a casa, o trabalho, a cidade, o país. Para os autores, a questão ecológica se faz presente nas relações das pessoas a partir da habitação desses ambientes e nas interações entre os mais variados espaços mentais, sociais e geográficos.

Esta mesma concepção está presente no conceito de “espaço vital” de Kurt Lewin, que se refere à “totalidade dos fatos que determinam o comportamento do indivíduo num certo momento” (Garcia-Roza, 1972, p.45), incluindo pessoa e meio. O meio ao qual se refere é o meio fenomenológico, isto é, o ambiente tal como experimentado pela pessoa, em oposição ao espaço geográfico ou objetivo. Não há um significado em si do meio. Seu significado é dado a partir da percepção que a pessoa tem de si próprio. Todas as atividades psicológicas da pessoa ocorrem em um campo psicológico chamado de espaço vital (interação indivíduo-ambiente). O campo total da pessoa compreende todos os eventos passados, presentes e futuros que possam a influenciar. Esses eventos não podem ser tomados isoladamente e adquirem seus significados a partir do todo (Garcia-Roza, 1972).

A importância do modelo bioecológico de Bronfenbrenner nos estudos que envolvem ambiente e pessoa demandam o conhecimento das características destes dois componentes. Assim, compreender o ambiente, saber sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência implica no conhecimento de suas características, recursos biopsicológicos e disposições. Diante disso, a descrição dos contextos, da pessoa em desenvolvimento e de seus parceiros de interação permitirá entender os processos proximais que serão estabelecidos na sua trajetória desenvolvimental (Freitas, Silva, & Pontes, 2012).

### **Justificativa da Pesquisa**

A justificativa desta pesquisa encontra-se no fato de que com o crescente aumento do acesso de alunos com deficiência no ensino superior, há necessidade de se conhecer quem são os alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos que estudam na UFPA detectando suas necessidades educacionais especiais com vistas a garantir a permanência destes no espaço acadêmico.

Embora a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior tenha se tornado assunto frequente na área da educação, sendo assegurada por uma vasta legislação e também por políticas públicas, a efetivação na prática é lenta e marcado por obstáculos. Os indicadores nacionais sinalizam que o processo de inclusão tem apresentado resultados positivos e o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior está em crescimento. Mas, ressalta-se o fato de que muitos alunos têm frequentado este nível de ensino sem que sejam oferecidas as condições de acessibilidade adequada para seu desenvolvimento físico e emocional.

O Brasil se destaca pela ampla legislação sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão no que se refere às práticas e ações inclusivas. No entanto, ainda há dificuldades e necessidade de ajustes, o que indica que há um longo caminho a percorrer no tocante à promoção de ações afirmativas que contemplem as pessoas com deficiência nesse sistema de ensino.

A política de inclusão e as políticas de ações afirmativas foram os aspectos destacados na pesquisa de Pereira (2007) para chegar ao conhecimento da situação sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência em uma instituição de ensino superior. Os objetivos tiveram como foco a compreensão da implantação de cotas e a contribuição desta política para a inclusão de alunos na universidade. Os participantes da pesquisa foram 17 estudantes com deficiência e 10 gestores. A autora identificou e caracterizou os alunos que ingressaram no ensino superior, utilizando o recurso de reservas de vagas, investigou as condições de atendimento no processo seletivo e também analisou a trajetória escolar desses alunos no decorrer do curso. Os resultados apresentados indicaram que os alunos com deficiência apontaram as “dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico, em função da falta de suporte e apoio no que se refere às suas limitações” (p.164). A pesquisadora concluiu que as cotas, embora representem políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e democratização do ensino superior, ainda não garantem a permanência do aluno na instituição.

Observa-se, na pesquisa de Pereira (2007), que o programa de cotas instituído pelo Governo como política de ação afirmativa de apoio ao estudante com deficiência, não garante a permanência do mesmo na universidade, pois esta política vem desacompanhada de recursos e de outras ações afirmativas internas da própria instituição voltadas para atender esse público no contexto acadêmico.

A esse respeito, as políticas de ações afirmativas, segundo Santos (2003) podem ser direcionadas a grupos que não são minoritários, mas que estão em desvantagem. Para o autor, “o seu público alvo não é determinado pelo fato de ser uma minoria, mas, sim, por sofrer algum tipo de discriminação que afeta o desenvolvimento das capacidades e/ou talentos de seus membros” (p. 93).

Acredita-se, que devam ser criadas políticas de ações afirmativas para o ingresso de pessoas com deficiência na universidade, mas há uma grande variedade de possibilidade de ações, e cada instituição deve ter a possibilidade de criar a sua própria. Nesta direção, a Universidade Federal do Pará está

trabalhando para implementar políticas de ações afirmativas, mas o dado revela a necessidade da implementação de ações que visem instrumentalizar os docentes e o corpo técnico, assim como os alunos sem deficiência de modo a assumirem uma atitude inclusiva, para que esse público possa participar plenamente do contexto acadêmico.

Acredita-se que para desenvolver uma cultura inclusiva, é necessário que haja uma cumplicidade entre os gestores, professores, o corpo docente e alunos sem deficiência. É necessário implementar assessorias pedagógicas de apoio aos professores e ao pessoal administrativo para que os alunos possam participar plenamente da vida acadêmica. As universidades precisam criar uma cultura que valorize a diversidade coerente com o paradigma da inclusão e para que isto aconteça, os gestores precisam investir em ações afirmativas que promovam o ingresso, a permanência e a saída desse público da instituição.

Neste sentido, Bronfenbrenner (1998) esclarece que o sistema educacional depende dos estudos científicos sobre o desenvolvimento humano para melhorar a oferta de atendimento de qualidade para as pessoas. Nesta perspectiva, entende-se que o interesse dos pesquisadores na área da inclusão, com suas pesquisas, têm contribuído com a construção de soluções de problemas enfrentados pelos alunos com deficiência no ensino superior e, é nesta perspectiva, que o presente estudo encontra a sua justificativa: a de encontrar respostas e possíveis soluções para os problemas encontrados nesta pesquisa.

### **Proposta da Tese**

A proposta desta Tese é relevante academicamente, pois: a) foi desenvolvida no contexto Norte brasileiro, entendendo que ainda não foram realizadas pesquisas nesta região acerca da presença do estresse e da resiliência em alunos com deficiência no ensino superior; b) contribuiu para ampliar os

estudos na área, que ainda são incipientes, o que demanda a emergente necessidade de estudos que possam contribuir para um diagnóstico situacional de como a inclusão tem ocorrido e as carências inerentes ao aluno com deficiência no ensino superior (Mazzoni, Torres, & Andrade, 2001).

Para tanto, esta Tese tem como objetivo geral descrever a bioecologia de estudante com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA, isto é, suas características bio sociodemográficas, suas percepções sobre si e sobre o contexto.

Diante do exposto, a pesquisa pretendeu buscar respostas para as seguintes perguntas:

- O que os artigos científicos acerca da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior têm revelado nos últimos 12 anos acerca desse tema?
- Quem são os alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos que estudam a UFPA? Qual seu perfil sociodemográfico e acadêmico? Quais as sugestões de melhoramento sugeridas pelos mesmos em relação à acessibilidade física, metodológica, atitudinal da UFPA?
- De que maneira os dados sociodemográficos e acadêmicos de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos estão correlacionadas com os níveis de estresse e de resiliência?
- Qual a percepção sobre estresse do estudante com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA?

Mediante essas questões, os objetivos da pesquisa foram:

- apresentar um panorama das pesquisas científicas sobre os trabalhos que investigaram a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, descrever e analisar seus principais resultados,

- caracterizar os estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos nas suas variáveis sociodemográficas e acadêmicas,
- identificar suas percepções no que tange as dificuldades encontradas no contexto universitário e conhecer suas sugestões de melhoramento no que se refere à acessibilidade física, metodológica, atitudinal, comunicacional, instrumental e programática dentro do Campus do Guamá,
- correlacionar as variáveis sociodemográficas e acadêmicas com os níveis de estresse e de resiliência de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos,
- descrever a percepção sobre estresse de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos.

Ao final, são apresentadas as considerações finais do estudo. Posteriormente, mostram-se as referências que embasaram a Tese e os anexos e apêndices que complementam o estudo. As referências gerais dizem respeito a esta seção introdutória e às considerações finais.

*“Eles sabem o número de quantos alunos com deficiência tem e qual a deficiência deles, mas não procuram esses alunos para saber qual a dificuldades deles na sala de aula. Sabem disso, pois não é algo desconhecido, é algo real mas parece que eles não querem enxergar ou tão começando a enxergar aos poucos. Eu acho que depois, a partir daí, eles abrem os olhos para isso e aí que vem a questão da estruturação, questão toda de estrutura e de mudanças, mas eu vejo ainda essa dificuldade no humano”  
(participante da pesquisa).*

## Estudo I

### Estudantes com deficiência no Ensino Superior: Uma revisão sistemática da literatura

#### Students with disabilities in Higher Education: A systematic review

##### Resumo

Este trabalho tem como objetivo estabelecer um panorama sobre as pesquisas que investigaram a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior em três bases de dados, em artigos de língua inglesa entre o período de 2003 a 2015. A busca resultou em 30 estudos. Os dados foram organizados em seis categorias: contexto universitário, suporte, características do estudante com deficiência, dificuldades acadêmicas, metodologia e transição. Destacam-se os problemas relacionados ao contexto físico e social, aos serviços de suporte, as características pessoais do aluno com deficiência, as dificuldades acadêmicas; as metodologias e a transição para o ensino superior. Apesar dos esforços de algumas instituições, muito ainda precisa ser feito para oferecer a esses acadêmicos um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** inclusão, ensino superior, estudante com deficiência.

##### Abstract

This work aims to establish an overview of studies that investigated the inclusion of student with disabilities in higher education in three databases, in English language articles from 2003 to 2015. The research resulted in 30 studies. The data was organized into six categories: university context, support, characteristics of the student with disabilities, academic difficulties, methodology and transition. The problems related to the physical and social context, support services, personal characteristics of the student with disabilities, academic difficulties, methodologies and the transition to higher education were highlighted. Despite the efforts of some institutions; quite a lot still needs to be done to offer these students an education of quality.

**Keywords:** inclusion, higher education, student with disabilities.

Observa-se que ao longo das duas últimas décadas vários documentos internacionais surgiram com o propósito de garantir o direito das pessoas com deficiência à educação, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) realizada em Jomtien, Tailândia; a Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizado em Viena, em 1993; Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 1998; Fórum Internacional para Educação para Todos, ocorrido em Dakar, no Senegal, em 2000; Convenção



Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiências, realizado na Guatemala, em 2001.

Um dos documentos mais importantes que visa à inclusão de pessoas com deficiência na educação é a Declaração de Salamanca que foi elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha. O documento tem por objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, com direito a educação para todos, independentemente das condições físicas, intelectuais.

Neste contexto, as pressões sociais advindas dos fóruns, declarações, decretos, leis etc. geraram seus efeitos de modo que as pessoas com vários tipos de deficiência que foram incluídas no ensino fundamental e médio chegaram finalmente ao ensino superior.

À medida que o estudante com deficiência tem acesso a este nível de ensino, eles encontram as mesmas dificuldades presentes no processo de inclusão durante o período da educação básica no que se refere às acessibilidades em geral. Observa-se que as dificuldades persistem para o nível superior descortinando um cenário de exclusão. No entanto, em se tratando de educação inclusiva é importante que sua implementação dependa primordialmente das condições de acessibilidade criadas pelos estabelecimentos de ensino para atender adequadamente esse público.

A esse respeito, a exemplo das dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência no ensino superior, o estudo de Guimarães (2011) teve por objetivo identificar as ações inclusivas desenvolvidas por quatro universidades brasileiras para a permanência de estudantes com deficiência em seus cursos de graduação. A autora destacou quatro aspectos fundamentais para o processo de inclusão. A primeira se refere à acessibilidade aos meios físicos, de informação e comunicação. Neste aspecto, nenhuma das instituições investigadas mostrou-se totalmente acessível quanto às barreiras arquitetônicas, necessitando de adaptação em todas as universidades. Para a autora, a acessibilidade é um requisito

básico e essencial e as instituições de ensino superior devem se reestruturar para se adaptar aos alunos, disponibilizando espaços, recursos e materiais que atendam as suas necessidades. O segundo aspecto diz respeito à formação e sensibilização da comunidade quanto a reuniões para discussão e estudos das necessidades apresentadas pelos alunos, como cursos de formação em LIBRAS e uso de softwares, por exemplo, destinados para os profissionais que estão lidando diretamente com os alunos que necessitam desses suportes. O terceiro aspecto diz respeito à importância da implantação de núcleos de inclusão no apoio aos estudantes em suas necessidades educacionais específicas e no suporte aos gestores e docentes no que tange a inclusão. O quarto aspecto trata da organização das ações inclusivas desenvolvidas nas instituições. Neste item, a autora constatou a escassez de uma política de inclusão institucional que organize e oriente o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira contínua e efetiva.

Assim, o cenário da educação inclusiva dentro do contexto das universidades ainda se encontra no patamar da organização e da busca de conhecimento e alternativas para que os alunos da educação básica possam usufruir do espaço e dos direitos que a lei lhes assegura. Para Zago (2006, p. 236), “estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino”.

Observa-se a importância de se conhecer como as instituições de ensino superior estão se organizando para responder às necessidades especiais dos estudantes com deficiência. Neste sentido, a realização de uma revisão de literatura referente a este tema pode auxiliar os pesquisadores que investigam a inclusão do aluno com deficiência na universidade a visualizar a área, assim como, no planejamento de novas questões de pesquisa. Com o objetivo de contribuir com os estudos sobre o assunto, a presente revisão tem como objetivo apresentar o panorama das pesquisas sobre os trabalhos

que investigaram a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e descrever seus principais resultados.

### **Método**

Este estudo consiste em uma revisão sistemática da literatura acerca da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior. Para sua realização, foram estabelecidos critérios de busca e de seleção do material para ser analisado. Inspirou-se nos preceitos da Medicina Baseada em Evidências (MBE), a partir das diretrizes da Colaboração Cochrane (Briggs, 2011). Apesar de ser direcionada a estudos de caráter clínico e de intervenção, entende-se que tais preceitos podem ser adaptados para atender as especificidades de revisões sistemáticas de outra natureza, como é o caso da presente pesquisa. Assim, realizou-se esta revisão em cinco passos: formulação da pergunta/problema; localização e seleção dos estudos; avaliação crítica dos artigos; coleta de dados nos artigos – variáveis a serem estudadas e análise e apresentação dos dados.

Para a definição da pergunta, a técnica PVO foi utilizada, onde P refere-se à situação problema, participantes ou contexto; V refere-se às variáveis do estudo; O aplica-se ao desfecho ou resultado esperado. A Técnica PVO é uma adaptação do modelo PICO para atender pesquisas que tratam de temáticas relacionadas à psicologia ou áreas afins. O modelo PICO, sugerido pela colaboração Cochrane, destina-se a estudos de caráter clínico e de intervenção, onde P refere-se aos participantes, I à intervenção, C a controle e O a resultados (Biruel & Pinto, 2011). Tais técnicas permitem organizar os elementos que estruturam a pergunta central da pesquisa, a saber: Qual o panorama das pesquisas sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior? Considera-se a seguinte composição: P (situação problema, participantes ou contexto) – inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e os serviços que essas universidades disponibilizam, V (variável do

estudo) – inclusão, O (resultado esperado) – identificar o panorama dos estudos sobre a temática em questão.

Para a definição dos termos de busca a escala PVO foi utilizada, identificando descritores para cada componente do acrônimo PVO, representando palavras livres relacionadas ao assunto investigado com as seguintes palavras-chave: “higher education”, “handicapped students”, “disabled”, “university”, “disabled students”, “disabilities”, “students with disabilities”, “inclusion”, “inclusive education”, “special students needs”, “students with special needs”, “inclusive students”, “postsecondary institutions” e “inclusive disabled students”. Após a definição dos descritores, os mesmos foram submetidos aos Descritores da Ciência da Saúde (DeCS).

Procedeu-se a construção da estratégia de busca nas bases de dados. Nesta construção, a estratégia de busca foi corretamente elaborada envolvendo um vocabulário controlado conectado a operadores *booleanos* (Sampaio, 2013). Aplicou-se os operadores *booleanos* a cada componente da escala PVO, compondo a seguinte estrutura: (P) AND (V) AND (O). A estratégia de busca em forma de equação foi construída da seguinte forma: (“special students needs” OR “students with special needs” OR “students with disabilities” OR “disabled students” OR “disabled OR handicapped students” OR “disabilities”) AND (“inclusion” OR “inclusive education” OR “inclusive students”) AND (“higher education” OR “postsecondary institutions” OR “university”).

Os artigos foram selecionados a partir de três diretórios de busca, a saber: da biblioteca virtual do Portal da CAPES – a) Periódicos b) SciELO e c) ERIC. A escolha por essas bases de dados se deu por apresentarem no meio científico artigos de relevância e por publicarem periódicos com circulação nacional e internacional. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: somente artigos científicos publicados entre 2003 e 2015, excluindo textos em livros, dissertações, teses, livros de atas, etc. Estar completo e disponível, publicados no idioma inglês, terem sido revisados por pares e ter como foco a

inclusão do estudante com deficiência no ensino superior. O recorte feito, a partir de 2003, se deu por causa do surgimento de novas práticas de acessibilidade e de novas leis e decretos voltados para inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Os estudos que não obedeceram aos critérios de inclusão mencionados foram excluídos.

Após o refinamento inicial dos artigos, um Teste de Relevância com base em Azevedo (2010) foi realizado. O teste foi aplicado aos artigos na íntegra por dois juízes com conhecimento na área e foi composto por perguntas claras que geravam respostas afirmativas ou negativas nos seguintes aspectos: o objetivo do estudo está bem definido? A metodologia está claramente descrita? A investigação possui metodologia adequada? Os resultados encontrados revelam dados importantes para que a inclusão do estudante com deficiência na universidade seja efetivada? As conclusões podem ser consideradas relevantes no que diz respeito à inclusão do estudante com deficiência no ensino superior?

Após a aplicação do Teste de Relevância, o índice de confiabilidade encontrado pelos pesquisadores foi a partir do seguinte cálculo:  $IC = A \times 100 / (A + D)$ . Para o presente estudo a legenda: IC = índice de concordância; A = concordância; D = discordância deve ser considerada. Esta técnica de triangulação realizada pelos pesquisadores tem como objetivo aumentar a probabilidade de que os resultados de um estudo sejam confiáveis. É aceitável  $IC > 80\%$  (Pereira, 2006).

Após a aplicação do Teste de Relevância, iniciou-se a recolha dos dados nos artigos, ressalta-se que se analisou apenas os objetivos de estudo dos artigos. Em seguida procedeu-se com a análise dos dados utilizando-se os seguintes programas: Microsoft Excel para a tabulação dos dados recolhidos e análise de frequências absolutas e relativas das características dos artigos revisados e Nvivo 10 para análise de conteúdo nos resultados dos artigos.

## Resultados

Os descritores formados a partir do PVO permitiram a obtenção inicial de 633 artigos. Na Tabela 1 é apresentado o resultado do processo de refinamento inicial.

Tabela 1  
*Distribuição do Processo de Refinamento Inicial dos Artigos*

| Base de Dados   | CAPES | SciELO | ERIC | Total |
|---|-------|--------|------|-------|
| Total inicial   | 572   | 4      | 87   | 663   |
| Não tratam da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior | 235   | 4      | 47   | 286   |
| Não revisados por pares   | 123   | 0      | 26   | 149   |
| Teóricos  | 57    | 0      | 0    | 57    |
| Repetidos   | 78    | 0      | 4    | 82    |
| Não disponíveis   | 14    | 0      | 8    | 22    |
| Não possuem palavras-chave  | 28    | 0      | 0    | 28    |
| Total dos artigos resultantes do refinamento inicial                | 37    | 0      | 2    | 39    |

Dos 39 estudos submetidos avaliados com base nos critérios do Teste de Relevância, nove artigos foram excluídos, pois alcançaram  $IC < 40\%$  (Azevedo, 2010). Notou-se que os artigos foram excluídos por apresentarem problemas relacionados à clareza dos métodos de estudo. Permaneceram no banco de dados apenas trinta estudos, os quais obtiveram IC que variou entre 90% e 100%.

A partir dos objetivos encontrados nos estudos foi realizada a caracterização inicial dos artigos revisados, e em seguida, procedeu-se com a análise dos resultados apresentados em categorias temáticas.

### Caracterização dos artigos da revisão sistemática

Observa-se na Tabela 2 que os artigos que fizeram parte desta revisão foram desenvolvidos em vários países.

Tabela 2  
*Distribuição dos Países por Publicação*

| Países de Publicação                                   | <i>n</i> | %   |
|--|----------|-----|
| EUA e Canadá   | 15       | 50  |
| Reino Unido, Espanha, Chipre, Noruega, Grécia, Turquia | 11       | 37  |
| Israel   | 3        | 10  |
| Costa do Marfim  | 1        | 3   |
| Total  | 30       | 100 |

Na Tabela 3, observa-se o ano da publicação dos estudos selecionados para a pesquisa.

Tabela 3  
*Distribuição por Ano de Publicação*

| Ano de Publicação | <i>n</i> | %   |
|-------------------|----------|-----|
| 2003 a 2006       | 5        | 16  |
| 2007 a 2009       | 5        | 16  |
| 2010 a 2015       | 20       | 68  |
| Total             | 30       | 100 |

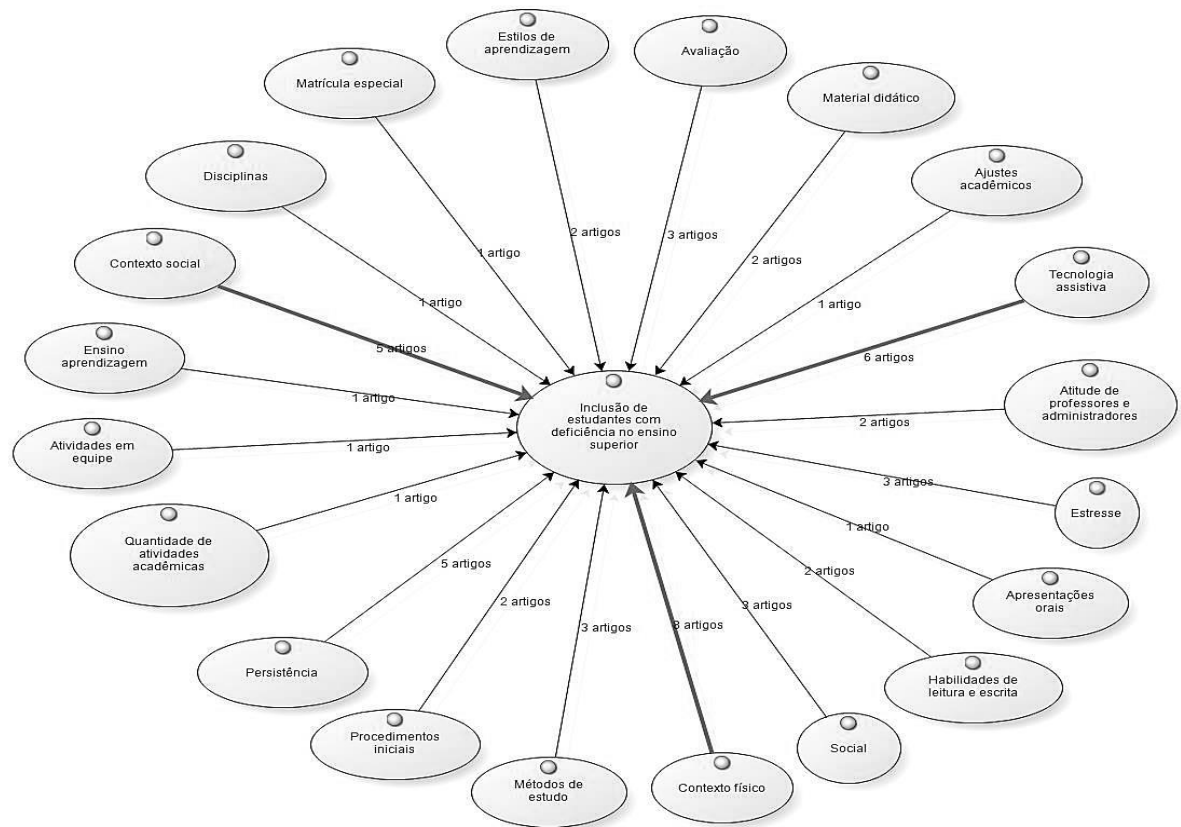
### Análise das categorias temáticas

Após a caracterização inicial, procedeu-se às seguintes etapas para a aplicação da Análise de Conteúdo nos objetivos dos estudos revisados: (1) organização e gerenciamento das fontes de dados no Nvivo 10; (2) codificação das fontes; (3) visualização dos resultados de codificação.

Buscou-se identificar e sistematizar as variáveis exploradas pelos pesquisadores nos objetivos do estudo da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, as quais foram inicialmente traduzidos e inseridos no Nvivo 10. Após a seleção e organização dos objetivos encontrados nos artigos

selecionados (etapa 1) realizou-se a codificação das fontes (etapa 2) por meio da identificação de Nodes ou Nós.

Posteriormente, a visualização dos resultados de codificação (etapa 3) foi gerada por meio de um modelo de codificação (Figura 1) que demonstra a hierarquia dos nós e a incidência das categorias nos artigos investigados.



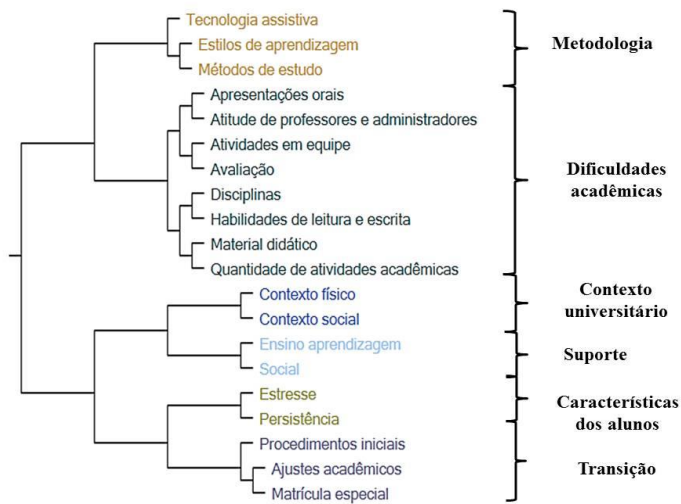
*Figura 1.* Modelo exploratório das variáveis dos objetivos dos artigos investigados.

A Figura 1 mostra como os nós foram organizados no software Nvivo 10, indicando nós do tipo Tree Node, pois apresenta um nó central e outros nós principais hierarquicamente dependentes, em que cada nó está representado pelo ícone em formato de esfera próximo ao rótulo do componente com identificação da força da variável por meio do espessamento da linha. As categorias não foram pré-



definidas, mas emergiram da análise de conteúdo realizada nos objetivos dos artigos investigados. Para este estudo, um nó central foi criado: inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, por ser o tema da investigação, ligado aos demais nós: contexto físico (8 artigos), contexto social (5 artigos), ensino e aprendizagem (1 artigo), social (3 artigos), persistência (5 artigos), estresse (3 artigos), apresentações orais (1 artigo), avaliações (3 artigos), material didático (2 artigos), habilidades de leitura e escrita (2 artigos), quantidade de atividades acadêmicas (1 artigo), atitude de professores e administradores (2 artigos), atividades em equipe (1 artigo), disciplinas (1 artigo), tecnologia assistiva (6 artigos), metodologias de estudo (3 artigos), estratégias de aprendizagem (2 artigos), procedimentos iniciais (2 artigos), ajustes acadêmicos (1 artigo) e matrícula especial (1 artigo). Ressalta-se que as variáveis não são exclusivas de um único estudo, isso quer dizer que um mesmo artigo pode informar um ou mais componentes.

Após a codificação das fontes realizou-se análise de cluster para visualizar os dados (etapa 3) e avaliar uma possível organização das variáveis em grupos de Nós a partir de categorias centrais (nós principais) que emergiram na análise dos objetivos. Utilizou-se a técnica de análise de cluster por valor atribuído do software Nvivo 10, com coeficiente Jaccard (considera dados binários, onde entende-se que: 1= presença; 0 = ausência) que agrupa elementos por similaridade de características, na qual buscou-se atribuir categorias (atributos) às variáveis encontradas nos artigos revisados.



*Figura 2.* Dendrograma: agrupamentos por valor atribuído nas variáveis dos objetivos dos artigos investigados.

A Figura 2 indica a formação de 6 grupos, a saber: (1) contexto universitário, (2) suporte, (3) características do estudante com deficiência, (4) dificuldades acadêmicas, (5) metodologia e (6) transição.

### **Contexto Universitário**

O grupo contexto universitário foi formado por duas categorias: o contexto físico com oito estudos (Bark, Lechtenberger, & Lan, 2010; Denhart, 2008; Hadjikakou, Polycarpou, & Hadjilia, 2010; Nandjui, Alloh, Manou, Bombo, & Twoolys, 2008; Quinlan, Bates, & Angell, 2012; Reed & Curtis, 2012; Singh, 2003; Zhang, Landmark, Reber, Kwork & Benz, 2010) o contexto social constituído de cinco pesquisas (Alvaréz-Pérez, Alegria-De-La-Rosa, & López-Aguilar, 2012; Hadjikaukou et al., 2010; Nandjui et al., 2008; Riddell, Weedon, Fuller, Healey, Hurst, Kelly & Piggott, 2007; Reed & Curtis, 2012; Riddell, Weedon, Fuller, Healey, Hurst, Kelly & Piggott, 2007). Em relação ao contexto físico, os estudos revelaram que estudantes com deficiência utilizam algumas estratégias ao requerer acomodações, como por exemplo, escrever uma carta descrevendo sua deficiência e os tipos de

acomodações que necessitam. Os docentes entrevistados se sentiram na responsabilidade de conhecer os vários tipos de deficiência e, assim, poder acomodá-los e tirar proveito de suas potencialidades e habilidades, isto é, prover salas de aula que venham atender as necessidades específicas de aprendizagem desses alunos no que se referem às habilidades da escrita, da leitura e da compreensão oral, assim como, de avaliação.

Já no que se refere ao contexto social, as pesquisas revelaram as dificuldades sociais enfrentadas pelos alunos com deficiência no contexto universitário. Alguns participantes como coordenadores relataram a não participação dos alunos nas atividades culturais, o preconceito percebido em relação à deficiência e o isolamento do estudante. Outros acadêmicos comentaram ser mal compreendidos pelos professores e colegas, a não participação nas atividades culturais e a necessidade de aprender a ter autoconfiança.

### **Suporte**

Este grupo se refere ao suporte as necessidades acadêmicas e sociais disponibilizados pelas universidades e foi composto por duas categorias: o apoio ao ensino e aprendizagem com um estudo (Álvarez-Pérez et al., 2012) e o apoio social com três artigos (Hadjikakou et al., 2010; Heiman, 2006; Troiano, Liefled, & Trachtenberger, 2010). Em relação a categoria apoio ao ensino e aprendizagem, a pesquisa de Álvarez-Pérez et al. (2012) analisou os serviços de suporte acadêmico com 113 estudantes com deficiência da Universidade de Laguna, na Espanha. Os autores constataram que em relação às adaptações feitas em sala de aula, 33% dos estudantes com deficiência disseram não ter recebido apoio dos professores acerca do seu processo de ensino e aprendizagem. 74.8 % relataram que estavam satisfeitos com os serviços oferecidos pelo programa tutorial, auxiliando-os nos projetos de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas, nas atividades escritas, entre outros. 33% mencionaram que já frequentaram este programa para tirar dúvidas acerca do seu aprendizado acadêmico. Apesar disto,

54.3% mencionaram que a Universidade de Laguna não oferece a devida atenção de que tanto necessitam. Os autores concluíram que a instituição precisa implementar medidas de suporte para auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao apoio social, os autores mostraram que os métodos de ensino adotados pelas universidades de ensino à distância influenciaram na maneira como o acadêmico aprende, forçando-o a estudar por conta própria ao invés de participar de grupos de estudo. Já o centro de suporte oferecido aos estudantes com deficiência de aprendizagem revelou que os discentes que frequentaram este núcleo de apoio tiveram notas mais elevadas do que seus colegas deficientes que nunca utilizaram esse serviço.

### **Características do estudante com deficiência**

Este grupo foi composto por duas características psicológicas: a persistência com cinco trabalhos (Heiman, 2006; Hong, Haefner, & Slekar, 2011; Getzel & Thoma, 2008; Mamiseishvili & Koch, 2011; Reed, Kennett, & Emond, 2015) e os níveis de estresse com três artigos (Atabey, Karanci, Dirik, & Aydemir, 2011; Heiman, 2006; Hong, 2015). Nos estudos relacionados à persistência dos estudantes, os autores constataram que os professores concordaram que todos os estudantes se beneficiariam ao desenvolverem habilidades de autodeterminação, como também se preocuparam em ensinar algumas estratégias para promover a autodeterminação e a aprendizagem autodirigida nos seus alunos. Para os autores, o aluno com deficiência precisa ser um defensor de seus interesses, isto é, saber resolver problemas, ser autocrítico em relação a si próprio, acreditar nos seus objetivos, saber gerenciar seu tempo e atividades acadêmicas e ser consciente de suas competências e dificuldades escolares.

Em relação ao estresse, os estudos analisados nesta categoria apontaram que os altos níveis de estresse estão relacionados à incapacidade do estudante de lidar com a sua deficiência, com os problemas diários relacionados às suas necessidades especiais e com o sentimento de desamparo. Os

resultados mostraram que os discentes com deficiência atribuíram seu estresse a fatores externos, como a sorte ou a ausência da mesma, ansiedade, agitação, avaliações muito fáceis ou muito difíceis. Já seus colegas sem deficiência não se sentiram estressados e atribuíram seu sucesso acadêmico as estratégias de estudo e as características acadêmicas, como por exemplo, concentração e atenção.

### **Dificuldades acadêmicas**

Este grupo foi composto pelas dificuldades acadêmicas enfrentadas pelo aluno com deficiência: apresentações orais com um estudo, avaliações acadêmicas com três artigos, material didático com dois estudos, habilidades de leitura e escrita com dois estudos, quantidade de atividades acadêmicas com um trabalho, atitudes de professores e administradores com dois artigos, atividades em equipe e disciplinas com um estudo cada. No que diz respeito às apresentações orais, Madriaga, Hanson, Kay, Newitt, e Walker (2010) analisaram as experiências de 172 alunos com deficiência e 312 estudantes sem deficiência acerca das dificuldades acadêmicas encontradas em uma instituição de ensino superior do Reino Unido. Os 172 estudantes comentaram ter mais dificuldades com as apresentações orais do que seus colegas sem deficiência.

No que se refere às avaliações acadêmicas, o estudo de Madriaga et al. (2010) mostrou que os alunos com deficiência tem pouco tempo para realizar as avaliações escritas em comparação com seus pares sem deficiência. Hadjikakou et al. (2010) também revelaram que devido as dificuldades relacionados a deficiência, os acadêmicos necessitam de mais tempo para realização das avaliações.

Ainda acerca das dificuldades acadêmicas, Reed e Curtis (2012) analisaram a percepção de 55 coordenadores e de 70 alunos cegos das universidades e faculdades do Canadá acerca das avaliações prestadas por esses alunos nessas instituições. Os resultados revelaram as dificuldades que os alunos enfrentam com o tempo para realização dos exames.

No que tange ao material didático, Madriaga et al. (2010) revelaram que os alunos com deficiência tiveram dificuldades em realizar a leitura do material didático dos cursos, assim como não receberam os textos no formato apropriado de estudo. Já o estudo de Reed e Curtis (2012) demonstrou que tanto os coordenadores quanto os alunos com deficiência visual citaram a ausência de tempo para consultar os materiais de estudo online.

No que se refere às habilidades de leitura e escrita, Madriaga et al. (2010) verificaram mais problemas no processo de aprendizagem de alunos com deficiência no que se referem a fazer anotações na hora da aula e no que tange as habilidades de leitura e escrita do que os acadêmicos sem deficiência. Reed e Curtis (2012) revelaram que os coordenadores e os estudantes cegos também mencionaram dificuldades com a habilidade da leitura.

Já em relação à quantidade de atividades acadêmicas, Heiman e Precel (2003) analisaram as percepções de 191 universitários com deficiência de aprendizagem acerca das dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos alunos na Universidade Aberta de Israel. Os estudantes com deficiência reclamaram da quantidade de atividades acadêmicas relacionados à leitura e a escrita e de problemas com atenção e memorização.

No que diz respeito às atitudes de professores e administradores, Madriaga et al. (2010) verificaram barreiras no processo de aprendizagem no que se refere a escutar as palestras dos docentes. Segundo os entrevistados, o corpo docente e os técnicos precisam estar conscientes das dificuldades que os alunos com deficiência enfrentam nas aulas. Já Brandt (2011) analisou as experiências de 19 alunos com deficiência de quatro instituições de ensino superior acerca das avaliações finais. Os estudantes relataram que mesmo se o serviço de aconselhamento para alunos com deficiência recomendasse maneiras alternativas para realizar os exames finais, as atitudes dos professores e administradores responsáveis por esse serviço nem sempre seguem as recomendações estabelecidas.

Em relação às atividades em equipe e disciplinas da graduação, a pesquisa de Reed e Curtis (2012) analisou os obstáculos acadêmicos enfrentados pelos alunos com deficiência visual no que diz respeito a desenvolver atividades escolares em grupo e nas disciplinas dos cursos. Eles mencionaram dificuldades para desenvolverem as tarefas escolares, pois não eram aceitos pelos colegas de equipe e apresentaram maiores dificuldades nas disciplinas de Ciência e Matemática.

### **Metodologia**

O grupo metodologia foi composto por três categorias: tecnologia assistiva com seis estudos (Brandt, 2011; Fichten, Ferraro, Asuncion, Chwojka, Barile, Nguyen et al., 2009; Hadjikakou et al., 2010; Heiman & Shemesh, 2012; Muwamguzi & Lin, 2010; Roberts, Crittenden, & Crittenden, 2011), métodos de estudo com três estudos (Brandt, 2011; Jelfs & Richardson, 2010; Richardson, Barnes, & Fleming, 2004) e estilos de aprendizagem presentes em dois estudos.

A tecnologia assistiva investigada nestes estudos revelou que os alunos com deficiência acessaram mais vezes os programas de cursos online, participaram mais de fóruns e deixaram significativamente mais mensagens que os estudantes sem deficiência. Esses alunos avaliaram os sites como sendo um importante instrumento de comunicação com os coordenadores de cursos e tutores e eram ativos em relação às atividades acadêmicas realizadas nos websites dos cursos. No entanto, eles relataram o pouco conhecimento de como lidar com as tecnologias. Localizar os materiais, pouco tempo para realizar as avaliações online, a falta de PowerPoint durante as palestras, problemas para acessar os materiais do curso em PDF e a ausência de tecnologias adaptativas necessárias para cada tipo de limitação foram algumas dificuldades mencionadas pelos participantes.

As pesquisas que analisaram os métodos de estudo adotados nas instituições investigadas revelaram que alunos com dislexia<sup>2</sup> ou outras dificuldades específicas de aprendizagem e estudantes com deficiência intelectual apresentaram tendência para o método de memorização de material e menos tendência na organização do estudo que os alunos sem deficiência. A participação de alunos com deficiência em grupos de estudo teve um efeito positivo na motivação dos mesmos na conclusão de seus cursos. Já outros discentes mencionaram sentir dificuldades ao ter que manter a mesmo ritmo de estudo que seus colegas não deficientes, assim como, manter o prazo para entregar as atividades acadêmicas.

A pesquisa de Heiman e Precel (2003) analisou a percepção acerca dos estilos de aprendizagem de 191 estudantes universitários com deficiência de aprendizagem e de 190 acadêmicos sem necessidades especiais que estudam na Universidade Aberta de Israel. Os autores verificaram que os alunos com deficiência preferem explicações orais e visuais enquanto que seus colegas sem deficiência preferem exemplos escritos. Ambos os grupos relataram que quando precisam estudar determinado assunto, adotam a estratégia de memorização.

Ainda acerca desse tema, os resultados da pesquisa de Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou e Kouvava (2010) demonstraram que 50% dos alunos disléxicos preferem aprendizagem sinestésica e 55% dos alunos não disléxicos preferem aprendizagem visual. O aluno disléxico se avalia como tendo menos competência em atividades escritas que seu colega não disléxico.

---

<sup>2</sup> A dislexia (learning disability) nos países como os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra é considerada uma deficiência. Cada universidade tem autonomia para criar as acomodações que possam atender alunos com diferentes tipos de deficiência e/ou transtornos. Recuperado de [http://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Guia-para-Escolas-e-Universidades-2016\\_vf.pdf](http://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Guia-para-Escolas-e-Universidades-2016_vf.pdf)



## **Transição**

Este construto mostra a transição do aluno com deficiência que passa do ensino médio para o ensino superior. Está dividido em três categorias: procedimentos iniciais com dois estudos (Reed & Curtis, 2012; Taylor, Baskett, & Wren, 2010), ajustes acadêmicos e matrícula especial com uma pesquisa cada. Em relação aos procedimentos iniciais analisados nas pesquisas dos dois autores, os resultados revelaram que todos os estudantes que declararam alguma deficiência em seu formulário de matrícula foram entrevistados pelo pessoal de apoio da área da inclusão. Eles responderam alguns questionários com o objetivo de receber acomodações específicas, tecnologias adaptativas, alguns softwares, livros e outros recursos necessários importantes para cada tipo de deficiência. Já os estudantes com deficiência visual tiveram sessões individuais com um especialista em aprendizagem, aconselhamento, orientação e treinamento acerca da mobilidade dentro do Campus.

Em relação aos ajustes acadêmicos oferecidos aos 83 calouros com deficiência, os resultados do estudo de Taylor et al. (2010) revelaram que em relação às avaliações, os estudantes obtiveram um tempo extra para realizar os exames. No que tange aos ajustes acerca do ensino, eles mencionaram que a instituição procurou conhecer a deficiência do aluno e desenvolveu um plano para apoiá-los no processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à matrícula especial, Reed e Curtis (2012) analisaram a percepção de 55 coordenadores e 70 alunos cegos das universidades e faculdades do Canadá acerca do suporte acadêmico oferecido durante à matrícula. 48% dos coordenadores disseram que suas instituições têm procedimento de matrícula especial, oferecendo assistência com formulários, tutores, acomodações específicas e tecnologia assistiva adequada.

## Discussão

Esta revisão sistemática representou um auxílio a pesquisadores acerca da inclusão, na medida em que buscou apresentar o estado de arte sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. A leitura dos artigos proporcionou categorizar os estudos com relação às abordagens temáticas investigadas pelos pesquisadores referentes ao acesso e permanência desses alunos na suas respectivas instituições. Tais categorias refletem as percepções e as áreas de interesse de estudo dos pesquisadores que estão preocupados com as condições de acessibilidade oferecidas pelas universidades a esse público. A esse respeito Costa, Santos e Junior (2013) menciona a responsabilidade dos gestores educacionais das instituições de ensino superior para atuarem como agentes de transformação, demonstrando na prática, como se devem receber esses alunos no sistema inclusivo, promovendo a inclusão na sociedade, na vida produtiva e no mercado de trabalho.

Em se tratando das variáveis relacionadas ao contexto físico e social nas instituições pesquisadas, percebeu-se a necessidade de garantir que os alunos com deficiência tenham acesso aos diferentes espaços da universidade. Neste sentido, a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência assegura a acessibilidade às pessoas com deficiência aos meios físico, social, econômico e cultural (ONU, 2006). Tal procedimento permite que estudantes tenham garantidos o acesso livre às diversas dependências da instituição utilizando os equipamentos e instalações que possam auxiliá-los na sua performance acadêmica e social.

Quanto ao aspecto emocional como o estresse, os dados da presente pesquisa vão ao encontro dos obtidos por Baptista, Yoshmoto, Monello, Baptista e Berti (1998). Para os autores, os discentes com deficiência têm altos níveis de estresse quando as variáveis como a mudança e perda do controle, insatisfação com a própria deficiência, a incapacidade de lidar com as diferenças culturais e sociais

advindas desse novo ambiente, as questões financeiras e a sobrecarga de atividades escolares interferem na vida acadêmica dos mesmos.

É de fundamental importância que as instituições de ensino superior ofereçam serviços específicos de atendimento e de apoio psicológico aos estudantes com deficiência, podendo ser viabilizado por meio das coordenações dos próprios cursos de psicologia da universidade. Tal procedimento traria ao estudante maior segurança, proporcionaria o desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento de estresse, assim como, contribuiria para um maior aproveitamento da sua própria formação acadêmica.

Em relação às variáveis relacionadas às dificuldades acadêmicas, os dados apresentados nesta revisão corroboram o que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) menciona no item Recrutamento e Treino de Pessoal Docente que o professor deve ter uma orientação positiva frente à deficiência. Tal postura requer habilidades e conhecimentos que dizem respeito à boa prática de ensino que envolve avaliação das necessidades especiais, adaptação do currículo e conhecimento acerca das tecnologias assistivas. Ampliando a discussão, Zulian e Freitas (2001) mencionam que não se pode falar na questão da educação inclusiva sem destacar a formação do professor e as práticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. O docente precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades no dia-a-dia da sua prática pedagógica.

No que tange a tecnologia assistiva, aos métodos de estudo e aos estilos de aprendizagem, a Declaração de Salamanca ressalta que o professor precisa estar preparado para avaliar as necessidades especiais de cada um, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia assistiva e de individualizar os procedimentos pedagógicos às aptidões de cada estudante (UNESCO, 1994).

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os docentes tenham uma formação acadêmica com conhecimentos na área da educação inclusiva que lhes permitam transmitir ensinamentos, colaborando assim, com o ensino e aprendizado do estudante.

Observou-se que os serviços de transição oferecidos pelas instituições pesquisadas, como os ajustes nos serviços disponibilizados no ato da matrícula, as acomodações oferecidas com equipamentos específicos para cada deficiência, o processo de ensino e aprendizagem e o apoio de especialistas e tutores foram fatores preponderantes na performance acadêmica dos mesmos (Taylor et al., 2010; Reed & Curtis, 2012). Os dados obtidos nesta revisão corroboram a pesquisa de Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001) que concluíram que a transição do ensino médio para o ensino superior envolve mudanças e adequações significativas na vida do estudante com deficiência, que deve adaptar-se às novas exigências que o contexto universitário impõe. Essas mudanças, segundo Ferreira, Almeida e Soares (2001), bem como a formação acadêmica são experienciados de modo singular pelo aluno provocando um impacto no seu desenvolvimento psicossocial, refletindo no ajustamento da instituição ao contexto inclusivo e no rendimento acadêmico e social do discente.

Percebeu-se que tanto os métodos de ensino quanto os estilos de aprendizagem quando oferecidos aos estudantes influem consideravelmente no desempenho acadêmico dos mesmos. Cada estudante possui suas competências e habilidades pessoais que influenciam em sua maneira de aprender um determinado conteúdo. Nas pesquisas analisadas (Heiman & Precel, 2003; Jelfs & Richardson, 2010; Stampolzis et al., 2010; Brandt, 2011), notou-se que os estudantes com deficiência estão enfrentando barreiras com o aprendizado. Essas dificuldades exigem dos docentes a capacidade de considerar outras opções tanto de estratégias de aprendizagem quanto de métodos de ensino. Todo método leva a aprendizagem desde que o docente considere o estilo de aprendizagem do seu aluno tendo em vista as várias estratégias e procedimentos que favoreçam a aprendizagem do mesmo.

### **Considerações finais**

A presente revisão traz contribuições à literatura no sentido de promover a reflexão acerca dos estudos sobre a inclusão do acadêmico com deficiência no ensino superior, sistematizando os achados a partir da categorização dos objetivos apresentados pelas pesquisas selecionadas. Neste sentido, os temas abordados pelos estudos em seus objetivos foram agrupados e buscou-se estabelecer um diálogo entre os elementos principais que tem sido tratado nas pesquisas sobre inclusão no ensino superior.

A maneira como tais elementos foram abordados pelas pesquisas destacou como os diferentes serviços estão sendo oferecidos aos estudantes com deficiência. Neste sentido, a contribuição desta revisão se dá na medida em que descreveu as principais dificuldades que os alunos enfrentam, isto é, o despreparo dos professores, estratégias pedagógicas falhas, principalmente no que concerne a avaliação. Dificuldades com as limitações físicas e atitudinais, com a tecnologia assistiva e a falta de suporte emocional e acadêmico.

Dentre as limitações desse estudo, observa-se que os dados apresentados estão focados em estudos publicados em três bases de dados. Este aspecto pode justificar a ausência de estudos publicados por autores brasileiros acerca da temática em questão nas universidades brasileiras. Sugere-se que futuras pesquisas considerem outras bases de dados e em outros idiomas.

Conclui-se que as instituições de ensino superior precisam se fortalecer, garantindo por meio de pesquisas e políticas públicas a inclusão do estudante com deficiência em seus sistemas de ensino, não podendo compartilhar de ações superficiais e não planejadas que desfavoreçam a permanência desse público nas universidades, mas sim implementar e organizar propostas educativas que valorizem e respeitem as diferenças individuais.

## Referências

- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M. & López-Aguilar, D. (2012). The difficulties of adapting university teaching for students with disabilities: an analysis focused on inclusive guidance. *Relieve*, 18, 1-16.
- Atabey, M. K., Karanci, A. N., Dirik, G. & Aydemir, D. (2011). Psychological wellbeing of Turkish university students with physical impairments: An evaluation within the stress-vulnerability paradigm. *International Journal of Psychology*, 46, 106-118.
- Azevedo, R. S. (2010). *Sobrecarga do cuidador informal da pessoa idosa frágil: uma revisão sistemática*. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem, Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Baptista, M. N., Yoshimoto, L. W., Monello, M. R.; Baptista, R. A. W. & Berti, A. A. (1998). Nível e fontes de estresse em alunos de Psicologia. *Psico-USF*, 3(1), 61-76.
- Biruel, E., & Pinto, R. (2011). Bibliotecário: um profissional a serviço da pesquisa. Em Anais, XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Maceió.
- Brak, L. B., Lechenberger, D. & Lan, W. Y. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429.
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: the experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 107-120.
- Chang, K. B. T. (2004). Improving implicit beliefs and expectations in academic achievement for postsecondary students with disabilities. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 1(2), 18-31.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing Barriers Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 483-497.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: an exploratory study. *Educational Technology & Society*, 4(12), 241-256.

- Guerreiro, E. M. B. R., Almeida, M. A. & Silva Filho, J. H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1), 31-60.
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V. & Hadjilia, A. (2010). The Experiences of students with mobility disabilities in Cypriot higher Education Institutions: Listening to their voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 403-426.
- Heiman, T. (2003). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461-478.
- Heiman, T. & Preceel, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 248-258.
- Heiman, T. & Shemesh, D. O. (2012). Students with LD in Higher Education: Use and Contribution of Assistive Technology and Website Courses and Their Correlation to Students' Hope and Well-Being. *Journal of learning Disabilities*, 45, 308-318.
- Hora, E. C. & Cruz, H. S. (2008). Acessibilidade e Barreiras: Percepção dos Alunos com deficiência na Universidade Federal do Sergipe. Em: III Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos. *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos.
- Hong, B., Haefner, L. & Slekar, T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge Toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students With and Without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56, 209-226.
- Joanna Briggs Institute. (2011). *Joanna Briggs Institute Reviewers` Manual Edition*. Recuperado em <http://joannabriggs.org/assets/docs/sumari/ReviewersManual-2011.pdf>
- Jelfs, A. & Richardson, J. T. E. (2010). Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled and nondisabled students in distance education. *Studies in Higher Education*, 35, 593-607.
- Konur, O. (2002). Assessment of disabled students in higher education: Current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 131-152.
- Mariante, A. B. (2008). *A Avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente*. Dissertação de Mestrado,

Faculdade de Educação, Pontifícia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

- Mantoan, M. T. (1997). Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? Em: M. T. Mantoan (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*, (pp. 119-127). São Paulo: Memnon.
- Madriga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, C. & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35, 647-658.
- Mamiseishvili, K. & Koch, C. L. (2011). First to second year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabil Couns Bull*, 2, 93-105.
- Moreira, L. C. (2004). *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Muwanguzi, S. & Lin, L. (2010). Wrestling with Online Learning technologies: Blind Students' Struggle to Achieve Academic Success. *International Journal of Distance Education Technologies*, 8(2), 43-57.
- Nandjui, B. M., Alloh, D. A., Manou, B. K., Bombo, J., Twoolys, A. & Pillah, A. (2008). Quality of life assessment of handicapped students integrated into the ordinary higher education system. *ScienceDirect*, 51,109-113.
- Oliveira, E. R. M., Mello, F. R. L. V., & Elali, G. V. M. A. (2008). Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Educação em Questão*, 33(1), 63-87.
- ONU. (2006). *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência*. Recuperado de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Pereira, A. L. (2006). *Revisão sistemática da literatura sobre produtos usados no tratamento de feridas*. Dissertação de Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás.
- Pereni, T. Í. (2006). *O Processo de Inclusão no Ensino Superior em Goiás: A Visão dos Excluídos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Goiás.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. de N. da F., Zaroni, M. M. H. & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Revista Psico-USF*, 6(1), 11-17.



- Quinlan, M. M., Bates, B. R. & Angell, M. E. (2012). 'What can I do to help?': Postsecondary students with learning disabilities' perceptions of instructors' classroom accommodations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 224-233.
- Raposo, P. N. (2006). *O Impacto do Sistema de Apoio da Universidade de Brasília na Aprendizagem de Universitários com Deficiência Visual*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Reed, M. & Curtis, K. (2012). Experiences of Students with Visual Impairments in Canadian Higher Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 414-424.
- Reed, M. J., Kennett, D. J. & Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 1-12.
- Richardson, J. T. E., Barnes, L. & Fleming, J. (2004). Approaches to studying and perceptions of academic quality in deaf and hearing students in higher education. *Deafness and Education International*, 6(2), 100-122.
- Richardson, J. T. E. (2010). Course completion and attainment in disabled students taking courses with the Open University UK. *Open Learning*, 25, 81-94.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K. & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54, 615-628.
- Roberts, J. B., Crittenden, L. A. & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *Internet and Higher Education*, 14, 242-250.
- Sampaio, M. I C. (2013). *Qualidade de artigos incluídos em revisão sistemática: comparação entre latino-americanos e de outras regiões*. Tese de Doutorado em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Singh, D. K. (2003). Students with disabilities and higher education. *College Student Journal*, 367-378.
- Stampolzis, A., Ekaterini, A., Zenakou, E. & Kouvava, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 561-580.

- Taylor, M., Baskett, M. & Wren, C. (2010). Managing the transition to university for disabled students. *Education and Training*, 52, 165-175.
- Troiano, P. F., Liefeld, J. A. & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic Support and College for Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44.
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Tailândia.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferencia Mundial de Educação Especial, 1994. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Valdés, M. T. M. (2006). (Org.). *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H. Y., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31, 276-286.
- Zulian, M. S. & Freitas, S. N. (2001). Formação de Professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista Educação Especial*, 18, 47-57.

*“Muito importante que professores fossem explicados para eles que existem certas deficiências que não são visíveis que não é que nem uma pessoa que não tem um braço, as pessoas como os cadeirantes, autistas, cegos, são deficiências menores, mas que são muito complicados de lidar. Ter mais uma atenção especial do que você está fazendo” (participante da pesquisa).*

## Estudo II

### **Alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da Universidade Federal do Pará: Suas características e dificuldades**

#### **Students with disabilities and with specific functional disorders at Federal University of Pará: Their characteristics and difficulties**

##### **Resumo**

O estudo objetivou identificar as características sociodemográficas e acadêmicas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos matriculados na Universidade Federal do Pará, assim como identificar suas percepções no que tange as suas dificuldades em geral e suas sugestões de melhoramento das acessibilidades dentro do Campus do Guamá. Os dados foram coletados com 50 alunos que responderam o questionário sociodemográfico e acadêmico que foram analisados por meio da estatística descritiva. A oferta de cotas, o suporte acadêmico disponibilizado no momento da realização da prova do Enem e a não evasão e repetência de alunos com deficiência dos cursos de graduação foram dados que revelaram as ações facilitadoras que contribuíram para o ingresso e permanência desses alunos no Campus do Guamá. Por outro lado, a UFPA necessita investir mais nas atividades de pesquisa, monitoria e extensão, informar os alunos dos programas de apoio financeiro voltadas para suprir as necessidades físicas e materiais desse público e melhorar as condições da acessibilidade arquitetônica dentro do Campus. Concluiu-se que este conhecimento pode favorecer no planejamento de políticas de ações afirmativas que favoreça a inclusão e o bem estar desses estudantes na Universidade Federal do Pará e em outras instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** aluno com deficiência, transtorno funcional específico, inclusão, ensino superior, características sociodemográficas e acadêmicas.

##### **Abstract**

The objective of this study was to identify the sociodemographic and academic characteristics of students with disabilities and with specific functional disorders enrolled at Federal University of Pará (UFPA), as well as to identify their perceptions regarding their general difficulties and their suggestions for improving accessibility within the Campus of Guamá. For data analysis, 50 students answered the sociodemographic and academic questionnaire and were analyzed through descriptive statistics. The offering of quotas, the academic support available at the time of Enem test and the non-avoidance and repetition of students with disabilities of the undergraduate courses revealed the facilitating actions that contributed to permanence of these students at the university. On the other hand, UFPA needs to invest more in research, monitoring and activities of extension, to inform the students about the financial support programs which aim at meeting the physical and material needs of these students and to improve the conditions of architectural accessibility within the campus. Results showed that this knowledge can favor the planning of institutional policies that favors the inclusion and the well-being of these students at Federal University of Pará and at other higher education institutions.

**Keywords:** student with disabilities, specific functional disorders, inclusion, higher education, sociodemographic and academic characteristics

Atualmente a Educação Especial passa por um período de revisão epistemológica, que se caracteriza pelo movimento chamado de Educação Inclusiva. Tal movimento é reflexo das mudanças ocorridas nas atitudes sociais que foram acontecendo ao longo das décadas de 80, 90 e 2000, e que vieram sinalizar as transformações pelas quais a escola regular necessita passar para que seja proporcionada uma educação de qualidade e de respeito às pessoas que se encontram a margem do sistema regular de ensino.

A ideia de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil ganhou destaque na década de 1980 a partir da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Tal fato proporcionou avanços importantes nas propostas de reformulação dos sistemas educacionais confluindo para elaboração de um documento que agregasse os anseios de uma sociedade que aclamava por uma educação para todos. Neste sentido, a Constituição Federal elege a educação como um direito de todos, devendo, portando, ser garantida e assegurada, em todos os níveis de ensino. Sendo assim, a educação é “dever do Estado e da família” (art. 205), mediante o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso III). Entende-se, que o estabelecimento de ensino deve atender aos princípios constitucionais e não deve excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, origem, cor, sexo, idade ou deficiência.

O Brasil, ao abordar o tema da Educação Inclusiva, opta por um sistema educacional inclusivo ao aderir a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e aos postulados da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994). Estes documentos influenciaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (Brasil, 2008), entre outros documentos oficiais. Neste contexto, a Educação Inclusiva é “aquela que garante a qualidade de ensino educacional [...], reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (Aranha, 2004, p. 7).

As universidades brasileiras não podem ficar alheias a essa realidade, pois precisam se adequar às necessidades desse público que procura estudar e se qualificar profissionalmente. Com este compromisso, as instituições de ensino superior devem gerar um saber comprometido com a transformação da sociedade garantindo a todos a oportunidade de estudar sem qualquer discriminação ou preconceito, com o objetivo de promover a integração social e educacional desses estudantes que almejam um curso superior.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelaram que com o aumento do acesso do aluno com deficiência ao ensino superior de 5.078 em 2003 para 29.221 em 2013, indicando um crescimento de 572% (INEP, 2014). Emerge a preocupação dos gestores de universidades voltarem seu olhar para a entrada desse público nesse nível de ensino, uma vez que seu direito a educação deve ser garantido e respeitado.

Diante desse cenário, nos últimos anos, a função social das universidades tem sido relevante, especialmente com a globalização e o advento de novas tecnologias de comunicação, que facilitaram a produção e a circulação de novos conhecimentos em todas as áreas de ensino. Neste contexto, várias pesquisas, programas, grupos de trabalho e núcleos de apoio que abordaram a questão da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior foram desenvolvidos nos últimos anos em universidades brasileiras com o objetivo de diagnosticar e apontar soluções que atendam as necessidades dos discentes.

A esse respeito, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) vem desde 2006, desenvolvendo um programa intitulado de Tutoria Especial. O tutor especial oferece assistência pedagógica ao aluno com

deficiência por meio de metodologias que possibilitam o acompanhamento individualizado, utilizando tecnologias que facilitam o acesso do tutorado às informações, com recursos de informática, leitura e escrita em braile, além de tradução dos conteúdos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Ramalho & Carneiro, 2008).

Na mesma direção, o manual informativo chamado Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais de Barbosa, Ausec e Fornazari (2012) objetivou auxiliar o Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com as necessidades educacionais especiais de seus discentes.

Já Mattei e Haiduke (2010) analisaram o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) e concluíram que há necessidade de maior divulgação da existência do grupo, conscientização do processo de inclusão por parte da comunidade acadêmica e mais investimentos em pesquisas que possibilitem encontrar soluções para os problemas enfrentados pelos estudantes dentro da instituição.

Além dessas iniciativas, observou-se na literatura a motivação dos pesquisadores em estudar sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência no ensino superior. Neste contexto, Rocha e Miranda (2009) investigaram a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal da Bahia (UFB). Os autores concluíram que “é necessário que a universidade invista na definição de uma política institucional para a construção de políticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência por meio das Tecnologias Assistivas” (p. 197).

O estudo de Moreira, Bolsanello e Seger (2011) analisou a trajetória de alunos com deficiência e sua relação com as ações da Universidade Federal do Paraná (UFPR) quanto ao processo de inclusão. A possibilidade de solicitar a banca especial na aplicação da prova do concurso vestibular, as

estratégias e recursos utilizados pelos professores em sala de aula, tanto para ministrar o conteúdo das disciplinas quanto para a realização de avaliação foram pontos positivos destacados na pesquisa.

Nessa mesma direção, Castro (2011) identificou ações e políticas assumidas por 13 universidades públicas brasileiras para promover o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em suas instituições. Pontos negativos foram encontrados, tais como, barreiras arquitetônicas, dificuldades comunicacionais (ausência de intérprete de LIBRAS), inadequações pedagógicas e atitudinais. Pontos positivos considerados foram os núcleos de atendimento especializado em determinadas universidades, as alterações na biblioteca e no manual do candidato.

A revisão bibliográfica desenvolvida por Silva, Souza, Prado et. al (2012) abrangeu o período de 2001 a 2012 e teve como objetivo mapear a situação do estudante com deficiência no Ensino Superior e compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar seu ingresso na universidade. Diante dos resultados, os autores indicaram que existe ainda uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, pois segundo os alunos algumas dificuldades são encontradas, como o despreparo dos professores, a falta de conhecimento da comunidade universitária, as estratégias pedagógicas falhas e as limitações físicas.

Diante desse contexto, Oliveira, Oliveira, Oliveira, Trezza, Ramos e Freitas (2016) analisaram a produção científica sobre a educação inclusiva no ensino superior no Brasil e no exterior entre os anos de 2005 a 2014. Para pesquisa, 16 artigos foram selecionados. Os autores concluíram que as publicações nesta temática ainda são escassas, revelando que ainda tem muito a avançar nesse assunto. O tema educação inclusiva é mais estudado em relação às crianças, aos adultos com necessidades especiais e envolvem mais a assistência a saúde e não a educação inclusiva no ensino superior.

Além desses estudos, a literatura tem evidenciado a preocupação de alguns estudiosos em conhecer o perfil sociodemográfico de alunos com deficiência que estão ingressando no ensino superior nos



últimos anos. Neste sentido, a pesquisa de Melo (2009) caracterizou 21 estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o objetivo de identificar as necessidades educacionais especiais e listar os aspectos facilitadores e dificultadores do processo de inclusão. O autor concluiu que a UFRN tem investido em ações que tem beneficiado esse público tendo com base no respeito e na promoção de um ensino de qualidade para todos.

A pesquisa de Lima (2013) investigou as condições sociodemográficas de alunos com deficiência com o objetivo de mapear as dificuldades e facilidades e identificar as práticas inclusivas utilizadas em duas universidades públicas do Estado de Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). A autora constatou que o número de alunos com deficiência matriculados é baixo. A deficiência física foi a mais frequente, seguida pela auditiva e pela visual. Em média esses estudantes tinham 25 anos de idade, residiam com os pais, eram sustentados pelos mesmos e estudaram em escolas privadas. Muitos não se declararam como alunos com deficiência e apontaram como dificuldades as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. A autora concluiu que a inclusão é um acontecimento tímido e carente de políticas institucionais de apoio.

De modo geral, estudos nesta área podem contribuir para a definição de ações e práticas afirmativas a serem implantadas nas instituições de ensino superior para que tanto os estudantes com deficiência tenham o processo de inclusão facilitado quanto à comunidade acadêmica possa melhor compreender as deficiências e suas necessidades e colaborar com esse processo. Nesta perspectiva, embora sejam escassos, alguns estudos acerca da inclusão de alunos com deficiência foram desenvolvidos na Universidade Federal do Pará (UFPA) com essa intenção.

Neste contexto, a pesquisa de Campos (2013) teve como objeto de estudo mostrar as percepções de alunos com deficiência sobre os currículos dos seus respectivos cursos de graduação. Para autora, a

UFPA não está preparada para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência matriculados na instituição. Os alunos reconhecem que fatores como a falta de infraestrutura e de providências institucionais, bem como as relações interpessoais aluno-aluno e aluno-professor podem influenciar na intencionalidade e motivação dos mesmos para permanecer e concluir seus cursos de graduação.

Outro estudo, desenvolvido na UFPA por Costa e Silva (2014), analisou a acessibilidade arquitetônica considerando a experiência locomotora de uma estudante cadeirante dentro do Campus do Guamá. As autoras concluíram que não basta aos discentes com deficiência física ou com mobilidade reduzida garantir o acesso à instituição, mas também é necessário dar-lhes condições de permanência e, para que isso ocorra, o cumprimento das normas de acessibilidade é um dos fatores que viabiliza a inclusão no ensino superior com qualidade e dignidade.

Com respeito a essa idéia, Limeira (2014) analisou a acessibilidade física na UFPA entre o período de 2009 a 2013. A autora buscou identificar o que caracterizaria um espaço com acessibilidade física na instituição, sob a percepção de cinco estudantes com deficiência. Procurou também compreender as implicações das atuais condições da acessibilidade física na vida acadêmica desse público e verificar que obras de acessibilidade física deveriam ser realizadas para garantir o ingresso e permanência de estudantes com deficiência na UFPA, segundo a opinião desses acadêmicos. Como resultado, os participantes da pesquisa sugeriram a expansão das atuais obras de acessibilidade física da instituição, bem como o fomento a pesquisas que abordem essa temática no ensino superior.

Neste contexto, o conhecimento sobre o perfil do estudante com deficiência que ingressa na UFPA pode contribuir com a instituição na medida em que aponta caminhos que esta precisa trilhar com vistas a se estruturar adequadamente, implementando políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento de ações e programas que possibilite assegurar o acesso e permanência desse público na instituição.

Assim, o objetivo deste estudo foi descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos matriculados na UFPA, identificar suas percepções no que tange as dificuldades encontradas no contexto universitário e conhecer suas sugestões de melhoramento no que se refere à acessibilidade física, metodológica, atitudinal, comunicacional, instrumental e programática dentro do Campus do Guamá.

## **Método**

### **Delineamento**

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, descritivo e inferencial para identificar associações e similaridades entre características básicas de determinados grupos de participantes. Utilizou-se método transversal, onde os dados foram coletados num recorte de tempo entre os meses de janeiro a julho de 2016.

A escolha pela UFPA justifica-se pela possibilidade de investigar e revelar as políticas de inclusão oferecidas pela mesma apresentando realidades cujos universos inserem-se tanto na esfera pública como privada. Neste sentido, esta escolha assume relevância, pois a legislação brasileira indica a necessidade de implementar iniciativas no sentido de viabilizar o acesso e permanência de alunos com deficiência no contexto universitário.

### **Participantes**

Para realização da pesquisa, a amostra foi por conveniência, constituída de 192 alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos que foram contactados, sendo estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: ser estudante com deficiência e/ou com transtornos da graduação, estar regularmente matriculado entre os anos de 2012 a 2015, estudar no Campus do Guamá e ter dificuldades na realização de suas atividades acadêmicas. Como critério de exclusão, ser de outro campus, ter cancelado o curso, não ser estudante com deficiência e não apresentar dificuldades ou

impedimentos para realizar suas atividades escolares dentro da instituição. Participaram deste estudo 50 alunos participantes da pesquisa matriculados nos cursos de graduação da UFPA, Campus do Guamá.

### **Procedimento de seleção dos participantes**

Inicialmente, foi feito contato com a Direção Geral do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos<sup>3</sup> (CIAC) e com a Coordenadoria de Acessibilidade<sup>4</sup> (CoAcess) da UFPA sendo solicitadas informações referentes aos estudantes com deficiência e com TFE matriculados na instituição no período de 2012 a 2015. Após apreciação do projeto, estas unidades liberaram uma lista com o nome de 192 estudantes, assim como o curso, o ano de matrícula, o tipo de deficiência e/ou transtorno, o contato telefônico e o e-mail. De posse da autorização, dos 192 estudantes com deficiência e com TFE que foram contactados, 142 foram excluídos da pesquisa pelos seguintes motivos: um estudante não estudava no Campus do Guamá, 66 alunos afirmaram que a sua deficiência não lhes prejudicava dentro do campus e que conseguiam desenvolver suas atividades acadêmicas sem nenhuma dificuldade, 43 apresentaram problemas com o contato disponibilizado, 22 cancelaram o curso e dez estudantes não aceitaram participar do estudo por diversos motivos particulares. 47 estudantes com deficiência e três estudantes com dislexia aceitaram participar do estudo, conforme se observa na Figura 3.

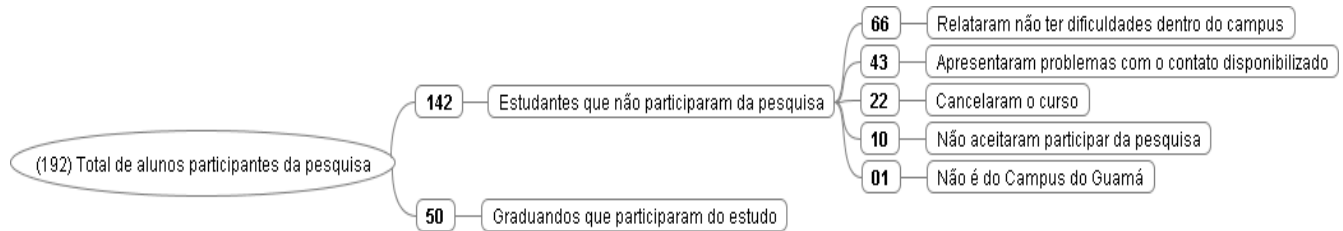
---

<sup>3</sup> Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos (CIAC) da UFPA tem por objetivo promover o registro e o acesso a informação acadêmica, divulgando indicadores que venham contribuir para a gestão acadêmica da instituição. Recuperado de [http://ciac.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10:o-ciac](http://ciac.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10:o-ciac)

<sup>4</sup> No ano de 2017, O Núcleo de Inclusão Social (NIS) passou a ser denominado de Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), ligado diretamente à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). A CoAcess foi criada com o intuito de garantir, com mais qualidade, a acessibilidade para os alunos com deficiência da UFPA e aos demais públicos da educação especial, matriculados no Ensino Superior, tais como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH). Esta ação está fundamentada por meio da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008); Decreto N° 7.611 de 2011, art. 5º, e pelo Decreto 7.234/2010 (PNAES). Recuperado de <http://saest.ufpa.br/portal/view/inicio/index.php/documentos/instrucao.normativa/IN.05.2017.Auxilio.Casa.de.Estudantes.requerimento.doc?conteudo=&id=1090>

Figura 3

*Distribuição dos 192 estudantes participantes da pesquisa matriculados na UFPA*



### Contexto da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Pará, Campus do Guamá - Belém. Este campus está dividido em quatro setores: Básico, Profissional, Saúde e Parque de Tecnologia. Atualmente, o campus possui uma população de aproximadamente 21.325 alunos de graduação, disponibiliza 86 cursos de graduação e 70 de pós-graduação<sup>5</sup>.

### Instrumento de Coleta

#### Questionário sociodemográfico e acadêmico.

O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado com oito tópicos adaptados pela pesquisadora do questionário socioeconômico<sup>6</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – Campus Belém e buscou conhecer o perfil dos estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos que estudavam na UFPA. O questionário foi composto de duas partes. A primeira constou de questões com perguntas fechadas referentes ao levantamento de variáveis sociodemográficas e acadêmicas nos seguintes tópicos: (1) identificação (pessoal e acadêmica), (2) caracterização da deficiência, (3) trajetória escolar (educação infantil, ensino fundamental e médio), (4)

<sup>5</sup> UFPA 2016 EM NÚMEROS: ANO BASE 2015. Recuperado de: [http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016\\_AB2015\\_final.pdf](http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016_AB2015_final.pdf)

<sup>6</sup> Recuperado de <http://belem.ifpa.edu.br/documentos/dcom/28-prosel-ifpa-belem-2015-anexo-v-questionario-socioeconomico/file>

Enem (pré-vestibular, suporte da instituição durante o concurso, tipo de ingresso), (5) atividades acadêmicas (trancamento da matrícula, reprovações, projetos de pesquisas, auxílio financeiro), (6) grupo familiar, situação socioeconômica, (7) alimentação e (8) transporte. Para identificar a deficiência e/ou transtorno de cada participante, o item “caracterização de deficiência e/ou transtorno” foi elaborado com questões específicas referentes a cada tipo de deficiência e/ou transtorno do estudante. A segunda parte foi composta de duas questões, sendo uma objetiva e a outra subjetiva. A pergunta objetiva e de avaliação com cinco opções de escolha de intensidade decrescente visou conhecer a opinião dos alunos acerca das condições de acessibilidade dentro do Campus do Guamá. A pergunta subjetiva buscou conhecer a percepção dos alunos acerca das medidas que a UFPA deveria tomar para melhorar a acessibilidade dentro da instituição (Apêndice C).

### **Procedimentos de coleta e Procedimentos Éticos**

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), tendo sido aprovado na reunião do dia três de novembro de 2014 (CAAE: 36145314.9.0000.0018 e Parecer n° 855.169) (Anexo 1).

De posse dos dados disponibilizados pelo CIAC e pelo CoAcess, os Diretores Gerais dos Institutos da instituição foram contactados para obter a autorização para contatar os participantes por meio de telefone ou e-mail (Apêndice B). Uma vez obtidas às devidas autorizações para a realização do estudo, a primeira abordagem com os alunos foi via telefone ou e-mail, por meio da qual foram convidados a participar, e agendada a entrevista e a aplicação do questionário. A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro a julho de 2016 nas dependências físicas da universidade, em horário pré-estabelecido pelos participantes e que não interferiu nas atividades acadêmicas dos mesmos. No início da entrevista, cada participante foi informado dos objetivos gerais do estudo, formalizado o convite para participação

e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), garantindo a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato destes alunos. O preenchimento do questionário demorou aproximadamente 60 minutos. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora que preencheu o questionário de forma individualizada. As respostas foram transcritas de forma literal.

### **Procedimento de Análise**

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com o auxílio do software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 20 para Windows. Para caracterização e descrição da amostra recorreu-se a estatísticas descritivas simples (frequências e porcentagens), bem como medidas de tendência central (Média).

### **Resultados**

Os dados obtidos neste estudo foram organizados em três eixos temáticos: as características sociodemográficas dos alunos, as características acadêmicas dos estudantes e a avaliação e sugestões para o melhoramento das acessibilidades dos alunos participantes da pesquisa da UFPA.

#### **Características sociodemográficas dos estudantes participantes da pesquisa**

Na Tabela 4, observa-se as características sociodemográficas dos alunos no que diz respeito ao tipo de deficiência e/ou transtorno, sexo, idade, estado civil, local de moradia, com quem o estudante mora, histórico escolar, renda familiar e renda pessoal.

Tabela 4

*Distribuição das características sociodemográficas dos estudantes participantes da pesquisa*

|                                 | N         | Gênero    |           | Idade        | Estado Civil |               | Local de Moradia              |           | Com quem mora |          |          |          | Histórico Escolar |           |           | Renda Familiar (Salário Mínimo) |          |           |           |          |          |          | Renda Pessoal         |              |          |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------|--------------|---------------|-------------------------------|-----------|---------------|----------|----------|----------|-------------------|-----------|-----------|---------------------------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------------------|--------------|----------|
|                                 | 50        | Feminino  | Masculino | Média        | Solteiro     | União Estável | Região Metropolitana de Belém | Distritos | Família       | Amigo    | Sozinho  | Cônjuge  | Público           | Privado   | Misto     | Não Sabe                        | 1        | 1 a 2     | 2 a 3     | 3 a 6    | 6 a 9    | >9       | Sustentado pelos Pais | Independente | Outros   |
| Deficiência Visual              | 20        | 9         | 11        | 23,1         | 18           | 2             | 20                            | 0         | 15            | 1        | 1        | 3        | 11                | 6         | 3         | 2                               | 2        | 7         | 4         | 1        | 4        | 0        | 13                    | 5            | 2        |
| Deficiência Física              | 18        | 7         | 11        | 27           | 17           | 1             | 18                            | 0         | 14            | 2        | 2        | 0        | 7                 | 6         | 5         | 2                               | 1        | 9         | 4         | 1        | 0        | 1        | 11                    | 6            | 1        |
| Deficiência Auditiva            | 5         | 3         | 2         | 27,8         | 4            | 1             | 4                             | 1         | 4             | 0        | 1        | 0        | 4                 | 0         | 1         | 0                               | 1        | 2         | 1         | 1        | 0        | 0        | 2                     | 2            | 1        |
| Transtorno Funcional Específico | 3         | 1         | 2         | 20           | 3            | 0             | 3                             | 0         | 3             | 0        | 0        | 0        | 1                 | 2         | 0         | 0                               | 0        | 0         | 2         | 0        | 0        | 1        | 3                     | 0            | 0        |
| Deficiências Múltiplas          | 2         | 2         | 0         | 25           | 2            | 0             | 1                             | 1         | 2             | 0        | 0        | 0        | 2                 | 0         | 0         | 0                               | 0        | 1         | 1         | 0        | 0        | 0        | 2                     | 0            | 0        |
| Transtorno do Espectro Autista  | 2         | 0         | 2         | 24           | 2            | 0             | 2                             | 0         | 2             | 0        | 0        | 0        | 0                 | 1         | 1         | 0                               | 0        | 0         | 0         | 2        | 0        | 0        | 2                     | 0            | 0        |
| <b>Total</b>                    | <b>50</b> | <b>22</b> | <b>28</b> | <b>146,9</b> | <b>46</b>    | <b>4</b>      | <b>48</b>                     | <b>2</b>  | <b>40</b>     | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>25</b>         | <b>15</b> | <b>10</b> | <b>4</b>                        | <b>4</b> | <b>19</b> | <b>12</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>2</b> | <b>33</b>             | <b>13</b>    | <b>4</b> |



A população foi composta por 50 estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos, sendo 28 pertencentes ao sexo masculino (56%) e 22 ao sexo feminino (44%). Verificou-se a predominância da deficiência visual de 20 alunos (40%) em relação aos outros tipos de deficiência e transtornos. A faixa etária dos estudantes variou entre 18 e 45 anos, com a média de idade dos participantes de 27 anos. Em relação ao estado civil, 46 estudantes eram solteiros (92%), sendo que 45 destes não tinham filhos (90%).

No que se refere ao local de moradia, notou-se que 40 estudantes moravam com a família (80%) e o restante com amigos, sozinho ou com o cônjuge. Com relação ao histórico educacional, 25 alunos (50%) cursaram a educação infantil, o ensino fundamental e médio em escolas públicas, enquanto que os outros 25 discentes (50%) frequentaram tanto a educação infantil, o ensino fundamental e médio em escolas privadas e públicas.

No que diz respeito tanto à renda familiar quanto à renda pessoal dos discentes, observou-se que 19 alunos com deficiência (38%) tinham uma renda de um a dois salários mínimos e 33 eram sustentados financeiramente pelos pais (66%). Já em relação à residência dos estudantes, 48 moravam na Região Metropolitana de Belém (RMB) (96%) e os demais nos Distritos Administrativos do Município de Belém (4%).

### **Características acadêmicas dos estudantes participantes da pesquisa**

Na Tabela 5 são apresentadas as características acadêmicas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos no que tange à área de conhecimento, o histórico escolar, o tipo e a categoria de ingresso, o suporte e os tipos de apoio financeiros, o auxílio no ingresso da instituição, as atividades relacionadas à pesquisa, ensino e extensão, o turno, a acessibilidade digital e a alimentação.

Tabela 5

*Distribuição das características acadêmicas dos participantes da pesquisa*

|                                 | N  | Área de conhecimento |                  |                 | Histórico Acadêmico |            |     |             | Tipo de Ingresso |      | Categoria de Ingresso |              | Apoio Financeiro |     | Tipos de Apoio Financeiro |             |                     | Suporte no Ingresso |     | Ensino, Pesquisa e Extensão |          |           | Turno   |          |            | Acessibilidade Digital |     | Restaurante e Lanchonetes |     |     |
|---------------------------------|----|----------------------|------------------|-----------------|---------------------|------------|-----|-------------|------------------|------|-----------------------|--------------|------------------|-----|---------------------------|-------------|---------------------|---------------------|-----|-----------------------------|----------|-----------|---------|----------|------------|------------------------|-----|---------------------------|-----|-----|
|                                 |    | 50                   | Ciências Humanas | Ciências Exatas | Ciências Biológicas | Reprovação |     | Trancamento |                  | Cota |                       | Cota         |                  | Sim | Não                       | Auxílio PCD | Auxílio Permanência | Auxílio Transporte  | Sim | Não                         | Projetos | Monitoria | Estágio | Matutino | Vespertino | Noturno                | Sim | Não                       | Sim | Não |
|                                 |    |                      |                  |                 |                     | Sim        | Não | Sim         | Não              | Cota | Não Cota              | Rede Pública | PCD              |     |                           |             |                     |                     |     |                             |          |           |         |          |            |                        |     |                           |     |     |
| Deficiência Visual              | 20 | 13                   | 4                | 3               | 6                   | 14         | 1   | 19          | 16               | 4    | 1                     | 15           | 4                | 16  | 3                         | 0           | 1                   | 14                  | 6   | 4                           | 0        | 1         | 11      | 7        | 2          | 15                     | 5   | 18                        | 2   |     |
| Deficiência Física              | 18 | 7                    | 5                | 6               | 10                  | 8          | 3   | 15          | 16               | 2    | 1                     | 15           | 4                | 14  | 3                         | 0           | 1                   | 13                  | 5   | 0                           | 1        | 2         | 10      | 5        | 3          | 12                     | 6   | 12                        | 6   |     |
| Deficiência Auditiva            | 5  | 2                    | 3                | 0               | 4                   | 1          | 2   | 3           | 5                | 0    | 2                     | 3            | 1                | 4   | 0                         | 1           | 0                   | 3                   | 2   | 0                           | 1        | 0         | 3       | 0        | 2          | 4                      | 1   | 4                         | 1   |     |
| Transtorno Funcional Específico | 3  | 1                    | 1                | 1               | 1                   | 2          | 0   | 3           | 2                | 1    | 0                     | 2            | 0                | 3   | 0                         | 0           | 0                   | 2                   | 1   | 0                           | 0        | 0         | 3       | 0        | 0          | 1                      | 2   | 1                         | 2   |     |
| Deficiências Múltiplas          | 2  | 1                    | 1                | 0               | 1                   | 1          | 0   | 2           | 2                | 0    | 0                     | 2            | 2                | 1   | 0                         | 0           | 2                   | 2                   | 0   | 0                           | 0        | 0         | 2       | 0        | 0          | 1                      | 1   | 1                         | 1   |     |
| Transtorno do Espectro Autista  | 2  | 2                    | 0                | 0               | 0                   | 2          | 0   | 2           | 0                | 2    | 0                     | 0            | 0                | 1   | 0                         | 0           | 0                   | 0                   | 2   | 0                           | 0        | 0         | 1       | 0        | 1          | 0                      | 2   | 0                         | 2   |     |
| Total                           | 50 | 26                   | 14               | 10              | 22                  | 28         | 6   | 44          | 41               | 9    | 4                     | 37           | 11               | 39  | 6                         | 1           | 4                   | 34                  | 16  | 4                           | 2        | 4         | 30      | 12       | 8          | 33                     | 17  | 36                        | 14  |     |

Com relação aos dados apresentados na Tabela 5, observou-se a presença de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos nas três áreas de conhecimento oferecidas pela instituição, sendo que mais da metade dos alunos estavam matriculados nos cursos na área de Ciências Humanas (52%). No que se refere ao histórico escolar, do total de participantes, 28 alunos nunca foram reprovados nas disciplinas dos cursos de graduação (56%) e 44 discentes nunca trancaram a matrícula durante o percurso acadêmica (88%).

No que se refere ao tipo de ingresso, 41 estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos (82%) optaram pela modalidade das cotas, sendo que desses, 37 escolheram a categoria para Pessoas com Deficiência (PcD) e quatro a Rede Pública.

No que tange ao auxílio financeiro, 39 alunos participantes da pesquisa (78%) não receberam ajuda financeira da instituição. Entretanto, dos 11 (22%) estudantes que gozaram desse benefício, cinco (10%) receberam o auxílio PcD, quatro (8%) o de permanência, e dois (4%) o de transporte.

Em relação ao suporte oferecido ao aluno no momento da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), 34 estudantes responderam que obtiveram esse auxílio (68%). Os apoios recebidos mencionados pelos participantes foram salas, cadeiras e mesas adaptáveis e acessíveis, horas extras, provas ampliadas, interpretes de LIBRAS, leitores, provas em Braille, telas ampliada, transcritores, monitores, fiscal, óculos escuros e lanches.

Apesar do suporte oferecido no momento da realização do concurso, 12 discentes sentiram a ausência de mais suporte e conforto ao realizar o exame (24%). Eles pediram cadeiras mais adaptáveis

e confortáveis, provas ampliadas, Dosvox<sup>7</sup>, leitores capacitados, mais tempo para responder as questões, salas mais adequadas, acessíveis, menos quentes e barulhentas e provas não muito longas.

No que se refere à participação nos projetos de pesquisa, monitoria e extensão, somente dez estudantes participaram dessas atividades (20%), sendo dois em monitoria, quatro em pesquisa e quatro em estágio.

Já para o turno escolhido, o mais frequentado foi o turno matutino com 30 discentes (60%). Em relação à acessibilidade digital, 33 (66%) alunos acessaram a Internet no Campus do Guamá. Por fim, quanto às refeições na instituição, 36 estudantes (72%) fazem as refeições nos restaurantes e lanchonetes do Campus do Guamá.

### **Avaliação e sugestões para o melhoramento das acessibilidades dos alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos na UFPA**

Nas tabelas 6 e 7 são apresentadas as distribuições da avaliação das condições de acessibilidade em geral e das sugestões de melhoramentos das condições de acessibilidade do Campus do Guamá da UFPA.

---

<sup>7</sup> Dosvox é um sistema operacional que permite que a pessoas com deficiência visual utilizem um microcomputador comum que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz permitindo um alto grau de independência no estudo e no trabalho.

Tabela 6

*Distribuição da avaliação das condições de acessibilidade do Campus do Guamá da UFPA*

| Avaliação das condições de acessibilidade do Campus do Guamá da UFPA |        |           |     |       |      |         |
|--|--------|-----------|-----|-------|------|---------|
| Deficiências e transtornos   | N (50) | Excelente | Bom | Médio | Ruim | Péssimo |
| Deficiência Visual   | 20     | 0         | 3   | 5     | 5    | 7       |
| Deficiência Física   | 18     | 0         | 2   | 12    | 3    | 1       |
| Deficiência Auditiva   | 5      | 0         | 0   | 3     | 1    | 1       |
| Transtorno Funcional Específico                                      | 3      | 0         | 1   | 1     | 1    | 0       |
| Deficiências Múltiplas   | 2      | 0         | 0   | 1     | 1    | 0       |
| Transtorno do Espectro Autista                                       | 2      | 0         | 1   | 1     | 0    | 0       |
| Total  | 50     | 0         | 7   | 23    | 11   | 9       |

Tabela 7

*Distribuição das sugestões de melhoramentos das condições de acessibilidade do Campus do Guamá da UFPA*

| Sugestões para melhorar as dificuldades relacionadas à acessibilidade do Campus do Guamá da UFPA |               |              |            |                |              |              |
|--|---------------|--------------|------------|----------------|--------------|--------------|
| Deficiências e Transtornos   | Arquitetônica | Metodológica | Atitudinal | Comunicacional | Instrumental | Programática |
| Deficiência Visual   | 20            | 8            | 5          | 8              | 3            | 0            |
| Deficiência Físico   | 18            | 3            | 8          | 1              | 0            | 2            |
| Deficiência Auditivo   | 5             | 3            | 1          | 1              | 0            | 1            |
| Transtorno Funcional Específico  | 0             | 3            | 1          | 1              | 0            | 0            |
| Deficiências Múltiplas   | 2             | 1            | 0          | 1              | 1            | 0            |
| Transtorno do Espectro Autista   | 0             | 2            | 2          | 0              | 0            | 0            |
| Total  | 45            | 20           | 17         | 12             | 4            | 3            |

Observou-se, nas tabelas 6 e 7, que 30 alunos (60%) avaliaram como bom ou médio as condições de acessibilidade em geral da UFPA, por outro lado, 20 discentes (40%) consideraram a acessibilidade dentro da instituição como ruim ou péssima. Quanto às sugestões de melhoramentos relacionadas às dificuldades advindas das acessibilidades no Campus do Guamá, 45 discentes apontaram a

acessibilidade arquitetônica, 20 a metodológica, 18 a atitudinal, 12 a comunicacional e os demais a instrumental e a programática.

No que tange as sugestões acerca da acessibilidade física e arquitetônica, a maior parte dos estudantes (90%) julgou importante e imprescindível instalar mais elevadores com áudio para atender cegos ou baixa visão, bebedouros na altura acessível ao cadeirante, postes de iluminação para o público da noite, mais ônibus circular, banheiros adaptados em todos os prédios para cadeirantes e piso tátil em toda a instituição para auxiliar os alunos com deficiência visual.

Também foi destacado o conserto e a manutenção das calçadas, do piso tátil, dos degraus, da sinalização nas escadas, das rampas de acesso com rebaixamento de guias, do revestimento das passarelas. Os estudantes ressaltaram que as árvores devem ser podadas, os corrimãos equipados com grades de proteção, nivelamento dos pisos das portas de entrada ou saída das salas de aula, mais atenção com a largura das portas em geral e com a segurança à noite.

Além dessas sugestões, mencionaram a preocupação com a circulação de cães dentro do Campus do Guamá, assim como mais investimentos no setor Braille, ampliando os serviços já oferecidos pelo setor e investir mais na sinalização dos livros da Biblioteca Central. O Restaurante Universitário deve contratar mais profissionais para auxiliarem o aluno com deficiência no momento de se servir e, ao mesmo tempo, ajudá-lo desde a entrada no recinto até a saída do prédio.

Quanto às sugestões referentes à acessibilidade metodológica, 40% dos alunos com deficiência e com transtornos acharam necessário investir mais na qualificação dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Eles destacaram que os docentes devem usar mais recursos audiovisuais, levar em consideração o tipo de deficiência e/ou transtorno no que se refere ao tempo e ao método de avaliação das provas, isto é, mais flexibilização no momento da avaliação, diminuir o

excesso de leitura, usar mais estratégias de aprendizagem específicas para cada necessidade especial. Eles mencionaram também mais ofertas de vagas para PcD.

Além dessas sugestões, a instituição deve oferecer mais apoio no atendimento às necessidades educacionais especiais. Os discentes entendem que para garantir a permanência na instituição, cada faculdade deve disponibilizar um serviço e/ou núcleo de apoio tanto acadêmico quanto psicológico para auxiliá-los nas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia do contexto universitário.

Para os participantes, os educadores necessitam disponibilizar o material acadêmico com antecedência para que o aluno acompanhe as aulas, permitindo assim sua melhor inserção nas atividades de ensino.

No que diz respeito à acessibilidade atitudinal, 36% dos estudantes com deficiência enfatizaram a importância da instituição em promover mais palestras sobre educação inclusiva para a comunidade acadêmica em geral, diminuindo desse modo o preconceito em relação a esse público, capacitar mais os professores e funcionários para lidarem com os diversos tipos de deficiência e/ou transtornos.

No que concerne as sugestões relacionadas à acessibilidade comunicacional, 24% dos discentes julgaram necessário investir mais nos recursos e apoio para aquisição da aprendizagem. Ofertar mais material adaptado, cópias com fonte ampliada, mais salas equipadas com computadores e datashow, um número maior de profissionais intérpretes de LIBRAS e de material em Braille. Eles destacaram também mais material informativo em Braille, um website na página da UFPA para auxiliar os alunos com deficiência visual e usar mais legendas nos materiais de áudio visual.

Quanto à acessibilidade instrumental, 8% dos discentes destacaram mais investimentos em recursos didáticos, como por exemplo, grade para escrita cursiva, livros em formato digital, em áudio, em Braille e com fontes ampliadas. Ressaltaram também mais recursos tecnológicos como os programas de leitores de tela com síntese de voz conhecidos como Dosvox e Virtual Vision.

Em relação à acessibilidade programática, 6% dos estudantes mencionaram que as normas da Normas Brasileiras (NBR ABNT 9050, 2015) precisam ser seguidas, é necessário capacitar tanto os funcionários da Biblioteca Central da UFPA para trabalharem com Braille quanto investir na contratação de mais interpretes de LIBRAS.

### **Discussão**

Esta pesquisa revelou que o aluno com deficiência da UFPA é predominante do sexo masculino, solteiro, tem em média 27 anos, reside com os pais e é sustentado pelos mesmos. Quanto ao gênero, esse dado não é diferente do dado encontrado por Duarte e Ferreira (2010), que fizeram um levantamento dos alunos com deficiência matriculados em dez instituições de ensino superiores brasileiras e constataram que prevalece o número maior de matrículas de alunos do sexo masculino.

Nesta direção, o mesmo resultado foi encontrado na pesquisa desenvolvida por Chahini (2010) que ao investigar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão (UFM) em relação à inclusão verificou entre outros resultados, uma frequência maior de estudantes do sexo masculino no ensino superior. A autora supõe que este dado pode estar relacionado ao fato da deficiência ser maior no sexo masculino ou se isto se deve a uma maior exclusão do sexo feminino nesse nível de ensino.

Percebeu-se que parte dos participantes que ingressaram na UFPA é em sua maioria discente com deficiência visual (20) e aluno com deficiência física (18). Nesta perspectiva, o Censo da Educação Superior de 2009 registrou 5.954.021 alunos matriculados, dos quais 20.019 são estudantes com algum tipo de deficiência. Houve a predominância da deficiência visual com 30% de pessoas com baixa visão e 13% com cegueira. Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência. O número representa 23,9% da população do país. A deficiência visual foi a primeira



opção mencionada por 35,7 milhões de pessoas e a deficiência física foi a segunda mais relatada pela população (IBGE, 2013). Observou-se que a predominância da deficiência visual e física na UFPA reflete os dados divulgados pelo IBGE.

Em se tratando das cotas, dos 41 alunos que ingressaram na instituição por meio das cotas, 37 entraram pela reserva de cotas PcD. A UFPA em julho de 2009, implantou sua política de cotas aos discentes com deficiência por meio de uma Resolução no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão n° 3.883 (CONSEPE) que reserva uma vaga em cada curso de graduação, por acréscimo a esse público a partir do processo seletivo de 2011 (UFPA, 2011). Neste sentido, verificou-se que esta ação afirmativa por parte da instituição garante o direito dos estudantes ao ensino superior. Para Pereira (2007), o sistema de cotas “constitui-se em uma política pública de acesso e democratização do Ensino Superior e está em sintonia com os princípios constitucionais, na garantia de direitos” (p. 171).

Com relação ao tipo de suporte oferecido durante o Enem, 34 participantes da pesquisa receberam auxílio durante a realização das provas enquanto que 16 estudantes reclamaram da falta de apoio. A acessibilidade oferecida aos estudantes no momento da realização das provas não é de responsabilidade da UFPA, é do próprio MEC/INEP e dos coordenadores locais ou regionais. No entanto, os dados da pesquisa revelaram que o ENEM ainda apresenta falhas no atendimento às pessoas com deficiência. A esse respeito, os dados disponibilizados pelo INEP mostram que a procura por estes recursos e serviços têm aumentado a cada edição do exame. Entre 2011 e 2014 houve um aumento de 235% no número de solicitações de auxílio leitor e de 132% no número de solicitações de prova ampliada (INEP, 2014).

A pesquisa também apontou que 40 alunos com deficiência não participam de projetos ou atividades de pesquisa ou extensão remunerada ou não na instituição. Um dos compromissos do Projeto Institucional Pedagógico da UFPA é com a produção de conhecimentos e não pode haver indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFPA, 2006). Observou-se que talvez a falta de

participação dos estudantes com deficiência nos projetos de pesquisa e de extensão, nos estágios e monitorias possa prejudicar a trajetória acadêmica dos mesmos, pois não houve menção às atividades de extensão. Acredita-se que um maior investimento por parte da instituição em atividades de ensino, pesquisa e extensão seria importante na vida acadêmica do estudante, uma vez que o envolvimento contribuiria para um aprendizado mais completo e de qualidade.

Entre os alunos entrevistados, a maioria não recebe auxílio financeiro da instituição. A UFPA participa de programas de apoio financeiro com o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades a todos os alunos e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico oferecendo alguns tipos de assistência, dentro do PDI 2011 – 2015 (UFPA, 2011). Os programas de assistência estudantil que apóiam alunos com deficiência na UFPA são formalizados por meio das orientações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>8</sup> que apoia programas disponibilizados pela UFPA como o Programa Permanência que tem por objetivo auxiliar financeiramente estudantes em situação de vulnerabilidade social. O programa oferece alguns programas como Auxílio Moradia, Auxílio Permanência<sup>9</sup>, Auxílio PcD<sup>10</sup>, Auxílio Kit PcD<sup>11</sup>, Monitoria para PcD, entre outros.

---

<sup>8</sup> Em 2010 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234, que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; em seu artigo 3º, §1º, define como uma das suas ações “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2010).

<sup>9</sup> O Auxílio Permanência é destinado a estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O objetivo é promover a permanência do discente no curso e garantir a diplomação em tempo regular. Para se candidatar é necessário possuir renda familiar de até 03 (três) salários mínimos; estar regularmente matriculado no curso de graduação da UFPA; não possuir diploma de curso superior; entre outros critérios.

<sup>10</sup> O Auxílio PcD é destinado ao discente de curso de graduação presencial da UFPA, que possui algum tipo de deficiência, e que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São candidatos aqueles que, de acordo com o Código de Identificação de Doenças (CID) do Ministério da Saúde, possuem deficiência física, motora, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

<sup>11</sup> O auxílio tem o objetivo de amparar os estudantes com deficiência em suas necessidades de locomoção, a exemplo de cadeiras de roda motorizadas, compra de equipamentos especiais para aprendizagem, como computadores e impressoras adaptados para a escrita e leitura para deficientes visuais.

Neste contexto, a assistência ao estudante com deficiência na UFPA se enquadra apenas para os casos de vulnerabilidade e para os estudantes que estudaram todo o ensino médio em escola pública. Apesar da instituição disponibilizar vários programas de apoio financeiro ao estudante com deficiência, percebeu-se que esses discentes desconhecem os programas oferecidos pela instituição. Para que o estudante com deficiência seja contemplado por alguns desses programas, será necessário que o mesmo atenda as prerrogativas do PNAES e das Instruções Normativas dos programas. Acredita-se que esses programas precisam ser mais divulgados pela UFPA, pois nem todos os alunos com deficiência que ingressam na UFPA pela cota PcD ou não podem ser contemplados com essa política de ação afirmativa.

Em relação à evasão escolar e repetência de disciplinas, observou-se que a maioria dos alunos com deficiência foram bem sucedidos no percurso acadêmico, pois nunca trancaram a matrícula e também não repetiram disciplina. Esse dado vai de encontro aos dados apresentados por Baggi e Lopes (2011) que analisaram a produção teórica que aborda a evasão e a sua relação com a avaliação institucional no ensino superior a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2008 a 2009. Os autores concluíram que os motivos da evasão de alunos com deficiência do ensino superior se devem a precarização do ensino fundamental e médio e os motivos pessoais, tais como imaturidade, dificuldades financeiras, diversas reprovações, problemas de saúde, conflitos familiares, casamentos, entre outros.

Em se tratando do presente estudo, é possível levantar duas hipóteses para compreender este resultado. As ações afirmativas no que se refere à reserva de cotas PcD e as características resilientes podem estar influenciando no bom desempenho acadêmico desses alunos. Presume-se que se o discente estiver tendo seus direitos respeitados, provavelmente o mesmo não irá desistir do curso.

Em relação à avaliação das condições de acessibilidade em geral da UFPA, sete alunos consideraram as condições de acessibilidade boa e 23 avaliaram como média, 11 alunos como ruim e

nove como péssima. No que tange as sugestões de melhoramento, 45 discentes deram ênfase as condições físicas dentro do campus. Observou-se que a acessibilidade arquitetônica demonstrou ser o ponto fraco e o aspecto que precisa de adequações e de maiores investimentos por parte da UFPA. Este dado corrobora os dados do estudo de Oliveira, Melo e Elali (2008) que analisaram as condições de acessibilidade e de participação de estudantes com deficiência física na UFRN. Os autores concluíram que os alunos com deficiência consideram os serviços disponibilizados pela instituição razoáveis, no entanto, consideraram que a universidade não possui uma política inclusiva consistente e uma acessibilidade física adequada, dificultando a participação nas atividades promovidas pela instituição.

Neste sentido, a Portaria n° 3.284/2003 que tomou como base a NRB 9050/2004, condiciona a concessão de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação das instituições de ensino superior ao cumprimento dos requisitos de acessibilidade da pessoa com deficiência (Brasil, 2003). A portaria recomenda que as universidades, ao inserir em seu contexto o estudante com deficiência física, têm a responsabilidade de garantir-lhes um espaço livre de barreiras arquitetônicas. Já para acadêmicos com deficiência visual, os apoios se referem à provisão de material em Braille, softwares leitores, material para ampliação de textos e construção de um acervo bibliográfico em Braille e material em áudio. Para a deficiência auditiva, são citadas o intérprete de Libras, a flexibilidade na correção das provas escritas e a estimulação do discente para o aprendizado do Português na modalidade escrita.

A acessibilidade metodológico-pedagógica foi sugerida por 20 alunos com deficiência demonstrando, efetivamente, que o estudante precisa ter acesso aos conteúdos acadêmicos formais, de modo que tenha a sua oportunidade de aprendizado equiparada à dos demais colegas. Para que obtenha sucesso na sua trajetória escolar, a figura do professor se torna peça fundamental no processo da inclusão. A esse respeito, Vitaliano (2007), afirma que a formação inicial e continuada do docente é

que embasa sua prática cotidiana. O professor deve conhecer os tipos de deficiência e que necessidades educacionais especiais cada um necessita.

Alguns participantes da pesquisa sugeriram mais núcleos de acessibilidade<sup>12</sup> para atender a demanda de suas necessidades especiais educativas, pois este segmento ainda é pouco expressivo dentro da UFPA. A esse respeito, Castro (2011) relatou que a maioria dos estudantes com deficiência participantes da sua pesquisa mencionou a importância dos serviços de apoio (fornecidos pelos núcleos) como facilitadores que lhes permitiram desenvolver mais atividades e participar mais da vida acadêmica da instituição, contribuindo para o seu sucesso acadêmico.

Apesar dos alunos terem toda uma legislação na área da educação especial que favoreça sua inclusão, as pesquisas de Oliveira e Manzini (2008), Parreira (2007), Pellegrini (2006), Perini (2006), Silva (2006) e Souza (2010) asseguram que as instituições de ensino superior precisam estar preparadas para receber esses alunos. No entanto, para que isso aconteça dentro da instituição deve haver uma ação conjunta entre a adaptação da estrutura física e dos outros tipos de acessibilidade.

### **Considerações finais**

O presente estudo contribuiu com a literatura uma vez que trouxe informações dos discentes com deficiência e com transtornos funcionais específicos do Campus do Guamá da UFPA, permitindo conhecer seu perfil e demandas necessárias para futuras intervenções no que se refere ao ingresso e permanência na instituição. A oferta de cotas, o suporte acadêmico disponibilizado no momento da

---

<sup>12</sup> Para atender os alunos com deficiência, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, uma normativa importante para o estabelecimento de suporte educacional e social, pois prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e define que os núcleos de acessibilidade “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (§2º do art. 5º).

realização da prova do Enem e a não evasão de alunos com deficiência dos cursos de graduação foram dados que revelaram as ações facilitadoras que contribuem para a permanência do aluno na educação superior. Por outro lado, a UFPA necessita investir mais nas atividades de pesquisa, monitoria e extensão, informar os estudantes sobre os vários programas de assistência estudantil voltadas para suprir as necessidades físicas e materiais desse público e melhorar as condições da acessibilidade arquitetônica dentro do Campus, pois a falta dessas condições interfere no cotidiano acadêmico do discente.

Como limitação do estudo, ressalta-se que a pesquisa se concentrou somente no Campus do Guamá. Intervenções em outros campi da UFPA podem oferecer uma visão mais ampla dos serviços que a instituição está disponibilizando a esse público. Considerando as dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa, ressalta-se a desatualização do banco de dados constituído pelas informações cadastrais dos estudantes como ano de ingresso, tipo de deficiência e/ou transtorno, curso, contatos telefônicos e e-mail, etc. A inconsistência deste banco de dados dificultou o contato com os estudantes.

Para futuras pesquisas, sugere-se a continuidade deste estudo com a inclusão de outras instituições de ensino superior, para melhor conhecer a realidade dos alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos em outros contextos. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir com a construção de políticas institucionais que favoreça a inclusão de fato desse público na Universidade Federal do Pará e em outras instituições de ensino superior.

### **Referências**

Aranha, Maria Salete Fabio. (2004). (Org.) *Educação Inclusiva: A Escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial, 3.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT. Recuperado de [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_image\\_ns-filefield-description%5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_image_ns-filefield-description%5D_24.pdf)

- Associação Brasileira de Normas Técnicas (2015). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT. Recuperado de [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_image\\_ns-filefield-description%5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_image_ns-filefield-description%5D_24.pdf)
- Barbosa, B. S. F., Ausec, I. C. O., Fornazari, S. A. (2012). *Atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual de Londrina: manual informativo*. Universidade Estadual de Londrina. Pró-Reitoria de Graduação. Núcleo de Acessibilidade. Londrina: UEL.
- Baggi, C. A. dos S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16 (2), 355-374.
- Brasil (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil (1996). *Aviso Circular nº 277, de maio de 1996*. Brasília: Ministério da Educação /GM. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil (2003). *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Campos, D. R. S. (2013). *Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Castro, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós - Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Rio Grande do Sul.
- Chahini, T. H. C. (2010). *Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Alunos a Universidade Federal do Maranhão em relação à Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão.

- Costa, M. F. L., & Souza, C. T. R. (2014). Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(2), 456-469.
- Duarte, E. R., & Ferreira, M. C. (2010). Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior de Juiz de Fora, MG. *Revista Educação Especial*, 23(36), 57-72.
- IBGE (2013). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Brasília, INEP. Recuperado de <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-alguma-deficiencia-diz-ibge.html>
- INEP (2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem 2014: Balanço de Inscrições*. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2014/balanco\\_inscricoes\\_enem\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2014/balanco_inscricoes_enem_2014.pdf).
- Lima, U. T. S. (2013). *Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Medicina. Maceió, Alagoas.
- Limeira, C. S. (2014). *Acessibilidade Física Inclusão no Ensino Superior: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Mattei, A. R. N., & Haiduke, I. F. (2010). *O GT-AUNE da PUCPR e o uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão dos acadêmicos*. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010204535.pdf>
- Melo, F. R. L. V. (2009). Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In L. A. R. Martins et al (Orgs.), *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos* (pp.81-109). Natal/RN: EDUFRN.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: Alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125-143. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>
- Oliveira, R. M., Melo, F. R. L. V., & Elali, G. V. M. A. (2008). Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Educação em Questão*, 33(19), 63-87.
- Oliveira, E. T. G., & Manzini E. J. (2008). Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: O Ponto de Vista do Estudante com Deficiência. In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi. *Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares*. (pp. 220-229) Araraquara: Junqueira & Marin.



- Oliveira, R. Q., Oliveira, S. M. B., Oliveira, N. A., Trezza, M. C. S. F et al. (2016). A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. *Rev. Bras. Ed. ES*, 22(2), 299-314.
- Parreira, A. M. (2007). *O processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior – UCG*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Pellegrini, C. M. (2006). *Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Pereira, M. M. (2007) *Inclusão e universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Perini, T. Í (2006). *Processo de Inclusão no Ensino Superior em Goiás: A Visão dos Excluídos*. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Ramalho, M. N., & Carneiro, M. A. B. (2008). A Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Estadual de Paraíba: Aspectos dessa experiência. *Teias*, 9(18), 110-116.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-212.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, L. M. da (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424-561.
- Silva, M. H., Souza, S. M. C., Prado, F., Ribeiro, A. L. et al. (2012). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão da literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 10(2), 332-342.
- Souza, V. R. M. (2010). A Inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: O Caso da Universidade Federal de Sergipe. In Congresso Brasileiro de Educação Especial (Org.), *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos (p. 84) [s.n.].
- UFPA (2006). Universidade Federal do Pará. *Regimento da Universidade Federal do Pará*. Publicado no Diário Oficial do Estado do Pará em 29/12/2006.
- UFPA (2011). Universidade Federal do Para. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2011-2015 da Universidade Federal do Pará*.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jontiem. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, UNESCO.

Vitaliano, C. V. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399-414.

*“Preparação dos docentes, capacitação para que as medidas sejam unanimante implantadas. Você consegue com alguns, mas com outros não. Hoje a maioria dos meus professores oferece as condições, mas têm outros que não, então que isso seja algo pra todos. Você vê que isso é a iniciativa deles não é necessariamente algo que recebeu uma formação. Eles têm boa vontade e perguntam “o que eu posso fazer por você?”. Espaço físico: melhorar os elevadores, as passarelas, os buracos, as escadas...” (participante da pesquisa).*

### Estudo III

#### **Estresse e características resilientes em alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA**

#### **Stress and resilience characteristics of students with disabilities and with specific functional disorders at Federal University of Pará**

##### **Resumo**

Poucos são os pesquisadores que tratam da presença do estresse e da resiliência em alunos com deficiência no ensino superior, o que sinaliza a necessidade dessas duas temáticas serem mais estudadas e melhor compreendidas no ambiente universitário. A presente pesquisa visou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de 50 estudantes com deficiência e com transtorno funcional específico (TFE) da Universidade Federal do Pará e correlacioná-las com os níveis de estresse e de resiliência. Os instrumentos utilizados foram um questionário semiestruturado e duas escalas: Escala de Estresse Percebido e Escala de Resiliência. Os resultados foram analisados por meio da estatística descritiva e da técnica estatística exploratória. Os resultados apontaram que alunos com níveis elevados de estresse têm níveis moderados e baixos de resiliência. A partir desse resultado, concluiu-se a necessidade de desenvolvimento de programas que visem à manutenção de estratégias eficazes de enfrentamento diante de situações adversas dentro do contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** estresse, resiliência, estudante com deficiência, transtorno funcional específico, ensino superior.

##### **Abstract**

There are few studies dealing with the presence of stress and resilience in students with disabilities and with specific functional disorder in higher education, which indicates the need for these two themes to be more studied and better understood in the university environment. This study aimed to describe the sociodemographic and academic characteristics of 50 students with disabilities and with disorders at the Federal University of Pará and to correlate them with levels of stress and resilience. The instruments used were a semi-structured questionnaire and two scales: Perceived Stress Scale and Resilience Scale. The results were analyzed through descriptive statistics and the exploratory statistical technique. The results showed that students with high levels of stress have moderate and low levels of resilience. It was concluded the need to develop programs aimed at maintaining effective coping strategies in facing adverse situations within the academic context.

**Keywords:** stress, resilience, students with disabilities, specific functional disorder, higher education.

A proposta da educação inclusiva propõe que as instituições de ensino tanto básico quanto superior se preparem para receber as pessoas com deficiência. No entanto, um dos impedimentos encontrados para colocar em prática essa inclusão está ligado ao preconceito e à falta de conhecimento que a

sociedade em geral tem sobre a diversidade, e sobre as maneiras de se realizar a inclusão, levando muitas vezes a exclusão da sociedade (Barroco, 2003).

Ao tratar da educação inclusiva, Sanchez (2005) afirma que a mesma objetiva apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os estudantes. O autor sustenta a necessidade de se “pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos” (p. 12).

No que diz respeito ao ensino superior, o acesso de alunos com deficiência a esse nível de ensino é um direito adquirido por lei e cabe à instituição dispor de adaptações necessárias para que o mesmo possa permanecer e concluir o curso. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia que o objetivo da educação especial no âmbito do ensino superior é promover ações que permitam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência no ensino superior. No entanto, deve haver o planejamento de recursos e serviços para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação e dos materiais didáticos e pedagógicos. Todos esses serviços devem ser disponibilizados desde os processos seletivos até o desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008).

A inclusão do estudante com deficiência no ensino superior constitui um momento de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. A universidade deve criar condições para que o discente seja integrado ao contexto universitário de modo a promover não apenas sucesso acadêmico, mas o desenvolvimento psicossocial do mesmo. Embora existam obstáculos que os estudantes enfrentam, certos desafios específicos são próprios dos estudantes com deficiência. Mudanças e/ou adaptações em variados aspectos por parte da comunidade universitária, como adaptação de materiais, acessibilidade

física, metodológica e atitudinais, capacitação de docentes, servidores e demais estudantes quanto ao conhecimento sobre as deficiências são atitudes positivas frente à inclusão desse público no ensino superior (Fernandes & Almeida, 2007).

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes enfrentam novos desafios, pois este momento configura-se como um período de transição em que irão precisar se adaptar a um novo estilo de vida, assim como, enfrentar a complexidade do curso escolhido. Este momento quando não bem administrados pode prejudicar a vida social e pessoal, bem como sua trajetória acadêmica, podendo gerar estresse. Neste sentido, vários fatores podem contribuir para o desencadeamento do estresse como: quantidades excessivas de informações em pequeno intervalo de tempo, a adaptação cotidiana às novas tecnologias, o elevado custo da educação e a falta de tempo de conciliar a vida acadêmica com as atividades sociais (Baptista & Campos, 2000).

### **Estresse**

Estresse, para Mota-Cardoso, Araujo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002), vem ser um desequilíbrio entre o que o ambiente exige do indivíduo e os recursos de que esta pessoa dispõe para se adaptar as exigências do contexto. Quando o problema requer esforços além do que a pessoa dispõe, torna-se ameaçador, e assim, altera o equilíbrio estando, portanto, diante de uma situação estressante. Por outro lado, o estresse tem a função também de motivar, de servir como energia para uma pessoa em busca de suas realizações, que podem ser sentimental ou profissional. Na ausência do estresse, o indivíduo se torna acomodado e desesperado para os desafios diários e geralmente apresentam baixo autoestima. Porém em excesso os efeitos do estresse são mais prejudiciais à saúde (Lipp, 2004).

Para Lipp (2004), cada ser humano tem um limite para atingir seu equilíbrio frente aos desafios. Quanto mais resistente for, mais estratégias irá utilizar e mais tempo terá para conseguir resistir aos fatores causadores do estresse. Quando o organismo não encontra solução para eliminar o estresse, o

mesmo sofre e se enfraquece, baixando a imunidade e dando lugar a diversas doenças oportunistas, como a gripe, gastrite, problemas dermatológicos, bem como reações psicológicas como a raiva, apatia, ansiedade, depressão e angústia.

Para Mondardo e Pedon (2005) o estudante ao ingressar no ensino superior assumirá atividades de alto desempenho, exigindo do mesmo a concentração de esforços. A rotina de estudos constantes e crescente pode se tornar um fator potencialmente estressor, pois a vida acadêmica representa um aumento de responsabilidade, ansiedade e competitividade.

### **Resiliência**

Por resiliência entende-se o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento saudável do indivíduo, mesmo tendo este vivenciado experiências desfavoráveis. A complexidade de constructo envolve a interação entre eventos de vida adversos e fatores de proteção, internos e externos ao indivíduo (Pesce, Assis, Avanci, Malaquias, & Oliveira, 2005).

Para Sampaio (2005) a resiliência pode ser definida como a capacidade que a pessoa tem de superar determinada situação dolorosa, seja em grupo ou individualmente, neste caso ela não voltaria a ser como era antes, mas sairia melhorado. As pessoas resilientes conseguem superar as dificuldades mesmo estando sob enorme pressão.

A esse respeito, Vianna (2008) alega que há controvérsias sobre a definição de resiliência como um atributo individual ou fruto da interação com o ambiente, pois alguns estudiosos a definiram como uma característica estável, uma qualidade individual presente no indivíduo para melhor lidar com eventos hostis na vida. Já outros pesquisadores argumentam que o contexto social pode influenciar nas atitudes resilientes, uma vez que a resiliência está relacionada às competências individuais e interações relacionais.

Silva e Motta (2009) salientam que as investigações que dizem respeito à resiliência têm mudado a forma de perceber o homem, pois sai de um modelo de risco baseado nas necessidades e na doença para um modelo de prevenção e promoção que se baseia nas potencialidades da pessoa. A resiliência, para o autor, é efetiva não apenas para enfrentar adversidades presentes no dia-a-dia, mas também para a promoção da saúde mental e emocional, pois pode reduzir a intensidade do estresse e sinais emocionais negativos, como depressão, raiva ou ansiedade.

Tavares (2002) cita que nos últimos tempos as pessoas vivem cada vez mais ameaçadas por realidades externas e/ou internas, o que gera sensações de angústia, ansiedade e insegurança, levando as pessoas a situações de desespero. Para o autor, são com estas situações que o indivíduo precisa aprender a lidar e a conviver, sendo necessário criar e desenvolver defesas físicas e psicológicas.

Para Monteiro et al. (2001) “o ambiente influencia muito nos diversos fatores do desenvolvimento humano e o grau de satisfação do indivíduo na escola determina também o quanto a aprendizagem será alcançada” (p. 10). Nesta perspectiva, entende-se que os estudantes com deficiência poderão ter mais dificuldade para ultrapassar os desafios, especialmente quando seu ambiente não constitui um elemento facilitador desta tarefa. Esses alunos podem enfrentar barreiras ao chegar à universidade, por isso é necessário que a mesma possa minimizar esses problemas e promover condições para que todos participem democraticamente do processo de ensino-aprendizagem, sem prejuízo nenhum para a sua vida pessoal e acadêmica (Temoteo, 2008).

O contexto educacional, para Tavares (2002), deve ser lugar de formação para a resiliência, os gestores, professores e demais funcionários necessitam ser preparados e treinados de modo especial para que se efetue um processo de auto-afirmação e auto-realização enquanto ser inteligente, livre, responsável e reflexivo.



Poucos são os pesquisadores que tratam da presença do estresse e da resiliência em alunos com deficiência no ensino superior, o que sinaliza a necessidade dessas duas temáticas serem mais estudadas e melhor compreendidas no ambiente universitário. O ingresso do estudante com deficiência no ensino superior vem chamando a atenção de estudiosos de diversas áreas de conhecimento. As pesquisas são importantes no sentido de contribuir para o processo de integração desse estudante à vida universitária, já que trazem informações relevantes sobre as dificuldades com as quais esses estudantes se deparam neste ambiente. Assim, tendo em vista a importância dos estudos sobre esses dois temas, a presente pesquisa visou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes participantes da pesquisa e correlacioná-las com os níveis de estresse e de resiliência.

### **Método**

#### **Delineamento**

Este estudo consiste em uma pesquisa quantitativa, de caráter exploratório, descritivo e inferencial para identificar associações e similaridades entre características básicas de determinados grupos de participantes. Utilizou-se método transversal, onde os dados foram coletados num recorte de tempo entre os meses de janeiro a julho de 2016.

#### **Participantes**

Para realização da pesquisa, a amostra foi por conveniência, constituída de 192 alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos foram contactados, sendo estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: ser estudante com deficiência e/ou com transtornos da graduação, estar regularmente matriculado entre os anos de 2012 a 2015, estudar no Campus do Guamá e ter dificuldades na realização de suas atividades acadêmicas. Como critério de exclusão, ser de outro campus, ter cancelado o curso, não ser estudante com deficiência e não apresentar dificuldades ou

impedimentos para realizar suas atividades escolares dentro da instituição. Participaram deste estudo 50 alunos participantes da pesquisa matriculados nos cursos de graduação da UFPA, Campus do Guamá.

### **Procedimento de seleção dos participantes**

Inicialmente, foi feito contato com a Direção Geral do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos<sup>13</sup> (CIAC) e com o Coordenadoria de Acessibilidade<sup>14</sup> (CoAccess) da UFPA sendo solicitadas informações referentes aos estudantes com deficiência e com TFE matriculados na instituição no período de 2012 a 2015. Após apreciação do projeto, estas unidades liberaram uma lista com o nome de 192 estudantes, assim como o curso, o ano de matrícula, o tipo de deficiência e/ou transtorno, o contato telefônico e o e-mail. Dos 192 estudantes que foram contactados, 142 foram excluídos da pesquisa pelos seguintes motivos: um estudante não estudava no Campus do Guamá, 66 alunos afirmaram que a sua deficiência não lhes prejudicava dentro do campus e que conseguem desenvolver suas atividades acadêmicas sem nenhuma dificuldade, 43 apresentaram problemas com o contato disponibilizado, 22 cancelaram o curso e dez estudantes não aceitaram participar do estudo por diversos motivos particulares. 50 estudantes aceitaram participar do estudo, conforme se observa na Figura 3.

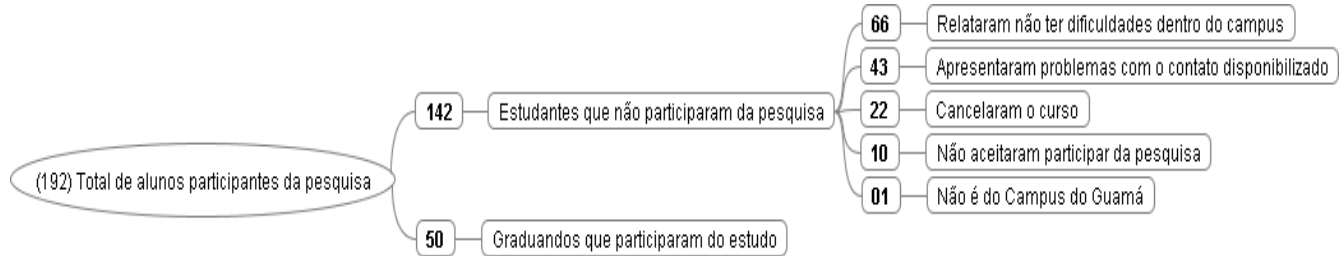
---

<sup>13</sup> Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos (CIAC) da UFPA tem por objetivo promover o registro e o acesso a informação acadêmica, divulgando indicadores que venham contribuir para a gestão acadêmica da instituição. Recuperado de [http://ciac.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10:o-ciac](http://ciac.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10:o-ciac)

<sup>14</sup> No ano de 2017, O Núcleo de Inclusão Social (NIS) passou a ser denominado de Coordenadoria de Acessibilidade (CoAccess), ligado diretamente à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). A CoAccess foi criada com o intuito de garantir, com mais qualidade, a acessibilidade para os alunos com deficiência da UFPA e aos demais públicos da educação especial, matriculados no Ensino Superior, tais como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH). Esta ação está fundamentada por meio da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008); Decreto N° 7.611 de 2011, art. 5º, e pelo Decreto 7.234/2010 (PNAES). Recuperado de <http://saest.ufpa.br/portal/view/inicio/index.php/documentos/instrucao.normativa/IN.05.2017.Auxilio.Casa.de.Estudantes.requerimento.doc?conteudo=&id=1090>

Figura 3

*Distribuição dos 192 estudantes participantes da pesquisa matriculados na UFPA.*



Nesta pesquisa, os 50 estudantes foram submetidos à Escala de Estresse Percebido (Luft, Sanches, Mazo, & Andrade, 2007) e após somatória das pontuações das 14 questões a pontuação dos participantes analisados variou entre a mínima de 11 e a máxima de 49. A média estabelecida de 27 foi o ponto de corte estabelecido para dividir os 50 participantes em dois grupos. 21 estudantes obtiveram escores abaixo ou igual à média foram classificados com baixo nível de estresse e 29 participantes que alcançaram escores acima da média foram classificados com alto nível de estresse.

### **Contexto da Pesquisa**

A coleta de dados foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Pará, Campus do Guamá - Belém. Este campus está dividido em quatro setores: Básico, Profissional, Saúde e Parque de Tecnologia. Atualmente, o Campus possui uma população de aproximadamente 21.325 alunos de graduação e disponibiliza 86 cursos de graduação e 70 de pós-graduação<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> UFPA 2016 EM NÚMEROS: ANO BASE 2015. Disponível em: [http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016\\_AB2015\\_final.pdf](http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016_AB2015_final.pdf)

## **Instrumentos de coleta**

Os instrumentos utilizados foram: a) questionário sociodemográfico semiestruturado; b) a Escala de Estresse Percebido de Cohen, Karmark e Mermelsteinm (1983); e c) a Escala de Resiliência traduzida e validada por Luft et al., (2007).

O questionário sociodemográfico semiestruturado com oito tópicos foi adaptado<sup>16</sup> pela pesquisadora e buscou conhecer o perfil dos estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos que estudavam na UFPA. O questionário foi composto de duas partes. A primeira constou de questões com perguntas fechadas referentes às seguintes variáveis sociodemográficas e acadêmicas nos seguintes tópicos: (1) identificação (pessoal e acadêmica), (2) caracterização da deficiência, (3) trajetória escolar (educação infantil, ensino fundamental e médio), (4) Enem (pré-vestibular, suporte da instituição durante o concurso, tipo de ingresso), (5) atividades acadêmicas (trancamento da matrícula, reprovações, projetos de pesquisas, auxílio financeiro), (6) grupo familiar, situação socioeconômica, (7) alimentação e (8) transporte. Para identificar a deficiência e/ou transtorno de cada participante, o item “caracterização de deficiência e/ou transtorno” foi elaborado com questões específicas referentes à deficiência e/ou transtorno do estudante. A segunda parte do questionário foi composta de duas questões, sendo uma objetiva e a outra subjetiva. (Apêndice C) Para este estudo, a segunda parte do questionário não foi utilizado.

A Escala de Estresse Percebido (EEP) foi formulada originalmente por Cohen et al. (1983) traduzida e validada para o Brasil por Luft et al. (2007). A EEP possui 14 questões com opções de resposta que variam de zero a quatro (0=nunca; 1=quase nunca; 2=às vezes; 3=quase sempre 4=sempre). As questões com conotação positiva (4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13) têm sua pontuação somada

---

<sup>16</sup> Recuperado de <http://belem.ifpa.edu.br/documentos/dcom/28-prosel-ifpa-belem-2015-anexo-v-questionario-socioeconomico/file>

invertida, da seguinte maneira, 0=4, 1=3, 2=2, 3=1 e 4=0. As demais questões são negativas e devem ser somadas diretamente. O total da escala é a soma das pontuações destas 14 questões e os escores podem variar de zero a 56. A escala mede o grau com que as pessoas percebem as situações como estressantes, porém sem especificar uma situação em particular (Cohen & Williamson, 1988) (Anexo 3).

Neste estudo, a resiliência foi mensurada por meio da Escala de Resiliência desenvolvida por Wagnild e Young (1993) e validada e adaptada para o Brasil por Pesce et al. (2005). É um dos poucos instrumentos usados para medir níveis de adaptação psicossocial positiva frente a eventos de vida importantes. Possui 25 itens, descritos de forma positiva com resposta tipo Likert variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala oscilam entre 25 a 175 pontos (Anexo 2).

Esta escala possui três fatores: o Fator 1 denominado Competência Pessoal e Aceitação de si e da vida correspondem aos itens 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23 e 24 da escala e se referem a levar os planos até o fim; lidar com problemas de alguma forma; aceitar os fatos sem muita preocupação; ser disciplinado; fazer as coisas um dia de cada vez; ser uma pessoa com quem se pode contar em uma emergência; geralmente encarar uma situação de diversas maneiras; normalmente encontrar uma saída quando está em uma situação difícil; ter energia suficiente para fazer o que deve ser feito; sentir orgulho de ter realizado metas em sua vida; ser amigo de si mesmo; frequentemente encontrar motivos para rir; perceber sentido em sua vida e levar em conta o apoio dos valores que dão sentido á vida, como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e o significado da vida.

O Fator 2 diz respeito à Independência e Determinação e corresponde aos itens 4, 5, 15 e 25 que transmitem manutenção de interesse pelas coisas; poder estar por sua própria conta; sentir-se bem ainda que haja pessoas que não gostam de você e ser determinado.

O Fator 3 se refere à Autoconfiança e Capacidade de Adaptação a situações da vida e corresponde aos itens 3, 9, 13, 17, 20 e 22 contemplando temas que transmitem capacidades de como ser capaz de depender de si mais do que de qualquer outra pessoa; sentir que pode lidar com várias situações ao mesmo tempo; poder enfrentar tempos difíceis porque já experimentou dificuldades antes, crer em si mesmo a ponto de sentir-se apto a atravessar tempos difíceis, não insistir em situações sobre as quais não pode fazer nada.

Esses três fatores descrevem atributos que servem de auxílio para o enfrentamento dos problemas da vida, incluindo competência nas relações sociais, a capacidade de resolução de problemas, a conquista de autonomia e o sentido ou propósito para a vida e o futuro (Pesce et al., 2005).

Para este estudo, os escores da Escala de Resiliência foram classificados em Baixo (89 a 135), Moderados (136 a 153) e Altos (154 a 166) e os 3 fatores foram categorizados de modos particulares em Fator 1: Baixo (0 a 40,51), Moderado (40,52 a 78,63) e Alto (78,63 a 100); Fator 2: Baixo (0 a 50,60), Moderado (50,61 a 93,29) e Alto (93,30 a 100) e Fator 3: Baixo (0 a 33,08), Moderado (33,09 a 71,51) e Alto (71,52 a 100), conforme Tabela 8.

Tabela 8

*Distribuição dos escores da escala de resiliência com seus respectivos fatores*

|                   | Alto        | Moderado      | Baixo     |
|-------------------|-------------|---------------|-----------|
| Resiliência total | 154 a 166   | 136 a 153     | 89 a 135  |
| Fator 1           | 78,63 a 100 | 40,52 a 78,63 | 0 a 40,51 |
| Fator 2           | 93,30 a 100 | 50,61 a 93,29 | 0 a 50,60 |
| Fator 3           | 71,52 a 100 | 33,09 a 71,51 | 0 a 33,08 |

### **Procedimento de coleta e Procedimentos Éticos**

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), tendo

tido aprovado na reunião do dia três de novembro de 2014 (CAAE: 36145314.9.0000.0018 e Parecer n° 855.169) (Anexo 1).

De posse dos dados disponibilizados pelo CIAC e pelo CoAcess, os Diretores Gerais dos Institutos da instituição foram contactados para obter a autorização (Apêndice B) para contatar os participantes por meio de telefone ou e-mail. Uma vez obtidas às devidas autorizações para a realização do estudo, a primeira abordagem com os alunos foi via telefone ou e-mail, por meio da qual foram convidados a participar, e agendada a entrevista e a aplicação do questionário. A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro a julho de 2016 nas dependências físicas da universidade, em horário pré-estabelecido pelos participantes e que não interferiu nas atividades acadêmicas dos mesmos. No início da entrevista, cada participante foi informado dos objetivos gerais do estudo, formalizado o convite para participação e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato destes alunos. O preenchimento do questionário e das escalas demorou aproximadamente 60 minutos. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora que preencheu o questionário e as duas escalas de forma individualizada. As respostas foram transcritas de forma literal.

### **Procedimento de Análise**

Os dados coletados foram catalogados e arquivados em base de dados construída no programa Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versão 20 para Windows. Para verificar a associação das categorias das variáveis quantitativas realizou-se a Análise de Correspondência (AC). A AC, segundo Fávero, Belfiori, Silva e Chan (2009), é uma técnica estatística exploratória utilizada para verificar associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas.

AC é uma técnica de interdependência e tem como objetivo a representação ótima da estrutura dos dados observados. Sua principal característica é a redução de dados a serem analisados pelo

pesquisador com perda mínima de informações, transformando as linhas e colunas das tabelas em unidades correspondentes, o que facilita a representação conjunta dos dados, onde essa correspondência é fundamental para a construção dos gráficos.

Há dois tipos de AC, a simples que corresponde à aplicação de tabelas de contingência de dupla entrada e a múltipla que se trata de tabelas de contingência com múltiplas entradas.

Para validar a técnica da análise de correspondência é necessário seguir alguns pressupostos. Primeiramente, para a aplicação da técnica AC, Pestana e Gageiro (2005) recomendam que seja realizado o teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são  $H_0$ : as variáveis são independentes e  $H_1$ : as variáveis são dependentes. De acordo com Díaz e López (2007), a estatística do teste qui-quadrado é dado por

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^l \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \quad (1)$$

em que  $O_{ij}$  é o frequência observada e  $E_{ij}$  é a frequência esperada para a  $i$ -ésima linha e  $j$ -ésima coluna da tabela de contingência, definido por

$$E_{ij} = \frac{(\text{soma da linha } i) \times (\text{soma da coluna } j)}{\text{Total}} \quad (2)$$

Com a rejeição da hipótese nula ( $H_0$ ) no teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ), o próximo passo consiste em calcular o critério  $\beta$ , para verificar a dependência entre as categorias das variáveis. Em que, as hipóteses testadas são  $H_0$ : as categorias das variáveis são independentes e  $H_1$ : as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor de  $\beta \geq 3$ , indica-se a rejeição da hipótese ( $H_0$ ), concluindo-se que



as categorias das variáveis são associadas entre si. De acordo com Fávero et al., (2009), o cálculo do critério  $\beta$  é obtido pela seguinte fórmula

$$\beta = \frac{\chi^2 - (l-1)(c-1)}{\sqrt{(l-1)(c-1)}}, \quad (3)$$

em que  $\chi^2$  é o valor do qui-quadrado;  $l$  é o número de linhas e  $c$  é o número de colunas da tabela de contingência.

Outro importante pressuposto a ser analisado é o cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão. De acordo com Ramos, Almeida e Araujo (2008), quando utilizada à análise de correspondência simples as associações são propagadas em um plano bidimensional, logo, a soma do percentual de inércia das dimensões 1 e 2 deve ser igual ou superiores a 70% para que os resultados sejam válidos.

Para saber qual é a probabilidade de uma categoria de variável estar associada com outra é necessário calcular o coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas. O resíduo padronizado é dado por (Ramos et al., 2008),

$$Z_{res} = \frac{O_{ij} - E_{ij}}{\sqrt{E_{ij}}}. \quad (4)$$

em que  $O_{ij}$  é a frequência observada e  $E_{ij}$  é a frequência esperada calculada por meio da Equação (2).

Por fim, após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança ( $\gamma$ ), para verificar a significância dos resíduos calculados, por meio de (Ramos et al., 2008),

$$\gamma = \begin{cases} 0 & \text{se } Z_{res} \leq 0; \\ 1 - 2 \times [1 - P(Z < Z_{res})], & \text{se } 0 < Z_{res} < 3; \\ 0 & \text{se } Z_{res} \geq 3, \end{cases} \quad (5)$$

sendo que  $Z_{res}$  é uma variável aleatória com distribuição de probabilidade normal padrão. As associações entre as categorias são consideradas significativas, quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades moderadamente significativas, isto é, quando  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  ou quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades fortemente significativas, isto é, quando  $(\gamma) \geq 70,00\%$ .

A AC foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ) para rejeição da hipótese nula. As variáveis foram categorizadas da seguinte maneira:

- (i) Sexo: Masculino e Feminino;
- (ii) Área de Conhecimento: Filosofia e Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais e Aplicadas e Ciências Jurídicas e Ciências Exatas e Naturais;
- (iii) Tipo de Deficiência: Mobilidade Reduzida e Cadeirante, Baixa Visão ou Cegueira; Deficiência Auditiva e Surdez e Outras;
- (iv) Faixa Etária: 18 a 21 Anos; 22 a 28 Anos e 29 a 45 Anos.
- (v) Resiliência: Baixa (89 a 135), Moderada (136 a 153) e Alta (154 a 166);
- (v) Estresse: Baixo ( $\leq 27$ ) e Alto ( $> 27$ );
- (vi) Fator 1 da Escala de Resiliência: Baixo (0 a 40,51), Moderado (40,52 a 78,63) e Alto (78,63 a 100);
- (vi) Fator 2 da Escala de Resiliência: Baixo (0 a 50,60), Moderado (50,61 a 93,29) e Alto (93,30 a 100);
- (vi) Fator 3 da escala de Resiliência: Baixo (0 a 33,08), Moderado (33,09 a 71,51) e Alto (71,52 a 100).

## Resultados

Nesta parte serão apresentados os resultados desta pesquisa, inicialmente caracterizando os estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA, nas suas variáveis sociodemográficas e acadêmicas, posteriormente os dados relativos aos níveis de resiliência e de estresse e as respectivas correlações com as variáveis de investigação.

A população foi composta por 50 estudantes, sendo 28 pertencentes ao sexo masculino (56%) e 22 ao sexo feminino (44%). Verificou-se que 20 alunos (40%) eram estudantes com Baixa Visão ou Cegueira, 18 (36%) com Mobilidade Reduzida ou Cadeirante, 5 (10%) com Deficiência Auditiva ou Surdez e 7 (14%) com Outras<sup>17</sup>. A faixa etária dos estudantes variou entre 18 e 45 anos, com a média de idade dos participantes de 27 anos. Em relação à área de conhecimento, 26 (52%) estudantes eram das áreas de Filosofia Ciências Humanas, de Sociais Aplicadas e Jurídicas, 14 (28%) de Exatas e Naturais e 10 (20%) da Saúde. Dos 50 participantes, 21 estudantes obtiveram níveis abaixo ou igual à média ( $\leq 27$ ) e foram classificados com baixo nível de estresse. 29 discentes alcançaram níveis acima da média ( $> 27$ ) e foram classificados com alto nível de estresse.

Os valores do nível descritivo ( $p$ ) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta ( $\beta$ ) maior que 3, indicaram que tanto os índices como suas categorias são dependentes. Além disso, pôde-se observar que a soma dos percentuais de inércia indicaram que mais de 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma todos os pressupostos para utilização da técnica de AC foram satisfeitos. Assim, procedeu-se a correlação dos níveis de estresse e de resiliência com as

---

<sup>17</sup> Outras: três estudantes com Transtorno Funcional Específico, dois com Deficiências Múltiplas e dois com Transtorno do Espectro Autista somando sete participantes.

variáveis sociodemográficas e acadêmicas dos participantes da pesquisa, que resultou em probabilidades moderadamente e fortemente significativas, apresentadas nas Tabelas 9, 10, 11 e 12.

Os achados dessa pesquisa foram organizados da seguinte forma: (1) Cruzamento do baixo estresse e alto estresse com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes, (2) Cruzamento da resiliência geral com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes, (3) Cruzamento dos fatores de resiliência com os tipos de deficiência e/ou transtorno, (4) Cruzamento dos fatores 1, 2 e 3 com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes e (5) Cruzamento do estresse total com a resiliência geral e seus fatores.

### (1) Cruzamento do baixo e alto estresse com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes.

A Tabela 9 mostra a relação que os níveis de estresse tiveram com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos alunos.

Tabela 9

*Distribuição do cruzamento do alto e baixo estresse com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes*

| Variáveis            | Categorias                    | Estresse      |              |
|----------------------|-------------------------------|---------------|--------------|
|                      |                               | Alto          | Baixo        |
| Área de Conhecimento | Filosofia e Ciências Humanas  | 0,42(32,43)   | -0,44(0,00)  |
|                      | Saúde                         | -1,05(0,00)   | 1,10(72,67)* |
|                      | Sociais Aplicadas e Jurídicas | -2,12(0,00)   | 2,20(97,25)* |
|                      | Exatas e Naturais.            | 2,02(95,62)*  | -2,10(0,00)  |
| Sexo                 | Feminino                      | $p = 0,523$   |              |
|                      | Masculino                     |               |              |
| Deficiência e outras | Mob. Red/Cad.                 | 0,84(59,73)** | -0,87(0,00)  |
|                      | Baixa Vis/Ceg.                | -1,74(0,00)   | 1,81(92,93)* |
|                      | Def. Aud./Sur.                | 0,99(67,89)** | -1,03(0,00)  |
|                      | Outras                        | 0,75(54,96)** | -0,79(0,00)  |
| Faixa Etária         | 18 a 21                       | 1,91(94,34)*  | -1,98(0,00)  |
|                      | 22 a 28                       | 0,26(20,60)   | -0,27(0,00)  |
|                      | 29 a 45                       | -2,12(0,00)   | 2,21(97,29)* |

Nota: \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$  .

Observa-se na Tabela 9, que o alto estresse dos discentes apresentou associação fortemente significativa com as áreas das Exatas e Naturais (95,62)\*. Já em relação à deficiência e ao transtorno, o alto estresse apresentou associação moderadamente significativa com a Mobilidade Reduzida ou Cadeirante (59,73)\*\*, com a Deficiência Auditiva ou Surdez (67,89)\*\* e com Outras (54,96)\*\*. O alto estresse também apresentou associação fortemente significativa em alunos com idade entre 18 a 21 anos (94,34)\*. Em contraste com esse resultado, o baixo estresse dos estudantes participantes da pesquisa apresentou associação fortemente significativa com as áreas da Saúde (72,67)\* e das Sociais Aplicadas e Jurídicas (97,25)\*, com a Baixa Visão ou Cegueira (92,93)\* e com as idades entre 29 a 45 anos (97,29)\*.

## (2) Cruzamento da resiliência geral com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes.

A Tabela 10 apresenta a relação que a resiliência geral (alto, moderado e baixo) teve com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos alunos.

Tabela 15

*Distribuição do cruzamento da resiliência geral com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes*

| Variáveis            | Categorias       | Resiliência Geral |              |               |
|----------------------|------------------|-------------------|--------------|---------------|
|                      |                  | Alto              | Moderado     | Baixo         |
| Área de Conhecimento | Fil.Ciën.Hum.    | -1,55(0,00)       | 0,00(0,00)   | 1,62(89,40)*  |
|                      | Saúde            | 1,74(91,75)*      | 0,00(0,00)   | -1,81(0,00)   |
|                      | Soc. Apl. e Jur. | 1,28(79,80)*      | 0,00(0,00)   | -1,33(0,00)   |
|                      | Exat. Natuais.   | -0,67(0,00)       | 0,00(0,00)   | 0,70(51,50)** |
| Sexo                 | Feminino         | 2,14(96,77)*      | -2,41(0,00)  | 1,25(78,99)*  |
|                      | Masculino        | -1,90(0,00)       | 2,14(96,75)* | -1,11(0,00)   |
| Deficiência e outras | Mob. Red/Cad.    | 0,30(23,26)       | -0,67(0,00)  | 0,65(48,71)   |
|                      | Baixa Vis/Ceg.   | -1,05(0,00)       | 2,53(98,86)* | -2,56(0,00)   |
|                      | Def. Aud./Sur.   | 2,98(99,71)*      | -1,90(0,00)  | -0,37(0,00)   |
|                      | Outras           | -1,22(0,00)       | -1,60(0,00)  | 3,58(99,97)*  |
| Faixa Etária         | 18 a 21          | -1,02(0,00)       | -0,43(0,00)  | 1,67(90,59)*  |
|                      | 22 a 28          | -1,35(0,00)       | 0,55(42,09)  | 0,61(45,71)   |
|                      | 29 a 45          | 2,85(99,56)*      | -0,39(0,00)  | -2,40(0,00)   |

Nota: \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$  .

Observa-se na Tabela 10 que alto nível de resiliência dos estudantes apresentou relação fortemente significativa com as áreas da Saúde (91,75)\*, das Sociais Aplicadas e Jurídicas (79,80)\*, com o sexo feminino (96,77)\*, com a Deficiência Auditiva ou Surdez (99,71)\* e alunos com idades entre 29 a 45 anos (99,56)\*. Já o nível moderado de resiliência dos discentes apresentou associação fortemente significativa com a Baixa Visão ou Cegueira (98,86)\* e com o sexo masculino (96,75)\*. No que se refere ao baixo nível de resiliência, os estudantes apresentaram associação fortemente significativa com as áreas da Filosofia Ciências Humanas (89,40)\*, com o sexo feminino (78,99)\*, com Outras (99,97)\* e com idades entre 18 a 21 anos (90,59)\*. O baixo nível de resiliência também apresentou associação moderadamente significativa com as áreas das Exatas e Naturais (51,50)\*\*.

### **(3) Cruzamento dos fatores de resiliência com os tipos de deficiência e/ou transtorno**

A Tabela 11 apresenta a correlação dos fatores de resiliência (fatores 1, 2 e 3) com os tipos de deficiências e/ou transtornos. A Escala de Resiliência (Pesce et al., 2005) possui três fatores: o fator 1 apresenta questões relacionadas com a Competência pessoal e Aceitação de si e da vida que corresponde aos itens 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23 e 24 da escala. O fator 2 apresenta questões acerca da Independência e Determinação que se referem aos itens 4, 5, 15 e 25 da escala. O fator 3 apresenta questões que abordam Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações da vida que diz respeito aos itens 3, 9, 13, 17, 20 e 22 da escala.

Os escores obtidos nos Fatores 1, 2 e 3 foram categorizados em Alto, Moderado e Baixo. O Fator 1 apresentou os escores 78,63 a 100 (Alto), 40,52 a 78,63 (Moderado) e 0 a 40,51 (Baixo). No Fator 2 os resultados obtidos foram 93,30 a 100 (Alto), 50,61 a 93,29 (Moderado) e 0 a 50,60 (Baixo). Já os escores do Fator 3 foram classificados em Alto (71,52 a 100), Moderado (33,09 a 71,51) e Baixo (0 a 33,08).

Tabela 11

*Distribuição do cruzamento dos fatores de resiliência (fatores 1, 2 e 3) com os tipos de deficiência e/ou transtornos*

| Categorias     | Fator 1      |               |               |
|----------------|--------------|---------------|---------------|
|                | Alto         | Moderado      | Baixo         |
| Mob. Red/Cad.  | -0,31(0,00)  | 0,42(32,43)   | -0,31(0,00)   |
| Baixa Vis/Ceg. | 1,10(72,67)* | 0,37(29,02)   | -1,64(0,00)   |
| Def. Aud./Sur. | -0,37(0,00)  | 0,50(38,02)   | -0,37(0,00)   |
| Outras         | -1,05(0,00)  | -1,72(0,00)   | 3,58(99,97)*  |
| Categorias     | Fator 2      |               |               |
|                | Alto         | Moderado      | Baixo         |
| Mob. Red/Cad.  | -0,31(0,00)  | 0,42(32,43)   | -0,31(0,00)   |
| Baixa Vis/Ceg. | 0,18(14,49)  | 1,61(89,31)*  | -2,56(0,00)   |
| Def. Aud./Sur. | 3,29(99,90)* | -1,98(0,00)   | -0,37(0,00)   |
| Outras         | -2,59(0,00)  | -1,72(0,00)   | 5,12(100,00)* |
| Categorias     | Fator 3      |               |               |
|                | Alto         | Moderado      | Baixo         |
| Mob. Red/Cad.  | -0,31 (0,00) | -0,89(0,00)   | 1,62(89,40)*  |
| Baixa Vis/Ceg. | 1,10(72,67)* | 0,99(67,89)** | -2,56(0,00)   |
| Def. Aud./Sur. | -0,37(0,00)  | -0,74(0,00)   | 1,46(85,59)*  |
| Outras         | -1,05(0,00)  | 0,38(29,41)   | 0,49(37,85)   |

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$  .

A tabela 11 mostra o cruzamento dos tipos de deficiência e/ou transtornos com os Fatores 1, 2, e 3 da Escala de Resiliência. Os alunos com Baixa Visão ou Cegueira apresentaram associação fortemente significativa com os níveis alto de resiliência no que se referem ao fator 1 (Competência pessoal e Aceitação de si e da vida) (72,67)\* e ao fator 3 (Autoconfiança e a Capacidade de Adaptação a situações da vida) (72,67)\*. Em relação ao fator 2, (Independência e Determinação) esses estudantes apresentaram uma relação fortemente significativa com os níveis de resiliência moderado (89,31)\*. Os estudantes com Outras apresentaram associação fortemente significativa com níveis baixos de resiliência no fator 1 (Competência pessoal e Aceitação de si e da vida) (99,97)\* e no fator 2 (Independência e Determinação) (100,00)\*. Já em relação aos alunos com Deficiência Auditiva ou Surdez, eles apresentaram relação fortemente significativa com níveis de resiliência alta no fator 2

(Independência e Determinação) (99,90)\* e níveis de resiliência baixo no fator 3 (Autoconfiança e a Capacidade de Adaptação a situações da vida) (85,59)\*. Por fim, os alunos com Mobilidade Reduzida ou Cadeirante apresentaram associação fortemente significativa com níveis de resiliência baixo no fator 3 (Autoconfiança e a Capacidade de Adaptação a situações da vida) (89,40)\*.

#### **(4) Cruzamento dos Fatores 1, 2 e 3 com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes**

A Tabela 12 apresenta o cruzamento dos níveis de resiliência (alto, moderado e baixo) do fator 1, 2 e 3 com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes.



Tabela 12

*Distribuição do cruzamento dos níveis de resiliência (alto, moderado e baixo) dos fatores 1, 2 e 3 com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes*

| Variáveis            | Categorias       | Fator 1      |               |              |
|----------------------|------------------|--------------|---------------|--------------|
|                      |                  | Alto         | Moderado      | Baixo        |
| Área de Conhecimento | Fil.Ciê.n.Hum.   | -2,54(0,00)  | -0,47(0,00)   | 3,23(99,88)* |
|                      | Saúde            | 1,55(87,87)* | -0,35(0,00)   | -1,03(0,00)  |
|                      | Soc. Apl. e Jur. | 0,23(18,26)  | 1,65(90,05)*  | -2,66(0,00)  |
|                      | Exat. Natuais.   | 1,40(83,75)* | -0,42(0,00)   | -0,79(0,00)  |
| Sexo                 | Feminino         | -2,23(0,00)  | 0,66(49,22)   | 1,25(78,99)* |
|                      | Masculino        | 1,98(95,17)* | -0,59(0,00)   | -1,11(0,00)  |
| Faixa Etária         | 18 a 21          | -0,79(0,00)  | 1,07(71,56)*  | -0,79(0,00)  |
|                      | 22 a 28          | -1,79(0,00)  | 0,81(57,92)** | 0,61(45,71)  |
|                      | 29 a 45          | 3,26(99,89)  | -2,12(0,00)   | -0,14(0,00)  |

| Variáveis            | Categorias       | Fator 2       |              |              |
|----------------------|------------------|---------------|--------------|--------------|
|                      |                  | Alto          | Moderado     | Baixo        |
| Área de Conhecimento | Fil.Ciê.n.Hum.   | -0,62(0,00)   | -1,78(0,00)  | 3,23(99,88)* |
|                      | Saúde            | -1,03(0,00)   | 3,16(99,84)* | -3,61(0,00)  |
|                      | Soc. Apl. e Jur. | 0,23(18,26)   | -0,31(0,00)  | 0,23(18,26)  |
|                      | Exat. Natuais.   | 1,40(83,75)*  | -0,42(0,00)  | -0,79(0,00)  |
| Sexo                 | Feminino         | 2,37(98,21)*  | -2,63(0,00)  | 1,50(86,56)* |
|                      | Masculino        | -2,10(0,00)   | 2,33(98,00)* | -1,33(0,00)  |
| Faixa Etária         | 18 a 21          | -2,02 (0,00)  | 0,23(18,51)  | 1,67(90,59)* |
|                      | 22 a 28          | 0,61(45,71)   | -0,28(0,00)  | -0,19(0,00)  |
|                      | 29 a 45          | 1,00(68,09)** | 0,18(14,65)  | -1,27(0,00)  |

| Variáveis            | Categorias       | Fator 3      |              |              |
|----------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|
|                      |                  | Alto         | Moderado     | Baixo        |
| Área de Conhecimento | Fil.Ciê.n.Hum.   | -1,27(0,00)  | 0,42(32,43)  | 0,65(48,71)  |
|                      | Saúde            | 0,77(56,14)* | 0,70(51,71)* | -1,81(0,00)  |
|                      | Soc. Apl. e Jur. | 1,56(88,10)* | 0,82(58,99)* | -2,77(0,00)  |
|                      | Exat. Natuais.   | -0,39(0,00)  | -1,69(0,00)  | 2,88(99,60)* |
| Sexo                 | Feminino         | -0,49(0,00)  | 1,84(93,49)* | -2,23(0,00)  |
|                      | Masculino        | 0,43(33,43)  | -1,64(0,00)  | 1,98(95,17)* |
| Faixa Etária         | 18 a 21          | -0,79(0,00)  | -0,60(0,00)  | 1,67(90,59)* |
|                      | 22 a 28          | -0,99(0,00)  | 1,35(82,26)* | -0,99(0,00)  |
|                      | 29 a 45          | 2,13(96,67)* | -1,35(0,00)  | -0,14(0,00)  |

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$  .

Observa-se na tabela 12 que o alto nível de resiliência do fator 1 (Competência pessoal e Aceitação de si e da vida) apresentou associação fortemente significativa com as áreas da Saúde (87,87)\* e das Exatas e Naturais (83,75)\*, com o sexo masculino (95,17)\* e com as idades entre 29 a 45 anos (99,89)\*. Já o nível moderado do fator 1 mostrou relação fortemente significativa com as áreas das

Sociais Aplicadas e Jurídicas (90,05)\* e com as faixas etárias entre 81 a 21 (71,56)\*. Apresentou também associação moderadamente significativa com as idades entre 22 a 28 anos (57,92)\*. O nível baixo do fator 1 apresentou associação fortemente significativa com as áreas de Filosofia Ciências Humanas (99,88)\*e com o sexo feminino (78,99)\*.

Verifica-se na Tabela 12 que o alto nível de resiliência do fator 2 (Independência e Determinação) apresentou associação fortemente significativa com as áreas das Exatas e Naturais (83,75)\* e com o sexo feminino (98,21)\*. Em relação à faixa etária dos estudantes, o alto nível do Fator 2 apresentou associação moderadamente significativa com as idades entre 29 a 45 anos (68,09)\*\*. Já o nível moderado do fator 2 mostrou relação fortemente significativa com as áreas da Saúde (99,84)\* e com o sexo masculino (98,00)\*. O baixo nível do fator 2 apresentou associação fortemente significativa com as áreas de Filosofia Ciências Humanas (99,88)\*, com o sexo feminino (86,56)\* e com as idades entre 18 a 21 anos (90,59)\*.

Observa-se, ainda, na Tabela 12 que o alto nível de resiliência do fator 3 (Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações da vida) apresentou associação moderadamente significativa com as áreas da Saúde (56,14)\*\* e fortemente significativa com as áreas das Sociais Aplicadas e Jurídicas (88,10)\* e com a faixa etária entre 29 a 45 anos (96,67)\*. Já o nível moderado do fator 3 mostrou relação moderadamente significativa com as áreas da Saúde (51,71)\*\* e com as Sociais Aplicadas e Jurídicas (58,99)\*\* e associação fortemente significativa com o sexo masculino (93,49)\*. Verifica-se na Tabela 11 que o nível moderado do fator 3 apresentou associação fortemente significativa com as idades entre 22 a 28 anos (82,26)\*. O baixo nível do fator 3 apresentou associação fortemente significativa com as áreas de Exatas e Naturais (99,60)\*, com o sexo masculino (95,17)\* e com as idades entre 18 a 21 anos (90,59)\*.

### (5) Cruzamento do estresse com a resiliência e seus fatores

A Tabela 13 mostra a correlação que o baixo e o alto nível de estresse tiveram com a resiliência e com os fatores 1, 2 e 3.

Tabela 13

*Distribuição do cruzamento do baixo e alto estresse com a resiliência e com os fatores 1, 2 e 3*

| Variáveis   | Categorias | Estresse      |              |
|-------------|------------|---------------|--------------|
|             |            | Alto          | Baixo        |
| Resiliência | Baixa      | 1,41(84,12)*  | -1,47(0,00)  |
|             | Moderada   | 0,55(42,09)   | -0,58(0,00)  |
|             | Alta       | -2,12(0,00)   | 2,21(97,29)* |
| Fator 1     | Baixo      | 1,41(84,12)*  | -1,47(0,00)  |
|             | Moderado   | 0,26(20,60)   | -0,27(0,00)  |
|             | Alto       | -1,79(0,00)   | 1,87(93,81)* |
| Fator 2     | Baixo      | -0,38(0,00)   | 0,40(31,08)  |
|             | Moderado   | 1,61*(89,26)* | -1,68(0,00)  |
|             | Alto       | -1,99(0,00)   | 2,07(96,12)* |
| Fator 3     | Baixo      | 1,41(84,12)*  | -1,47(0,00)  |
|             | Moderado   | -1,91(0,00)   | 1,99(95,37)* |
|             | Alto       | 1,41(84,12)*  | -1,47(0,00)  |

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$

Observa-se na tabela 13 que o alto estresse dos discentes participantes da pesquisa apresentou associação fortemente significativa com a baixa resiliência (84,12)\*. No que se refere ao fator 1, o alto estresse apresentou relação fortemente significativa com o baixo nível de Competência pessoal e Aceitação de si e da vida (84,12)\*. No que tange ao fator 2, o alto estresse mostrou associação fortemente significativa com o nível moderado de Independência e Determinação (89,26)\*. Já no que diz respeito ao fator 3, o alto estresse apresentou relação fortemente significativa com o baixo (84,12)\* e o alto (84,12)\* níveis de Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações da vida. Em contraste com esse resultado, o baixo estresse dos alunos com deficiência apresentou associação fortemente significativa com a alta resiliência (97,29)\*. No que se refere aos fatores 1 e 2, o baixo estresse apresentou relação fortemente significativa com o alto nível de Competência pessoal e Aceitação de si

e da vida (93,81)\* e de Independência e Determinação (96,12)\*. No que tange ao fator 3, o baixo estresse apresentou associação fortemente significativa com o nível moderado de Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações da vida (95,37)\*.

### **Discussão**

Este estudo pretendeu apresentar os resultados mais significativos no que diz respeito à correlação entre a resiliência e o estresse em alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA. Assim, os resultados dessa pesquisa mostraram que a maioria dos estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdez, Mobilidade Reduzida ou Cadeirante e Outras que estudam na UFPA apresentou níveis elevados e moderados de estresse. Esses alunos são dos cursos de Exatas e Naturas e com idades entre 18 a 21 anos. Tal resultado pode estar relacionado à imaturidade dos alunos ainda muito jovens, com a maneira como as aulas e as avaliações são administradas nos cursos escolhidos, com a falta de preparo da instituição em relação aos recursos tecnológicos e metodológicos e com a inexperiência dos professores para lidar com essas deficiências e/ou transtornos.

A esse respeito, Benevides (2011) revela sua preocupação com a responsabilidade dos professores que ministram disciplinas para alunos com deficiência. Para o autor, a metodologia e a avaliação da aprendizagem, sem o uso de instrumentos avaliativos variados acaba desconsiderando as particularidades do aluno com deficiência. A aprendizagem, no ensino superior, ainda acontece de forma generalista, propiciando a memorização ao invés de conduzir o aluno a questionar, interpretar, gerir ideias e teorias. O autor concluiu que as práticas avaliativas atuais contribuem para excluir aqueles alunos que possuem maneiras diferenciadas de aprender e de vivenciar o mundo.

Apesar de encontrar poucos estudos na literatura que tratam dessa temática no ensino superior, esse resultado corrobora os achados de Atabey, Karanci, Dirik e Aydemir (2011), Heiman (2006) e Hong (2015) que investigaram os níveis de estresse em alunos com deficiência no ensino superior e

concluíram que os mesmos apresentaram níveis altos de estresse. Para os autores, oferecer programas para promover a inclusão e mudanças nas barreiras dos ambientes acadêmico e físico dos campi universitários pode revelar-se eficaz na diminuição dos níveis de estresse nesse público.

Estudos que tratam do estresse em alunos sem deficiência no contexto acadêmico também corroboram o resultado encontrado nesta pesquisa. Os estudos de (Lameu, Salazar, & Souza, 2016; Milsted, Amorim, & Santos, 2014; Mondardo & Pedon, 2012; Monteiro, Freitas, & Ribeiro, 2007; Santos, Lucena, Rocha, Aragão et al., 2012; Thomaz, Rocha, & Neto, 2011), analisaram os níveis de estresse em acadêmicos sem deficiência e consideraram suas atividades na universidade como fontes geradoras de estresse. Os autores sugerem a adoção de medidas de prevenção e apoio psicológico que detectem situações que favorecem o estresse, assim como, ajustes na estrutura pedagógica.

De fato, os dados ressaltam a importância da variável idade na medida em que revela que alunos com Baixa Visão ou Cegueira, dos cursos de Saúde, Sociais e Aplicadas e Jurídicas, com idades entre 29 a 45 anos apresentaram níveis baixos de estresse. É possível que este resultado esteja associado à maturidade dos alunos que quanto mais velhos, estão mais preparados para lidar com os desafios. A esse respeito, os dados da presente pesquisa corroboram os estudos de Cecconello e Koller (2000) que afirmam que pessoas mais velhas têm maior capacidade de iniciativa quando comparadas as mais jovens, utilizando-se da empatia e da capacidade de iniciativa como características resilientes.

Em se tratando da resiliência, os resultados desta pesquisa mostraram que a maioria dos alunos do sexo feminino, com Deficiência Auditiva ou Surdez, entre as idades de 29 a 45 anos e dos cursos de Saúde e Sociais Aplicadas e Jurídicas apresentaram níveis elevados de resiliência. Este resultado pode estar associado às características que a pessoa resiliente apresenta como adaptabilidade, baixa suscetibilidade, enfrentamento, resistência à destruição, condutas vitais positivas, temperamento especial e habilidades cognitivas. Todas essas características seriam desenvolvidas durante situações vitais

adversas, e estressantes permitindo aos indivíduos atravessá-las e superá-las (Melillo, Estamatti, & Cuestas, 2005).

Em oposição a esse resultado, os baixos níveis de resiliência foram correlacionados com os alunos dos cursos de Filosofia Ciências Humanas e Exatas e Naturais, do sexo feminino, com idades entre 18 a 21 anos e com Outras (Dislexia, Autismo e Deficiências Múltiplas). A baixa resiliência pode estar associada à imaturidade dos alunos, já que tinham idades entre 18 a 21 anos. Para Garmezy e Masten (1994), estas pessoas estão vulneráveis a potencializar os efeitos de um evento de risco (estressor) deixando o indivíduo suscetível a consequências negativas para o desenvolvimento psicológico (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Para De Antoni e Koller (2000), a prematuridade, dificuldade de acesso a saúde e educação, evasão escolar, problemas de aprendizagem, déficit de atenção, isolamento e falta de responsabilidade podem interferir no comportamento das pessoas, contribuindo para os baixos níveis de resiliência. Pode-se também concluir que o baixo nível de resiliência possa estar associado às dificuldades de relacionamento, a discriminação e ao preconceito, assim como as barreiras físicas e a falta de recursos (Lima, 2013).

Sobre o cruzamento dos fatores da resiliência com as variáveis sexo, área de conhecimento, deficiência e/ou transtorno e idade, a presente pesquisa mostrou que a maioria dos alunos com Baixa Visão ou Cegueira e Deficiência Auditiva ou Surdez, com idades entre 29 a 45 anos, dos cursos de Saúde, Exatas e Naturais e Sociais Aplicadas e Jurídicas e do sexo masculino e feminino apresentaram níveis elevados de resiliência nas três categorias do fator 1, 2 e 3, o que corresponde aos altos níveis de resiliência das dimensões de competência pessoal e aceitação de si, determinação e independência e autoconfiança e capacidade de adaptação as situações. Este resultado mostra que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nas pessoas passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer, ou seja, pela sua capacidade de autorregulação e autoestima (Tavares, 2002).

Por outro lado, os alunos com Deficiência Auditiva ou Surdez, Mobilidade Reduzida ou Cadeirante e Outras, dos cursos de Exatas e Naturais e Filosofia Ciências Humanas, com idades entre 18 a 21 anos e dos sexos masculino e feminino apresentaram níveis baixos de resiliência do fator 1, 2 e 3, o que indica provavelmente que estes alunos não estão demonstrando características relacionadas à capacidade de resolver sozinho situações difíceis, lidar com várias problemas ao mesmo tempo, aceitar as adversidades e aceitar situações que não pode fazer nada para mudar (Pesce et al., 2005).

Já a maioria dos estudantes com Baixa Visão ou Cegueira, dos cursos de Saúde e Sociais Aplicadas e Jurídicas, com idades entre 18 a 28 anos e de ambos os sexos apresentaram níveis moderados de resiliência dos fatores 1, 2 e 3, o que provavelmente demonstra que estes discentes têm características moderadas de autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. O resultado indica que esses alunos precisam acreditar que podem resolver seus problemas e que tais problemas dependem mais deles do que dos outros para serem resolvidos.

No presente estudo, a correlação dos níveis de estresse com os níveis de resiliência e com os fatores 1, 2 e 3 demonstraram que alunos que apresentaram níveis altos de estresse, são alunos com níveis moderados e baixos de resiliência. Com este dado, percebeu-se que esses alunos além de estressados, apresentaram níveis moderados e baixos de competência pessoal e aceitação de si, de independência e determinação e de autoconfiança, assim como de capacidade de adaptação a situações da vida (Pesce et al., 2005).

Este resultado sugere que os participantes desse estudo não estão conseguindo superar as adversidades do contexto universitário. As adversidades, segundo Sapienza e Pedromônico (2005), não costumam acontecer isoladamente, já que fazem parte do contexto social, envolvendo fatores políticos, socioeconômicos, ambientais, culturais e familiares. Assim, os fatores de risco, quando em associação interativa, constituem-se em mecanismos de risco, aumentando a probabilidade ou desencadeando um

desfecho negativo no desenvolvimento do indivíduo. Quando muitas situações de risco associam-se, elas dificultam o desenvolvimento, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais.

Os resultados desta pesquisa não corroboram os dados obtidos nos artigos analisados na revisão sistemática de Raymundo e Leão (2014) que na perspectiva relacionada à “Resiliência e fatores educacionais” apontaram a resiliência como propulsora da capacidade humana de superação das adversidades e adaptação positiva no contexto escolar. Já na perspectiva “Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas”, os autores identificaram nos estudos analisados que os espaços escolares estimulam os processos de resiliência e os fatores de proteção favorecem os comportamentos resilientes nesses ambientes.

Os dados desta pesquisa vão ao encontro dos resultados obtidos das pesquisas (Heiman, 2006; Hong, Haefner, & Slekar, 2011; Getzel & Thoma, 2008; Mamiseishvili & Koch, 2011; Reed, Kennett, & Emond, 2015) que encontraram níveis de resiliência baixa em estudantes com deficiência no ensino superior. Os autores constataram que o suporte do docente ajudaria o estudante a desenvolver habilidades de autodeterminação. Para os pesquisadores, o aluno com deficiência precisa ser um defensor de seus interesses, isto é, saber resolver problemas, ser autocrítico em relação a si próprio, acreditar nos seus objetivos, saber gerenciar seu tempo e atividades acadêmicas e ser consciente de suas competências e dificuldades escolares.

Nesta direção, percebeu-se a importância que a instituição de ensino tem na transmissão de valores e no desenvolvimento de comportamentos resilientes para o enfrentamento e resolução de problemas. Para Poletto (2007), o ambiente escolar contribui na promoção de processos de resiliência por meio de projetos e atividades que estimulem as potencialidades individuais e de cooperação.

Jacques (2003) afirma que apesar de ser a pessoa que determina se o evento da vida é ou não estressor, são os eventos de vida os responsáveis pelas demandas externas que exigem mudanças e



requerem novas formas de adaptação a vida. Assim, o estresse acadêmico tem sido alvo de interesse devido às constantes e inevitáveis adaptações do indivíduo, face a situações cada vez mais exigentes a nível físico, cognitivo, emocional e comportamental (Frasquilho & Guerreiro, 2009).

A adaptação do estudante ao ensino superior pode ser reforçada se o clima institucional for promotor da aprendizagem e do desenvolvimento (Soares et al., 2011). As investigações na área têm demonstrado que professores que recorrem a práticas e estratégias de ensino, a métodos de avaliação focados nas competências e a mecanismos de feedback positivos contribuem para a adaptação acadêmica do estudante (Nunes, 2012; Soares et al., 2011).

Nesse sentido, as instituições de ensino superior vêm ao longo dos últimos anos, desenvolvendo um papel ativo e responsivo em relação à qualidade da experiência universitária do estudante e na adaptação do mesmo ao ensino superior (Cabral, 2011). No entanto, as universidades devem a partir de programas e serviços de apoio, com psicológicos, pedagógicos e professores, promover o envolvimento do estudante nas atividades acadêmicas, pessoais, curriculares e/ou extracurriculares, estimular o desenvolvimento pessoal, psicossocial e a saúde mental do mesmo, maximizar as suas competências cognitivas, desenvolver métodos de estudo e de ensino e aprendizagem e estratégias focadas na resolução dos seus problemas e intervir terapêuticamente em psicopatologias impeditivas de uma adaptação saudável do aluno neste nível de ensino (Almeida & Cruz, 2010; Cabral, 2011; Soares et al., 2011).

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo central analisar a correlação entre os níveis de estresse com os níveis de resiliência em alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA. Os achados desta pesquisa contribuíram para o avanço da discussão na temática, assim como colaborou

para a ampliação da compreensão acerca destas variáveis neste nível de ensino, tão relevantes para o entendimento do desenvolvimento humano e do enfrentamento frente às adversidades.

Como limitação do estudo, destaca-se que a literatura que trata da correlação do estresse e de características resilientes de estudantes com deficiência no ensino superior ainda é escasso, dificultando a comparação com outros estudos empíricos nacionais e internacionais. Ressalta-se que os resultados obtidos neste estudo, foram decorrentes de uma amostra não probabilística, não sendo, portanto, passíveis de generalizações.

Considerando as dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa, ressalta-se a desatualização do banco de dados constituído pelas informações cadastrais dos estudantes como ano de ingresso, tipo de deficiência e/ou transtorno, curso, contatos telefônicos e e-mail, etc. A inconsistência deste banco de dados dificultou o contato com os estudantes.

Concluiu-se que uma instituição de ensino resiliente intervém de maneira positiva no contexto acadêmico quando favorece um processo de mudança que aumente e resgate auto-estima dos alunos estimulando-os a resistir ao estresse e as tensões a fim de que superem as incerteza e adversidades impostas pelo cotidiano acadêmico.

Como a pesquisa se concentrou somente no Campus do Guamá, sugere-se para futuras pesquisas, a inclusão de outros campi que compõe a Universidade Federal do Pará para melhor conhecer a realidade dos alunos com deficiência e/ou transtornos o que permitirá o planejamento de intervenções voltadas para diminuição de problemas e a promoção da resiliência. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir com a construção de políticas institucionais que favoreça a inclusão de fato de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Pará e em outras instituições de ensino superior.

### Referências

- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). *Transição e adaptação acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Comunicação apresentada no Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11543>
- Atabey, M. K., Karanci, A. N., Dirik, G., & Aydemir, D. (2011). Psychological wellbeing of Turkish university students with physical impairments: An evaluation within the stress-vulnerability paradigm. *International Journal of Psychology*, 46(2), 106-118. doi: 10.1080/00207594.2010.513413
- Assis, S. G., Pesce, R. P., Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Barroco, S. M. S. (2003). Educação inclusiva e prática social excludente: reflexões necessárias. In *Anais da Jornada internacional de psicologia e Encontro Paranaense de Psicologia Social*. Umuarama.
- Benevides, P. S. (2011). *As Retóricas contemporâneas e a Significação de Educação Inclusiva*. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 248-253.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.
- Baptista, M. N., & Campos, L. F. L. (2000). Avaliação longitudinal de sintomas de depressão e estresse em estudantes de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 50(113), 37-58.
- Cabral, J. (2011). *Vinculação, desenvolvimento psicossocial e adaptação à Universidade: Dinâmicas cognitivas-emocionais*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000) Competência social e empatia: Um estudo sobre resistência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cohen, S., Karmack, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *J Health Soc Behav*, 24(4), 385-96.
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Psico*, 31(1), 39-66.
- Diaz, F. R., & López, F. J. (2007). *Bioestatística*. Thomson Learning. São Paulo.
- Fávero, L., Belfiori, P., Silva, F., & Chan, B. (2009). *Análise dos dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Frasquilho, M., & Guerreiro, D. (2009). *Stress, Depressão e Suicídio. Gestão de Problemas em Meio Escolar*. Lisboa.
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4th ed., pp. 191-208). Oxford, UK: Blackwell Scientific Publications.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658
- Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461-478. doi: 10.1007/s11218-006-9007-6
- Hong, B., Haefner, L., & Slekar, T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge Toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students With and Without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE921.pdf>
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. doi: 10.1353/csd.2015.0032
- Jacques, M. da G. C. (2003). Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 15(1), 97-116.
- Lameu, J. do N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. de. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, (42), 13-22. doi: [org/10.5935/2175-3520.20150021](http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021)
- Lima, U. T. S. (2013). *Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Medicina. Maceió, Alagoas.
- Lipp, M. E. N. (Org.). (2004). *Stress no Brasil: Pesquisas avançadas*. Campinas: Ed. Papirus.
- Luft, C. B., Sanches, S. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: Tradução e validação para idosos. *Revista de Saúde Pública*, 41(4), 606-615.

- Mamiseishvili, K., & Koch, C. L. (2011). First-to-Second-Year Persistence of Students with Disabilities in Postsecondary Institutions in the United States. *Rehabil Couns Bull*, 54(2), 93-105. doi: 10.1177/0034355210382580
- Melillo, A., Estamatti, M., & Cuestas, A. (2005). Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In A. Melillo & E. N. S. Ojeda (Orgs.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (pp.59-72). Porto Alegre: Artmed.
- Milsted, J. G., Amorim, C., & Santos, M. (2009) Nível de estresse em alunos de psicologia do período noturno. In *Anais do IX Congresso Nacional de Educação - Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de [http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3289\\_1469.pdf](http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3289_1469.pdf)
- Mondardo, A. H., & Pedon, E. A. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 159-180.
- Monteiro, Denise S. dos Anjos et al. (2001). *Resiliência e pedagogia da presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar*. Recuperado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam01.htm>
- Monteiro, C. F. de S., Freitas, J. F. de M., & Ribeiro, A. A. P. (2007). Estresse no Cotidiano dos Alunos de Enfermagem da UFPI. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 1(11), 66-72.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). O stress nos professores portugueses. *Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2007). As crises de vida do jovem adulto e o seu desenvolvimento pessoal. In P. S. Santos (Ed.), *Temas candentes em psicologia do desenvolvimento* (pp. 141-153). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pesce, R., Assis, S. G., Avanci, J., Malaquias, J., & Oliveira, R.V.C. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448.
- Pestana, M., & Gagueiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Silabo.
- Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ramos, E. M. L. S., Almeida, S. S., & Araújo, A. R. (2008). (Orgs.) *Segurança pública: Uma abordagem estatística e computacional*. Belém: Editora Universitária EDUFPA.
- Raymundo, R. S., & Leão, M. A. B. G. (2014). Resiliência e Educação: Um Panorama dos Estudos Brasileiro. *Revista Ciências Humanas*, 7(2), 76-98.

- Reed, M. J., Kennett, D. J., & Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 1-12. doi: 10.1177/1469787415589626
- Sampaio, S. (2005). *A psicopedagogia como promotora de resiliência*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=725>
- Sanchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*, 1(1), 718-724.
- Santos, J. A. F., Lucena, N. M. G., Rocha, T. V., Aragão, P. O. R., Gatto-Cardia, M. C., Carvalho, A. G. C., & Barros, M. F. A. (2012). Estresse em Acadêmicos do Curso de Fisioterapia. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 16(2), 89-94. doi:10.4034/RBCS.2012.16.s2.12
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Silva, N., & Motta, C. D. V. B. (2009). *A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior*. Recuperado de [http:// www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/45anos/L-criatividade.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/L-criatividade.html)
- Silva, M. G., & Barros, B. P. (2015). Percepção de estresse de servidores na atenção básica de saúde de Dourados-Mato Grosso do Sul. *Saúde em Redes*, 1(4), 35-52. doi: org/10.18310/2446-4813
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Um estudo com estudantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99- 121. Recuperdo de <http://hdl.handle.net/1822/12101>
- Tavares, J. (2002) A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez.
- Thomaz, P. E., Rocha, L. B., & Neto, V. M. (2011). Estresse em estudantes de engenharia. *Momento*, 20(1), 73-86.
- Vianna, A. M. (2008). *Traços de personalidade e fatores de resiliência relacionados ao desenvolvimento de transtorno de estresse pós-traumático subclínico em policiais militares*. Recuperado de [http://www.fcmscsp.edu.br/ posgraduacao/cursos/down.php?file...pdf](http://www.fcmscsp.edu.br/posgraduacao/cursos/down.php?file...pdf)
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 8(4), 1-18.

*“Olha, eu gosto bastante de estudar aqui, eu acho que é uma universidade muito boa, uma das melhores universidades do Brasil, principalmente no meu instituto, a gente tem uma estrutura muito boa pra pesquisa e tal. Mas assim, o que eu acho melhor assim é o ambiente da nossa universidade, as áreas verdes, eu gosto bastante, pra mim se tivesse mais áreas verdes era melhor. Eu gosto bastante porque é um campus muito acessível em relação à cidade, muito fácil de você chegar, muito fácil de você sair, eu gosto também do ambiente, da atmosfera, acho um lugar que a gente se sente seguro e tal, pelo menos de dia é seguro, eu gosto bastante do lugar” (participante da pesquisa).*

## Estudo IV

### **Estresse de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da Universidade Federal do Pará: Uma análise bioecológica**

### **Perception of stress on students with disabilities and with specific functional disorders at Federal University of Pará: A bioecological analysis**

#### **Resumo**

O estudo objetivou descrever a percepção sobre estresse de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos (TFE) da Universidade Federal do Pará. A pesquisa contou com a participação de 50 estudantes. Esta amostra foi obtida a partir de uma população de 192 alunos com deficiência e com TFE matriculados na UFPA. Em função dos dados obtidos nos instrumentos quantitativos selecionou-se, 29 alunos com alto nível de estresse e 21 com baixo nível de estresse. Dos 29 alunos com estresse, 11 aceitaram participar da fase qualitativa do estudo e dos 21 restantes, oito concordaram em participar desta etapa, ou seja, 19 estudantes participaram da fase qualitativa. Os instrumentos utilizados foram: Questionário sociodemográfico semiestruturado, Escala de Estresse Percebido e Roteiro de entrevista com perguntas abertas. Os resultados foram analisados por meio da estatística de análise descritiva para encontrar medidas de tendência central, assim como a técnica de análise de conteúdo para avaliar os dados qualitativos. Os resultados revelaram que alunos que apresentaram elevados níveis de estresse foram menos positivos e determinados, apresentaram menos recursos e sofreram mais com o preconceito. Perceberam os contextos com menos serenidade e avaliaram seu passado com mais relatos de conflitos emocionais. Em relação aos processos proximais, se mostraram mais estressados no envolvimento de atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer menos relacionamentos e amizades do que os alunos com baixo nível de estresse. Concluiu-se que os alunos que apresentaram níveis elevados de estresse estão mais sujeitos a apresentarem problemas emocionais e físicos, merecendo atenção dos gestores da Universidade Federal do Pará.

**Palavras-chave:** alunos com deficiência, transtorno funcional específico, ensino superior, análise bioecológica, estresse

#### **Abstract**

The aim of this study was to describe the perception of stress on students with disabilities and with specific functional disorder at the Federal University of Pará. The participants were 50 undergraduate students. This sample was obtained from a population of 192 students with disabilities and with specific functional disorder enrolled at UFPA. According to the data obtained from the quantitative instruments, 29 students with high stress level and 21 with low stress level were selected. Of the 29 students with stress, 11 accepted to participate in the qualitative phase and from the remaining 21, eight agreed to participate in this stage, that is, 19 students participated in the qualitative phase. The instruments used were: semi-structured socio-demographic questionnaire, Perceived Stress Scale and Interview script with open questions. The results were analyzed through the descriptive analysis statistic to find measures of central tendency, as well as the technique of content analysis to evaluate the qualitative data. The results showed that students who had high levels of stress were less positive



and determined, presented fewer resources and suffered more from prejudice. They perceived the contexts with less serenity and evaluated their past lives with more reports of emotional conflicts. In relation to the proximal processes, they were more stressed in the involvement of academic activities, being able to establish less relationships and friendships in the university context. It was concluded that students who presented high levels of stress are more likely to present emotional and physical problems than the students with less stress, deserving attention from the administrative staff of Federal University of Pará.

**Keywords:** students with disabilities, specific functional disorder, higher education, bioecological analysis, stress.

A educação inclusiva tem como fundamento a garantia dos direitos humanos, contrária à discriminação de qualquer ordem, sendo demarcada pela igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência no acesso e permanência em todos os níveis de ensino.

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior ainda é muito recente, visto que no início da década de 1980 o número de matrículas era incipiente (Magalhães, 2006). Para a autora, este fato é justificado pela impossibilidade ao acesso do aluno com deficiência aos níveis mais elementares, como na educação básica, tornando, desse modo, distante a possibilidade de cursar uma universidade. A falta de ações afirmativas específicas no âmbito da inclusão nas instituições de ensino superior dificulta o acesso e a permanência desse estudante, pois dificilmente suas necessidades educacionais são atendidas (Magalhães, 2006).

Nos últimos anos as matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior vêm aumentando no Brasil. Em 2003 havia 5.078 alunos matriculados nas universidades, este número saltou para 29.034 em 2013, indicando um crescimento de 572%. No entanto, 19.628 (67,6%) estavam matriculadas em instituições privadas e 9.406 (32,4%) em instituições públicas de ensino. Da parcela de estudantes matriculados em instituições públicas, 70,7% estavam em instituições federais, 21,8% em estaduais e 7,5% em municipais (INEP, 2013).

Grande parte do crescimento das matrículas de pessoas com deficiência neste nível de ensino se deve a medidas de apoio oferecidas pelo Governo, além de ações específicas implantadas pelas próprias universidades. Dentre essas medidas, destaca-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), numa proposta conjunta da Secretaria de Educação Superior (SESU). A implementação do programa ocorreu entre 2005 a 2015 por intermédio de chamadas públicas concorrenciais forçando as universidades federais a apresentarem projetos de criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade, como forma de eliminar barreiras físicas e pedagógicas nas comunicações e informações, nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos (Brasil, 2008).

Tais núcleos se fazem necessários, pois em princípio atuam como uma possibilidade de efetivar a permanência desse estudante, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos mesmos. O estudante, ao ingressar na universidade, se depara com as incertezas naturais da escolha profissional, mudanças de residência e afastamento da família. Por se tratar de um momento decisivo em sua vida, pode ser configurado como potencial estressor, prejudicando a capacidade de adaptação e a qualidade de vida do estudante (Monzón, 2007).

### **Estresse**

Estresse, para Lipp e Malagris (2001), pode ser definido como “uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz” (p. 477).

O aumento dos níveis de estresse tem sido considerado um problema de saúde pública. Pesquisas no contexto acadêmico (Apter, 2004; Misra & Castilho, 2004) tem revelado que experiências vividas nestes espaços podem influenciar no aumento da tensão, levando o estudante a desenvolver sintomas de

estresse. A entrada e permanência nas universidades demandam do estudante habilidades para se adaptar em termos educacionais e sociais. Quando esses alunos enfrentam situações que causam estresse, é provável que se esgote seus recursos físicos e psicológicos, podendo desenvolver doenças. A identificação precoce de risco é uma alternativa para evitar o desenvolvimento de enfermidades de ordem emocional (Tavares, 2006).

Estudos (Lameu, Salazar, & Souza, 2016; Monteiro, Freitas, & Ribeiro, 2007; Moreira & Furegato, 2013; Presaud & Persaud, 2015; Santos, Lucena, Rocha, Aragão, Gatto-Cardia et al., 2012) foram realizados com o intuito de detectar os aspectos do ambiente acadêmico que provocam estresse. Misra e Castilho (2004) elencaram cinco principais causas de estresse no contexto acadêmico, a saber: frustrações, como, por exemplo, não ter tirado o conceito que gostaria ou ser reprovado em uma disciplina; conflitos, como a dificuldade com os professores ou com os colegas; pressões, como, ter que estudar para várias provas, pressão dos professores; mudanças, como estudar longe dos familiares, ter que correr atrás do próprio conteúdo; e competições, como, por exemplo, com os próprios colegas. Os autores fizeram um levantamento das possíveis reações diante destes estressores e concluíram que podem ser fisiológicas, emocionais, comportamentais e cognitivas.

Em termos gerais, a psicologia tem dado ao longo de sua história como ciência um lugar de destaque ao estudo das percepções. Bronfenbrenner em seu modelo bioecológico do desenvolvimento considera que os contextos não são realidades objetivas, mas que se estruturam na cognição humana de acordo como é percebido pelas pessoas em desenvolvimento. Nesta perspectiva, considera que o desenvolvimento se processa ao longo do tempo de forma dinâmica, sendo o resultado da ação sinérgica de quatro componentes, a saber: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT) (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

## **Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**

Processo, primeiro conceito-chave, ocorre por meio de ações progressivas e cada vez mais complexas de interações mútuas entre o ser humano em desenvolvimento evolutivo e ativo e as pessoas, objetos e símbolos dentro de um ambiente externo e imediato, cujas interações mais duradouras recebem o nome de relações proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Pessoa, segundo conceito-chave, é considerada nos seus aspectos biopsicológicos e também naqueles constituídos na interação com os ambientes (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Este conceito é estruturado em três categorias: força, recurso e demanda. A força (disposição) envolve elementos que colocam os processos proximais em movimento e sustentam sua operação, como interferir ativamente, colocando obstáculos ou mesmo impedindo que esses processos aconteçam. Estas forças são denominadas como características geradoras (generative) e características desorganizadoras (disruptive). As características geradoras envolvem orientações ativas como, por exemplo, auto-eficácia, esperança, resiliência, curiosidade, resposta a iniciativa de outros. As características desorganizadoras representam a dificuldade da pessoa em manter controle sobre suas emoções e comportamentos. Elas incluem características como apatia, desatenção, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade, insegurança, exclusividade (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Recurso se refere às características relacionadas aos recursos cognitivos e emocionais e são deficiências ou habilidades (dotes) psicológicas que influenciam a competência da pessoa para participação efetiva nos processos proximais. As deficiências representam as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, como por exemplo, defeitos genéticos, baixo peso no nascimento, deficiência física ou mental. As habilidades estão relacionadas com as capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento, ampliando a efetividade dos processos proximais de forma construtiva (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Demanda

consiste em aspectos capazes de promover ou evitar reações do ambiente social, favorecendo ou não a operação dos processos proximais no crescimento psicológico, tais como, aparência física, hiperatividade contra passividade (Bronfenbrenner & Morris, 1998). É, portanto, a primeira impressão que a pessoa desperta nas outras pessoas, que faz com que receba atenção, afeto, ou por outro lado, desperte sentimentos negativos como desprezo, raiva. (Krebs, 1995).

O contexto, terceiro conceito-chave, é analisado por Bronfenbrenner (1996) sob a ótica da interação de quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Bronfenbrenner destaca a natureza não objetiva dos ambientes. Neste sentido, o pesquisador precisa acessar a realidade tal qual é percebida pelo sujeito. A influência do meio reveste-se sempre de um caráter subjetivo, pois cada ser humano, direta ou indiretamente, o constrói, o experimenta, o vivencia e o percebe (Bronfenbrenner, 1996), de forma particular e única, marcado de um significado pessoal, de suas características, disposições, recursos, capacidades e curiosidade (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O microssistema, *mikrós* significa pequeno, curto. É o contexto imediato onde o indivíduo passa boa parte do tempo e está engajado nas atividades e interações, como por exemplo, na família ou na escola. O mesossistema, *meso* significa meio e refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas onde o indivíduo em desenvolvimento participa ativamente, como a família e a escola juntas (Poletto & Koller, 2008). A rede social de primeira ordem é o próprio mesossistema. O exossistema, *exo* significa movimento para fora. É o núcleo em que a pessoa não frequenta, mas que influencia indiretamente nos processos, e o macrosistema, *makros* significa comprido, longo, grande. É o nível mais distante da pessoa, que representa o padrão global de ideologias, crenças, sistema de valores, estilo de vida, religião, forma de governo, cultura e subcultura, compartilhado pelos seus membros por meio de padrões de intercâmbio social (Bronfenbrenner, 1996).

Por fim, o tempo, quarto conceito-chave, incorporado ao modelo a partir de 1986, admite analisar mudanças e continuidades e suas influências no desenvolvimento ao longo do ciclo da vida (Bronfenbrenner, 1996). Bronfenbrenner e Morris (1998) propõem o estudo do tempo a partir de três níveis: o microtempo que analisa episódios das relações proximais; o mesotempo que trata da periodicidade dos episódios de processo proximal; e o macrotempo que examina expectativas e eventos constantes e mutantes inclusos na sociedade ampliada. Considerando os componentes do modelo bioecológico, o presente estudo tem por objetivo descrever a percepção sobre estresse dos alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA.

## **Método**

### **Delineamento**

Este estudo consiste em uma abordagem quantitativo-qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. O estudo foi estruturado em duas fases, sendo a primeira quantitativa e a segunda qualitativa. Utilizou-se método transversal, onde os dados foram coletados num recorte de tempo entre os meses de julho a dezembro de 2016.

### **Participantes**

Inicialmente a presente pesquisa contou com a participação de 50 estudantes. Esta amostra foi obtida a partir de uma população de 192 alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos matriculados na UFPA, Campus do Guamá por meio da técnica de amostragem por conveniência. Posteriormente, em função dos dados obtidos nos instrumentos quantitativos selecionou-se, 29 alunos com estresse e 21 sem estresse. Dos 29 alunos com estresse, 11 aceitaram participar da fase qualitativa do estudo e dos 21 restantes, oito concordaram em participar desta etapa, ou seja, 19 estudantes participaram da fase qualitativa.

## Procedimento de seleção dos participantes

Inicialmente, foi feito contato com a Direção Geral do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos<sup>18</sup> (CIAC) e com a Coordenadoria de Acessibilidade<sup>19</sup> (CoAcess) da UFPA sendo solicitado informações referentes aos estudantes com deficiência e com TFE matriculados na instituição no período de 2012 a 2015. Após apreciação do projeto, estas unidades liberaram uma lista com o nome de 192 estudantes, assim como o curso, o ano de matrícula, o tipo de deficiência e/ou transtorno, o contato telefônico e o e-mail. De posse da autorização, dos 192 estudantes que foram contactados, 142 foram excluídos da pesquisa pelos seguintes motivos: um estudante não estudava no Campus do Guamá, 66 alunos afirmaram que a sua deficiência não lhes prejudica dentro do campus e que conseguem desenvolver suas atividades acadêmicas sem nenhuma dificuldade, 43 apresentaram problemas com o contato disponibilizado, 22 cancelaram o curso e dez estudantes não aceitaram participar do estudo por motivo de força maior. 50 estudantes aceitaram participar da pesquisa, conforme se observa na Figura 3

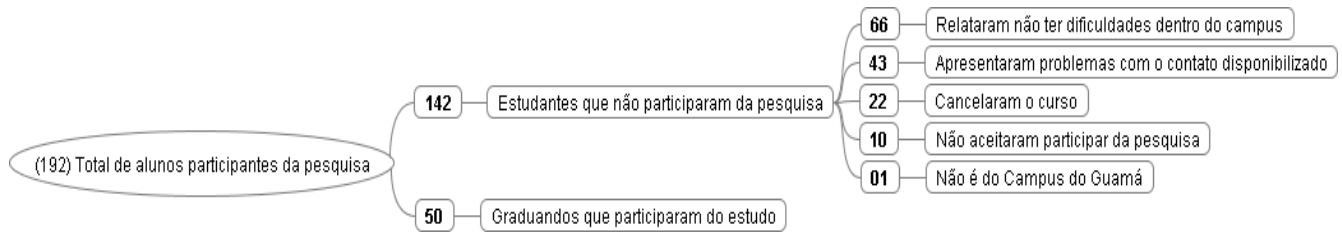
---

<sup>18</sup> Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos (CIAC) da UFPA tem por objetivo promover o registro e o acesso a informação acadêmica, divulgando indicadores que venham contribuir para a gestão acadêmica da instituição. Recuperado de [http://ciac.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10:o-ciac](http://ciac.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10:o-ciac)

<sup>19</sup> No ano de 2017, O Núcleo de Inclusão Social (NIS) passou a ser denominado de Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), ligado diretamente à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). A CoAcess foi criada com o intuito de garantir, com mais qualidade, a acessibilidade para os alunos com deficiência da UFPA e aos demais públicos da educação especial, matriculados no Ensino Superior, tais como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH). Esta ação está fundamentada por meio da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008); Decreto Nº 7.611 de 2011, art. 5º, e pelo Decreto 7.234/2010 (PNAES). Recuperado de <http://saest.ufpa.br/portal/view/inicio/index.php/documentos/instrucao.normativa/IN.05.2017.Auxilio.Casa.de.Estudantes.requerimento.doc?conteudo=&id=1090>

Figura 3

*Distribuição dos 192 estudantes participantes da pesquisa matriculados na UFPA.*



Os 50 estudantes participantes da pesquisa foram submetidos à Escala de Estresse Percebido (Luft, Sanches, Mazo, & Andrade, 2007). A média estabelecida de 27 foi o ponto de corte para dividir os 50 participantes em dois grupos: a) alunos com baixo nível de estresse e b) estudantes com alto nível de estresse. Estes estudantes foram convidados a participar da segunda fase da pesquisa, sendo, que apenas 19 (11 com alto nível de estresse e 8 com baixo nível de estresse) aceitaram responder o instrumento referente a esta etapa da pesquisa.

### Contexto da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Pará, Campus do Guamá - Belém. Este Campus está dividido em quatro setores: Básico, Profissional, Saúde e Parque de Tecnologia. Atualmente, o campus possui uma população de aproximadamente 21.325 alunos de graduação, disponibiliza 86 cursos de graduação e 70 de pós-graduação<sup>20</sup>.

### Instrumentos de Coleta

Foram utilizados três instrumentos, sendo dois para a fase quantitativa e um para a fase qualitativa, a saber: a) Questionário sociodemográfico; b) Escala de Estresse Percebido (EEP); c) Roteiro de entrevista com perguntas abertas.

<sup>20</sup> UFPA 2016 EM NÚMEROS: ANO BASE 2015. Recuperado de [http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016\\_AB2015\\_final.pdf](http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016_AB2015_final.pdf)



O questionário sociodemográfico foi adaptado do questionário socioeconômico<sup>21</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – Campus Belém pela pesquisadora e buscou conhecer o perfil dos estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos que estudavam na UFPA. O questionário foi composto de duas partes. A primeira constou de questões referentes ao levantamento de variáveis sociodemográficas e acadêmicas nos seguintes tópicos: identificação (pessoal e acadêmica), caracterização da deficiência, trajetória escolar (educação infantil, ensino fundamental e médio), Enem (pré-vestibular, suporte da instituição durante o concurso, tipo de ingresso), atividades acadêmicas (trancamento da matrícula, reprovações, projetos de pesquisas, auxílio financeiro), grupo familiar, situação socioeconômica, alimentação e transporte. Para identificar a deficiência e/ou transtorno de cada participante, o item “caracterização de deficiência e/ou transtorno” foi elaborado com questões específicas referentes à deficiência ou transtorno do estudante. Para este estudo, somente a primeira parte do instrumento foi utilizado (Apêndice C).

A Escala de Estresse Percebido (EEP) foi formulada originalmente por Cohen, Karmack e Mermelsteinm (1983) traduzida e validada para a população brasileira por Luft et al. (2007). A EEP possui 14 questões com opções de resposta que variam de zero a quatro (0=nunca; 1=quase nunca; 2=às vezes; 3=quase sempre 4=sempre). As questões com conotação positiva (4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13) têm sua pontuação somada invertida, da seguinte maneira, 0=4, 1=3, 2=2, 3=1 e 4=0. As demais questões são negativas e devem ser somadas diretamente. O total da escala é a soma das pontuações destas 14 questões e os escores podem variar de zero a 56. A escala mede o grau com que as pessoas percebem as

---

<sup>21</sup> Recuperado de <http://belem.ifpa.edu.br/documentos/dcom/28-prosel-ifpa-belem-2015-anexo-v-questionario-socioeconomico/file>

situações como estressantes nos últimos 30 dias, porém sem especificar uma situação em particular (Cohen & Williamson, 1988) (Anexo 3).

O roteiro de entrevista semi-estruturada foi constituído de cinco questões abertas elaborado pela pesquisadora direcionada aos estudantes com o objetivo de conhecer suas percepções acerca de suas preferências, sentimentos, idéias e expectativas, a saber: 1) O que tem de bom e de ruim na UFPA?, 2) O que lhe entristece?, 3) O que lhe faz feliz?, 4) Como foi a sua infância? e 5) Quais são seus planos para o futuro?

### **Procedimento de Coleta e Procedimentos Éticos**

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), tendo sido aprovado na reunião do dia três de novembro de 2014 (CAAE: 36145314.9.0000.0018 e Parecer n° 855.169) (Anexo 1).

De posse dos dados disponibilizados pelo CIAC e pelo CoAcess, os Diretores Gerais dos Institutos da instituição foram contactados para obter a autorização (Apêndice B) para contatar os participantes por meio de telefone ou e-mail. Uma vez obtidas às devidas autorizações para a realização do estudo, a primeira abordagem com os alunos foi via telefone ou e-mail, por meio da qual foram convidados a participar, e agendada a entrevista e a aplicação do questionário. A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro a julho de 2016 nas dependências físicas da universidade, em horário pré-estabelecido pelos participantes o que não interferiu nas atividades acadêmicas dos mesmos. No início da entrevista, cada participante foi informado dos objetivos gerais do estudo, formalizado o convite para participação e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), garantindo a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato destes alunos. A aplicação do questionário sociodemográfico, da escala e da entrevista foram realizadas pela própria pesquisadora que preencheu

os instrumentos de forma individualizada. As respostas das entrevistas foram transcritas de forma literal.

### **Procedimento de Análise**

Na etapa da análise quantitativa foi aplicada a técnica estatística de análise descritiva para encontrar medidas de tendência central (Dancey & Reidy, 2006). Neste estudo, a média aritmética como medida básica foi utilizada de duas formas: (a) com a finalidade de identificar os alunos com deficiência com estresse e sem estresse; (b) para caracterizar, por meio de dados sociodemográficos os 19 participantes da pesquisa. O software utilizado foi Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versão 20.

Com vistas a analisar os dados relativos às percepções dos estudantes sobre estresse, a partir das falas dos participantes, optou-se pela aplicação de Análise de Conteúdo, utilizando o software Nvivo 10. Assim, foram cumpridas as seguintes fases, com base nas etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006), aplicadas à utilização do software Nvivo 10 (Lage, 2011): (a) Pré-análise - organização e gerenciamento das fontes de dados (fala dos participantes) no software; (b) Exploração do material - codificação das fontes; (c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – organização, visualização e interpretação dos resultados de codificação. Para a categorização dos dados ou codificação (criação de nós, informação codificada) pautou-se no Modelo Teórico Bioecológico do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Na visualização dos dados codificados utilizou-se a técnica de análise de cluster por valor atribuído disponível no software Nvivo 10. O coeficiente escolhido foi o Jaccard, pois agrupa elementos por similaridade, utilizando dados binários, onde entende-se que: 1= presença; 0 = ausência. Neste caso específico foram inseridas características categóricas (atributos) que serviram de elementos comuns entre determinados nós, formando clusters. Outra técnica utilizada, a partir do software Nvivo 10, foi a análise de busca agrupada que permitiu a visualização dos nós (categorias) associados às

fontes (trechos das falas dos participantes). A descrição que segue é feita apenas para as categorias mais frequentes de cada grupo. Para assegurar o anonimato dos participantes, foram preservadas suas identidades, com a atribuição de nomes fictícios.

## Resultados

### Características dos Participantes

Inicialmente a pesquisa contou com a participação de 50 estudantes que responderam a Escala de Estresse Percebido. Os resultados obtidos com este instrumento permitiram classificar os participantes em dois grupos: estressados e não estressados. Este instrumento avaliou a presença de estresse, respeitando o ponto de corte de 27. Posteriormente, verificou-se que dos 50 participantes, 29 (58%) apresentaram altos níveis de estresse, sendo que apenas 11 aceitaram participar da pesquisa e 21 (42%) apresentaram baixos níveis de estresse, dos quais oito aceitaram colaborar no presente estudo. Na Tabela 14 encontram-se informações sobre sexo, idade e tipo de deficiência e/ou transtorno dos participantes.

Tabela 14

*Descrição dos dados sociodemográficos de alunos com estresse e sem estresse*

| Caracterização dos Participantes              |       |     | Caracterização dos Participantes              |       |     |
|---|-------|-----|---|-------|-----|
| Caracterização dos participantes com estresse | Total | (%) | Caracterização dos participantes sem estresse | Total | (%) |
| <b>Sexo</b>                                   |       |     | <b>Sexo</b>                                   |       |     |
| Masculino                                     | 4     | 21  | Masculino                                     | 4     | 21  |
| Feminino                                      | 7     | 37  | Feminino                                      | 4     | 21  |
| Total   | 11    | 58  | Total   | 8     | 42  |
| Deficiência Visual                            | 7     | 37  | Deficiência Visual                            | 4     | 21  |
| Deficiência Física                            | 2     | 11  | Deficiência Física                            | 4     | 21  |
| Transtorno Funcional Específico               | 1     | 5   | Transtorno Funcional Específico               | 0     | 0   |
| Deficiência Auditiva                          | 1     | 5   | Deficiência Auditiva                          | 0     | 0   |
| Total   | 11    | 58  | Total   | 8     | 42  |
| <b>Idade</b>                                  |       |     | <b>Idade</b>                                  |       |     |
| 19 – 41 ( $M = 26$ )                          |       |     | 19 – 45 ( $M = 28$ )                          |       |     |

A Tabela 14 mostra que em relação aos participantes com elevado nível de estresse a idade média foi de 26 anos, sendo que a maioria dos participantes desse grupo é do sexo feminino. Verificou-se o predomínio da deficiência visual. Já no que se refere aos participantes com baixo nível de estresse a idade média do grupo foi de 28 anos. Quatro estudantes são do sexo feminino e o restante do sexo masculino. Quanto à deficiência, quatro têm deficiência visual e quatro apresenta deficiência física.

### **Estresse na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa**

Para analisar a percepção do estudante com estresse foram construídas macrocategorias (atributos) que serviram como elementos conectores para formação de grupos de categorias, classificadas em Processo, Pessoa, Contexto, Tempo, baseadas no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996). Quando os nós ou sub-nós criados no Nvivo 10 recebem atributos, estes passam a ser denominados Cases, sendo assim cada categoria é um Case, pois foi associada a uma característica. Após a construção dos atributos buscou-se associá-los aos Cases envolvidos no estudo para posterior realização de análise de cluster por valor atribuído. Sendo assim os Cases foram agrupados considerando suas associações com os atributos supracitados. Como pode ser visualizado na Figura 4, a análise de cluster por valor atribuído aplicada aos Cases representativos das variáveis exploradas pelas verbalizações dos investigados resultou em quatro agrupamentos, a saber: (a) Contexto – 2 nós, (b) Tempo – 2 nós, (c) Pessoa - com 4 nós, (d) Processo - 4 nós.

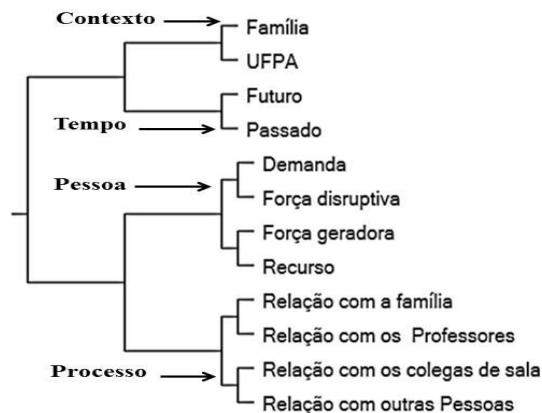


Figura 4. Dendrograma resultante da análise de cluster por valor atribuído.

Os clusters e respectivos nós relacionados foram formados considerando os participantes dos dois grupos desta pesquisa (baixo nível de estresse; alto nível de estresse).

### Grupo dos estudantes com elevado nível de estresse

#### 1) Contexto (79 ocorrências)

Esta macrocategoria está estruturada em: Universidade Federal do Pará (UFPA) (59 falas) e família (20 falas).

1.1) **UFPA** é constituída pelas subcategorias: físico (23 falas), administrativo (14 falas) e outros (22 falas). Como pode ser observado no relato a seguir, a percepção do participante sobre o contexto físico da UFPA é negativo, destacando a falta de acessibilidade no campus do Guamá: *“Para mim é mais difícil as questões mesmo da locomoção, porque o curso é integral, e às vezes fica muito tarde, a gente sai dali e não tem, não tem iluminação na UFPA praquele lado lá. Então é muito escuro, às vezes da pra pegar o circular se eu correr, e se eu cair, torcer o pé, por conta dos buracos, porque eu não consigo enxergar, só com um lado, porque eu só tenho visão desse lado”* (Suzy – deficiente visual).

1.2) A **Família** apresentou as subcategorias: dificuldades econômicas (10 falas) e violência familiar (10 falas). Os alunos percebem que as dificuldades econômicas e a violência familiar sofrida em casa indicando a falta de apoio financeiro e a ausência de respeito e de compreensão vivenciado por estes discentes na relação com os membros de suas famílias que não consideram as limitações que a deficiência impõe: *“Eu tive uma infância meio problemática, eu diria. Problemática porque os meus pais sempre brigaram e minha mãe sempre sofreu violência doméstica do meu pai quando eu era pequena, minha mãe não tinha tudo pra dar pra gente, a gente dependia do papai”* (Anna – deficiente auditiva).

## 2) Tempo (33 ocorrências)

A macrocategoria Tempo está estruturada em: passado (17 falas) e futuro (16 falas).

2.1) **Passado** é constituído pelas subcategorias: bullying (duas falas), solidão (duas falas) e diagnóstico (13 falas). Como pode ser observado no relato a seguir, a percepção do participante acerca do diagnóstico tardio e de como isso prejudicou a sua aprendizagem: *“Fora da universidade a minha maior dificuldade foi antes de conseguir o diagnóstico. Porque por causa da dislexia eu não conseguia ler ou resolver conta com precisão”* (Amanda – aluna com dislexia).

2.2) **Futuro** ao falar do futuro os participante se referiram a vida profissional (cinco falas) e a vida acadêmica (11 falas). Nesses relatos, observou-se que muitos querem trabalhar com a inclusão e também seguir seus estudos nesta área, como fazer mestrado e doutorado. Esses planos podem ser observados nos relatos da Anna: *“Eu pretendo dar aula, dar aula de português para surdo e libras para ouvintes. Eu penso em começar nessa estratégia, eu penso em viajar pra fora pra aprender mais. Quero fazer mestrado e doutorado, na inclusão social”* (Anna – deficiente auditivo).

### 3) Pessoa (71 ocorrências)

Pessoa foi estruturada em três categorias: Força (41 falas), Recurso (12 falas) e Demanda (18 falas).

3.1) **Força** foi constituída por **geradora** (26 falas) e **disruptiva** (15 falas). A **força geradora** foi identificada em falas que indicavam determinação (14 falas) e alegria (12 falas), tal como pode ser observada na fala da Suzy: *“A minha deficiência não me deixou pra trás, sabe?! Não me deixou deixar de viver os meus sonhos, que eu tô realizando. Eu fico feliz de aprender mais um pouco, de cada dia ver que eu tô no lugar certo, que eu fiz a escolha certa, independentemente de qualquer tipo de dificuldade que eu tenha e talvez eu possa ter algum dia, mas até agora eu fico feliz”* (Suzy – deficiente visual).

3.2) A **força disruptiva** foi constituída por falas que indicaram tristeza (10 falas) e medo (cinco falas), tal como pode ser observada na fala da Suzy: *“Eu acho que a minha maior tristeza, na realidade, hoje, é de não ter uma acessibilidade. A minha maior tristeza é de nós não termos acessibilidade como nós deveríamos ter, porque hoje em dia ainda se prega que as pessoas com deficiência ela é incapaz, não é isso. A pessoa com deficiência tem a sua limitação e precisa de um recurso a mais, ela não é incapaz. Então, a minha maior tristeza ainda hoje é ver que tem gente que pensa dessa forma, que a deficiência traz uma certa incapacidade, não é isso. Nós somos capazes, nós só queremos ter oportunidade e condição pra estudar, entendeu?”* (João – deficiente visual).

Apesar das dificuldades que a participante tenha tido com relação a sua deficiência ou que ainda tenha, a mesma percebe que fez a escolha correta. Esta fala remete a características positivas, como confiança, alegria, felicidade, bem estar e determinação que existem na pessoa em relação a algo desejado e pode traduzir em características cognitivas como crenças e expectativas que, de acordo com o que se pretende atingir e são sentidas pelo sujeito com sucesso e promovem o bem estar psicológico (Scheier & Carver, 1992).



3.2) **Recurso** foi constituída pelas subcategorias: autodata (três falas), flexibilidade (quatro falas), agilidade (quatro falas) e habilidade (uma fala). Estes recursos indicam características de personalidade que influenciam a capacidade da pessoa de engajar-se nos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996) e podem ser identificados na fala de João: *“Eu tinha um padraço que ele me deu um celular com a resolução um pouco boa, eu batia a foto do livro, ampliava pra estudar pra prova, então desse jeito que eu fui buscando. Então o meu estudo foi assim, eu tirava a foto do livro, ampliava no celular e ficava lendo o livro pra estudar, praticamente o meu ensino médio assim”* (João – deficiente visual).

3.3) **Demanda** compreendeu a subcategoria preconceito com 18 falas que pode ser identificado no discurso a seguir: *“Geralmente as pessoas surdas, as pessoas cegas, elas não são tão aceitas como normal, algumas são tidas como coitadinhas, por algumas pessoas. Tem pena da pessoa deficiente da visão ou deficiente auditivo, é como se fosse uma lamentação, um lamento, entendeu?”* (Anna – deficiente auditivo).

#### 4) **Processo** (59 ocorrências)

A macrocategoria Processo está estruturada em: relação com os professores (33 falas), relação com os colegas de sala (cinco falas), relação com a família (quatro falas) e relação com outras pessoas (17 falas).

4.1) **Relação com os professores** apresentou as subcategorias: ensino e aprendizagem (cinco falas), avaliação (nove falas) e outros (19 falas). Na perspectiva dos estudantes com deficiência o professor nem sempre está atento as suas necessidades educacionais específicas o que denota pouco envolvimento com o mesmo. Esta ausência aumenta as dificuldades enfrentadas pelo estudante dentro do contexto acadêmico: *“Eu acho que o que mais me aborrece são os dias da prova, porque eu sempre acabo perdendo tempo, porque o professor sempre se esquece de trazer prova ampliada, mas, no entanto se eu perder vinte minutos, meia hora, esses vinte, trinta minutos não são compensados, eu*

*tenho que terminar a prova em tempo hábil como é pra todo mundo, e eu acho que isso me aborrece muito, me estressa demais”* (João – deficiente visual).

4.2) **Relação com os colegas de sala** apresentou as subcategorias: acolhimento (quatro falas) e isolamento (uma fala). Nesta categoria as falas dos alunos revelaram como eles percebem o relacionamento deles com os colegas de classe. Percebeu-se que a maioria dos participantes está satisfeito com seu grupo de colegas que lhe apóiam nas suas atividades acadêmicas: *“São alguns colegas que realmente são diferentes de bom é isso que nem todo mundo é ruim, mas tem algumas pessoas que se apressam em te ajudar quando realmente você precisa”* (Anna – deficiente auditiva).

4.3) **Relação com a família** foi constituída por falas que revelaram o apoio (quatro falas) dos pais. Percebeu-se que a maioria dos participantes relatou ter apoio da mãe tal como revela a fala a seguir: *“A minha mãe, foi minha companheira, até adquirir minha independência a minha mãe me acompanhou muito”* (Suzy – deficiente visual)

4.4) **Relação com outras pessoas** foi composta por falas que destacaram o papel dos amigos e conhecidos (13 falas) e dos parentes (quatro falas) na vida desses estudantes: *“Tem de bom a vivência, conviver com os outros na UFPA, que é bem diferente, porque, tu acaba convivendo com os outros que tu não via fora. As pessoas na UFPA são bem diferentes, são maneiras diferentes, tu acaba convivendo com outras pessoas que têm realidades e histórias diferentes de ti mas tem dificuldades”* (Paty – deficiente físico).

## **Grupo dos estudantes com baixo nível de estresse**

### **1) Contexto** (34 ocorrências)

A macrocategoria Contexto está estruturada em: UFPA (30 falas) e família (quatro falas).

1.1) **UFPA** é constituída pelas subcategorias: físico (nove falas), administrativo (cinco falas) e outros (três falas). O contexto físico também foi mencionado pelos alunos com baixo nível de estresse.

Percebeu-se na fala do aluno sua preocupação em fazer o estágio que é obrigatório e de como irá chegar até ao prédio, destacando a falta de acessibilidade no Campus do Guamá: *“Hoje eu, é, o meu estágio ele não permite eu ir pro estágio devendo matéria, mas eu não vou conseguir ir pro estágio porque eu tô devendo uma matéria onde eu não consegui cursar a disciplina de microbiologia porque eu não tinha acesso, e isso tem de ser resolvido”* (Paulo – cadeirante) .

1.2) **Família** apresentou a subcategoria: dificuldades econômicas (quatro falas). Os relatos mostram que apesar das limitações físicas, os participantes precisavam trabalhar para contribuir com as despesas da casa. Está percepção pode ser observada na fala da Lúcia: *“Não, ele queria que eu passasse do ensino médio pra universidade, como eu não passei na universidade, eu tinha que trabalhar. Aí ele disse assim “Tu vai continuar, tu vai trabalhar e tu vai continuar os teus estudos”* (Lorena – deficiente físico).

## 2) Tempo (28 ocorrências)

A macrocategoria Tempo foi estruturada em: passado (sete falas) e futuro (21 falas).

2.1) **Passado** apresentou as subcategorias: bullying (cinco falas) e diagnóstico (duas falas). Nesta categoria, os participantes falaram da sua deficiência e, também, do bullying que sofreram na infância e na adolescência: *“Os meus quadris, acho que até os sete, oito anos, eram desnivelados, eu andava na ponta do pé, com o pé virado pra trás, aí era chamada de Robocop, manquinha, outras coisas, eu ficava magoada no início”* (Lúcia – deficiente física).

2.2) **Futuro**. Ao se referirem ao futuro destacavam aspectos relativos à vida profissional (sete falas), vida acadêmica (11 falas) e vida familiar (três falas), tal como pode ser observada na fala do Sandro: *“Meus planos pro futuro, hoje eu tenho, é, que me formar se Deus quiser no meio de 2018 eu me formo, até o final do último trimestre de 2018 eu me caso. Tenho uma perspectiva de passar em*

*concurso público, tô estudando, tô me inscrevendo em provas, tô fazendo as provas”* (Sandro – deficiente visual).

### **3) Pessoa** (53 ocorrências)

A macrocategoria Pessoa foi estruturada em três categorias: Força (31 falas), Recurso (16 falas) e Demanda (seis falas).

3.1) **Força** foi constituída por **geradora** (19 falas) e **disruptiva** (12 falas). A **força geradora** foi identificada em falas que indicavam determinação (quatro falas) e alegria (15 falas), tal como pode ser observada na fala da Suzy: *“Hoje eu acho que a minha maior alegria é tá finalizando os meus estudos e realizando o que eu sempre quis, ser universitária ter uma graduação, eu gosto muito de estudar”* (Lorena – deficiente físico). A **força disruptiva** foi constituída por falas que revelaram tristeza (12 falas). Força geradora foi expressa em falas que revelaram conteúdos indicadores de determinação e alegria. A disruptiva se apresentou em falas que indicavam tristeza. O discurso a seguir mostra uma situação que exemplifica essa característica: *“Olha, é um sentimento que pouco eu vivencio, mas, o que eu, acho que o que me deixa mais triste é ver as pessoas, é, olharem, eu vou falar de uma forma geral, olharem pras pessoas que têm uma deficiência e sentir pena delas, isso me deixa muito triste”* (Paulo-cadeirante).

3.2) **Recurso** foi constituída por cinco subcategorias: agilidade (oito falas), tranquilidade (uma fala), estabilidade (duas falas), autoimagem positiva (quatro falas) e autonomia (uma fala). A fala a seguir é exemplo de autoimagem positiva: *“Porque o mais difícil não é as pessoas te aceitarem, é você se aceitar em quanto deficiente, então isso pra mim é muito bom”* (Paulo – deficiente visual).

3.3) **Demanda** foi constituída por duas subcategorias: preconceito (cinco falas) e indiferença (uma fala). A fala a seguir é exemplo de preconceito e indiferença enfrentado pelo aluno no seu dia-a-dia: *“Preconceito, a questão da própria ignorância com a deficiência, porque, eu lembro que quando eu comecei a passar nos concursos públicos..., tudo o que acontecia de errado no setor, por exemplo, que eu trabalhava “Não, a gente vai ver, porque a Laura não sei o que”, e teve um dia que eu explodi “Gente, a minha deficiência ela não é mental, ela é física, tipo, não fui eu quem fiz isso, vamos fazer não sei o que”, então, quer dizer, deu uma acalmada...”* (Laura – deficiente físico).

#### 4) Processo (45 ocorrências)

A macrocategoria Processo foi estruturada em: relação com os professores (21 falas), relação com os colegas de sala (oito falas), relação com a família (três falas) e relação com outras pessoas (13 falas).

4.1) **Relação com os professores** apresentou três subcategorias: ensino e aprendizagem (sete falas), avaliação (uma fala) e outros (13 falas). Percebeu-se na fala abaixo que o aluno está descontente com a prática pedagógica do professor: *“Professores que não alteram o seu material ao longo do tempo, ou não entendem as diversidades daquela sala de aula ao longo do tempo, tem professores que entendem. Então, eu vejo como limitações pessoais mesmo”* (Lorena – deficiente físico).

4.2) **Relação com os colegas de sala** apresentou a subcategoria: acolhimento (oito falas). Esta categoria foi constituída por falas que revelaram o acolhimento dos participantes pelos seus colegas de sala de aula: *“É tudo bem tranquilo assim, eu acho que eu consigo estabelecer, com os colegas é maravilhoso, não tem nada de forma alguma assim, acho que a minha turma ela tem uma característica, ela muito unida, então a gente se ajuda muito, todo mundo, eu ajudo eles, eles me ajudam, um ajuda o outro, se um tá passando por alguma dificuldade o outro ajuda [...]”* (Sandra – deficiente visual).

4.3) **Relação com a família** apresentou a subcategoria: apoio (três falas). Esta categoria foi constituída por falas que revelaram o apoio da família, especialmente da mãe: *“Motivação maior de estudar foi com a minha mãe, entendeu? A minha mãe que sempre trabalhou, foi sempre ela que nunca deixou faltar nada em termo didático, material didático, ela sempre comprava o caderno que era o melhor, sempre comprava a roupa pra gente ir pra escola [...]”* (Paulo – cadeirante).

4.4) **Relação com outras pessoas** apresentou as subcategorias: parentes (uma fala) e amigos e conhecidos (12 falas). Esta categoria foi constituída por falas que destacaram o papel dos amigos e conhecidos nas vidas dos participantes: *“Que eu era estagiária dentro de sala de aula, diversos amigos meus, como eles já sabiam que eu já trabalhava, estudava um pouco mais do que eles, eles me gritavam “Lúcia, por favor”, às vezes pelas redes sociais, “É, eu tô vivendo pelas situações tal, tal, tal, o que que tu achas? Olha, eu pensei nisso, o que tu acha?”*, aí a gente conversava, trocava ideias” (Lúcia – deficiente físico).

### Discussão

Esta pesquisa revelou que os participantes com elevado nível de estresse têm a idade média de 26 anos, sendo que a maioria dos participantes desse grupo é do sexo feminino com deficiência visual. No que se refere aos participantes com baixo nível de estresse a idade média do grupo é de 28 anos. Sendo que quatro estudantes são do sexo feminino com deficiência visual e quatro do sexo masculino com deficiência física. Este dado indica que os estudantes mais maduros apresentaram menos estresse do que os alunos mais jovens o que é congruente com a pesquisa de Porta-Nova (2009) que verificou que os estudantes mais velhos demonstravam uma maior maturidade psicológica, revelando níveis mais elevados de bem-estar psicológico e de equilíbrio emocional.

A despeito do número diferente de participantes com alto nível de estresse e baixo nível de estresse, percebeu-se que os estudantes com alto nível de estresse apresentaram mais características geradoras de

estresse como tristeza, ansiedade, medo e depressão do que os alunos com baixo nível de estresse. Para Lidy e Kahn (2006), é necessário identificar as causas dessas forças disruptivas e prestar apoio emocional a estes estudantes. O sucesso nesta etapa e consequente adaptação do estudante ao ensino superior não depende só de fatores meramente acadêmicos, mas também de fatores contextuais, interpessoais, e pessoais, como as características de personalidade (Feldt, Ferry, Bullock, Camarotti-Carvalho, Collingwood, et al., 2011).

No que se refere aos Recursos, os alunos com baixo nível de estresse apresentaram uma quantidade maior de recursos biopsicológicos, tais como, agilidade, tranquilidade, estabilidade, autoimagem e autonomia do que os estudantes com elevado nível de estresse. Percebeu-se que a vida na universidade pode ser mais fácil para uns do que para outros, no entanto tais habilidades podem favorecer o aluno a enfrentar as adversidades do contexto com mais serenidade (Bronfenbrenner, 1996).

Em se tratando da Demanda, observou-se que os discentes com alto nível de estresse apresentaram uma quantidade maior de relatos em relação ao preconceito. A esse respeito, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) analisaram as diversas manifestações do preconceito em escolas públicas. O estudo revelou que entre as pessoas mais discriminadas no ambiente escolar estão às pessoas com deficiência. Ainda segundo aos autores, o preconceito é uma prática que não existe somente nas relações entre alunos, mas se expressa também por meio de comportamentos estereotipados do professor na forma de se relacionar com os estudantes. Para Amaral (2002), este comportamento é evidente nas atitudes dos indivíduos por meio de suas experiências cotidianas com relação à forma de ver o outro, diante do tipo de pessoa que foi construído e cultivado como “tipo ideal” (p. 236).

No que se refere ao Contexto, os alunos com alto nível de estresse perceberam mais aspectos (físico, administrativo e demais) relacionados à instituição geradores de estresse ao serem comparados com os alunos com baixo nível de estresse. De fato, cabe a universidade garantir aos estudantes com

deficiência, condições reais de inclusão, seja ela física, de comunicação, de sinalização, pedagógica, atitudinal, de equipamentos, locomoção e digital. A adaptação acadêmica do estudante ao ensino superior sai reforçada se o clima institucional for promotor de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes (Soares, Almeida, & Guisande, 2011).

Em se tratando do componente Processo, as categorias mencionadas neste componente receberam um maior número de falas (75) por parte dos alunos com alto nível de estresse do que dos estudantes com baixo nível de estresse. Nesta perspectiva, Diniz e Almeida (2006) esclarecem que a qualidade das relações que o aluno estabelece com o grupo de pares, com os professores, com o grupo de colegas e/ou pessoas são fatores fundamentais de socialização. Corroborando esta ideia, Thomas (2000) ressalta que as relações de reciprocidade entre os pares têm um impacto positivo e direto na forma como o estudante se adapta socialmente ao contexto universitário.

No que concerne ao Tempo, observou-se que os estudantes com alto nível de estresse se reportaram mais vezes ao passado falando do diagnóstico da deficiência e do bullying que sofreram e menos relatos em relação aos planos para o futuro. Já os estudantes com baixo nível de estresse comentaram bem menos o diagnóstico da deficiência e do bullying e se mostraram bem mais entusiasmados com os planos para o futuro. Percebeu-se com este resultado que os alunos com baixo nível de estresse foram mais otimistas em relação ao futuro comparado aos seus colegas com alto nível de estresse. Esta evidência pode ser reforçada por Florêncio, Ramos e Silva (2016) que consideram o otimismo uma característica ampla da personalidade humana, que é capaz de prever o comportamento da pessoa em relação ao futuro e que tende a permanecer relativamente estável ao longo de todas as circunstâncias da vida, mesmo nas situações de maior adversidade.



### **Considerações finais**

O presente estudo investigou a percepção sobre estresse em estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos por meio dos dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos obtidos por meio da técnica estatística de análise descritiva encontraram medidas de tendência central que foram utilizados com a finalidade de identificar os alunos com deficiência e/ou com transtorno com estresse e sem estresse e para caracterizar, por meio de dados sociodemográficos, os 19 participantes da pesquisa. A análise qualitativa, realizada por meio das entrevistas, revelou percepções diferenciadas acerca do estresse entre os participantes.

Concluiu-se que estudantes com deficiência que apresentaram baixos níveis de estresse foram mais positivos e determinados, apresentaram mais recursos e não sofreram tanto com os preconceitos. Perceberam os contextos com mais serenidade e avaliaram o passado com menos relatos de conflitos emocionais. Em relação aos processos proximais, esses alunos se mostraram menos estressados no envolvimento de atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer relacionamentos e amizades.

Já os alunos que apresentaram elevados níveis de estresse foram menos positivos e determinados, apresentaram menos recursos e sofreram mais com o preconceito. Esses estudantes perceberam os contextos com menos serenidade e avaliaram o passado com mais relatos de conflitos emocionais. Em relação aos processos proximais, esses alunos se mostraram mais estressados no envolvimento de atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer menos relacionamentos e amizades.

Percebeu-se pelos depoimentos dos alunos participantes deste estudo a importância de ser promover uma cultura inclusiva dentro da UFPA. Para Silva (2006), cultura inclusiva se refere a um conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano escolar. As instituições de ensino superior que disseminam a cultura inclusiva devem se organizar para atender a todos, indistintamente. Precisam se preocupar em realizar uma reestruturação física e

curricular, além de criarem espaços e/ou incentivos para a formação de seus professores para atuar principalmente com a diversidade, disponibilizando materiais que atendam as necessidades específicas desse público, fomentando parcerias com outros profissionais da educação especial para apoiar e acompanhar o processo de inclusão no contexto universitário.

Quando há tolerância, disponibilidade e flexibilidade nas relações entre gestores, docentes, funcionários, estudantes, familiares e a comunidade em geral, o ambiente escolar contará com um estudante mais confiante, com a autoestima elevada e isso fortalecerá a sua autonomia e suas capacidades para realizar todas as atividades acadêmicas.

Uma das limitações desta investigação prende-se ao fato dos resultados se limitarem a somente uma instituição de ensino superior. Ressalta-se que os resultados obtidos neste estudo, foram decorrentes de uma amostra não probabilística, não sendo, portanto, passíveis de generalizações.

Considerando as dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa, ressalta-se a desatualização do banco de dados constituído por informações cadastrais como ano de ingresso, tipo de deficiência e/ou transtorno, curso, contatos telefônicos e e-mail, etc. A inconsistência deste banco de dados dificultou o contato com os estudantes.

Com os resultados obtidos, espera-se que novas pesquisas e esforços sejam efetivados para que a educação inclusiva no ensino superior aconteça de maneira mais decisiva, tornado-a uma real conquista desse público. Sugere-se pesquisas que envolva todos os campi da UFPA e, também, em outras universidades para que se possa obter um diagnóstico conclusivo, com condições de colaborar para ações preventivas e intervencionistas que auxiliem o estudante com deficiência e/ou transtornos a enfrentar as adversidades do contexto universitário.

## Referências

- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Rede de informação tecnológica latino-americana – RITLA. Recuperado de [http://site/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=24&Itemid](http://site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid)
- Amaral, L. A. (2002). Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In M. O. Kohl, T. C. Rêgo, R. S. Trento. (Orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 233-248). São Paulo: Moderna.
- Apter, M. J. (2004). Reversal theory: Some issues for psychometrics. *Selection and Development Review*, 20(1), 16-19.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. N. 84, seção 3, p. 39-40. Recuperado de <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, 1* (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Cohen, S., Karmack T., & Mermelsteinm, R. (1983). A global measure of perceived stress. *J Health Soc Behav*, 24(4), 385-396.
- Cohen, S., & Williamsom, G. M. (1988). Perceived Stress in a Probability Sample of United States. In S. Spacapan, & S. Oskamp. *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia [Statistics without maths: For psychology using SPSS for Windows]*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 29-38.
- INEP. (2013). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Ministério da Educação. Brasília.

- Feldt, R. C., Ferry, A., Bullock, M., Camarotti-Carvalho, A., Collingwood, M., Eilers, S., ... Nurre, E. (2011). Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. *Individual Differences Research*, 9, 107-114.
- Florêncio, C. B. S., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. C. (2017). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 60-68. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201708>
- Krebs, R. J. (1995). *Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano*. Santa Maria: Casa Editorial.
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD [Using NVivo software in qualitative research: a distance learning experience]. *ETD: Educação Temática Digital*, 12, 198-226. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2313>
- Lidy, K. M., & Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The mediational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9, 123-134. doi: 10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2002). Considerações éticas a pesquisa e na intervenção sobre violência. In C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e de vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégicas de intervenção* (pp. 188-207). Porto Alegre: Casa do psicólogo.
- Lameu, J. N., Salazar, T. L. & Souza, W. F. (2016). Prevalência de Sintomas de Stress entre Graduandos de uma Universidade Pública. *Psic. da Educação*, 42(1), 13-22. doi:10.5935/2175-3520.20150021
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e seu tratamento. In B. Rangé (Org). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp. 475-490). Porto Alegre: Artmed.
- Luft, C. D. B., Sanches, S. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. *Rev. Saúde Pública*, 41(4), 606-615.
- Magalhães, R. C. (2006). Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: M. T. M. Valdés. (Org.), *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE.
- Misra, R., & Castilho, L. G. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress - Management*, 11(2), 132-148.
- Monteiro, C. F. de S., Freitas, J. F. de M., & Ribeiro, A. A. P. (2007). Estresse no Cotidiano dos Alunos de Enfermagem da UFPI. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 1(11), 66-72.

- Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-89.
- Moreira, D. P., & Furegato, A. R. F. (2013). Estresse e depressão entre alunos do último período de dois cursos de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(spe), 155-162. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000700020>
- Oliveira, E. T. G. de. (2003). *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo, São Paulo.
- Persaud, N., & Persaud I. (2016). The Relationship between Socio-Demographics and Stress Levels, Stressors, and Coping Mechanisms among Undergraduate Students at a University in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 11-27. doi:10.5430/ijhe.v5n1p11
- Polleto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde*. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto, Portugal. Recuperado de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Santos, J. A. F., Lucena, N. M. G., Rocha, T. V., Aragão, P. O. R., Gatto-Cardia, M. C., Carvalho, A. G. C., & Barros, M. F. A. (2012). Estresse em Acadêmicos do Curso de Fisioterapia. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 16(2), 89-94. doi:10.4034/RBCS.2012.16.s2.12
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, 28, 201-216.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Um estudo com estudantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99-121. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12101>
- Tavares, J. (2006). Prevenção, riscos e identificação precoce. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2(3), 51-53.
- Thomas, S. L. (2000). A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, 71, 591-615. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2649261>

*“A vida aqui sim, com a vida aqui dentro fico um pouco estressado no aspecto de, de que? Que invés de eu tá preocupado em fazer um trabalho, organizar um seminário, organizar meus slides de apresentação pra esse trabalho, organizar meu horário de almoço, horário de merendar, eu tô preocupado em como eu vou chegar naquele instituto, eu tô preocupado se o elevador tá quebrado do ônibus, eu tô preocupado se pra onde eu vou tenho, a sala ela é grande, se eu tenho uma mesa pra mim estudar nessa sala. Então o meu estresse entro da universidade federal é justamente por conta da falta de acesso, porque eu sempre tô preocupado em como eu vou chegar, porque eu deveria estar preocupado em o que que eu vou fazer lá, né? Eu chego numa sala de aula, eu tenho que tá preocupado com o que? Em estar, em prestar atenção, mas não, eu antes de prestar atenção na aula eu primeiro chego e percebo que não tem uma mesa pra mim colocar meu caderno, eu percebo que a sala ela é pequena, não tem espaço, entendeu? Eu percebo que quando a sala tá muito cheia, porque ó, a minha turma é muito grande, eu fico muito na frente não consigo visualizar os slides direito” (participante da pesquisa).*

## **Considerações Finais da Tese**

Ao longo de todo o processo de elaboração, desenvolvimento e finalização desta tese foram observados aspectos relevantes no que se refere à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior uma vez que se partiu do princípio que o contexto exerce forte influência no desenvolvimento psicológico, social e cultural da pessoa, seja esta com ou sem deficiência.

O tema da pesquisa é estresse, características resilientes e sociodemográficos de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA e teve como objetivo geral descrever a bioecologia de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá), isto é, suas características bio sociodemográficas, suas percepções sobre si e sobre o contexto acadêmico.

O objetivo da Tese foi alcançado por meio de quatro estudos com objetivos específicos distintos, mas que mantinham entre si relações de interdependência. Vale destacar que o primeiro estudo foi fundamental dada sua natureza uma vez que este apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Esta revisão permitiu identificar as fragilidades das pesquisas sobre esse tema. Observou-se que existe uma lacuna na literatura em pesquisas que investigam aspectos relativos à saúde mental destes estudantes, tais como estresse e características resilientes.

Assim, a análise da produção científica sobre inclusão no ensino superior apresentada no primeiro estudo, proporcionou uma reflexão quanto à atenção que vem sendo dada a inclusão de pessoas com deficiência neste nível de ensino. As produções sobre este tema revelaram a complexidade da questão e indicaram que as discussões acerca desse assunto ainda não estão esgotadas, pois estão sendo construídas à medida que se avança no conhecimento acerca do paradigma da inclusão e das reais

necessidades dos estudantes com deficiência que almejam esse nível de ensino. Concluiu-se, com este estudo que as universidades estão se movimentando para se adequar diante das normatizações e legislações governamentais relativas às práticas inclusivas, mas muito ainda precisa ser feito para receber este aluno que tem o direito de cursar o ensino superior, tal como os outros estudantes sem deficiência.

O estudo de revisão sistemática recomenda que as universidades invistam em políticas de ações afirmativas que permitam identificar as necessidades educacionais especiais de seus alunos, bem como qualificar seus professores para favorecer o acesso ao conhecimento acadêmico a esses discentes, evitando que os mesmos desistam no meio do percurso em função da ausência de condições de suportes adequados. Portanto, observou-se no estudo um que a falta da acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal pode gerar níveis elevados de estresse. Neste sentido, o estudo um foi importante para a pesquisa, pois indicou a necessidade de se investigar os níveis de estresse e de resiliência em alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos do Campus do Guamá.

O estudo dois objetivou identificar as características sociodemográficas e acadêmicas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos matriculados na UFPA, assim como identificar suas percepções no que tange as suas dificuldades em geral e suas sugestões de melhoramento das acessibilidades dentro do Campus do Guamá. O presente estudo contribuiu com a literatura uma vez que trouxe informações dos discentes com deficiência do Campus do Guamá, permitindo conhecer seu perfil e demandas necessárias para futuras intervenções no que se refere ao ingresso e permanência na instituição. A oferta de cotas, e o suporte acadêmico disponibilizado no momento da realização da prova do Enem e a não evasão desse público dos cursos de graduação foram dados que revelaram as ações facilitadoras que contribuíram para o ingresso e permanência do aluno na educação superior. Por outro lado, a UFPA necessita investir mais nas atividades de pesquisa,



monitoria e extensão, informar os alunos acerca dos programas de apoio financeiro voltadas para suprir as necessidades físicas e materiais desse público e melhorar as condições da acessibilidade arquitetônica dentro do Campus do Guamá. Assim, os resultados deste estudo foram importantes na medida em que revelou quem são os alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos que ingressaram na UFPA, suas dificuldades e sugestões de melhoramento do processo inclusivo.

As pesquisas acerca da percepção do estresse analisados na revisão sistemática revelaram que os altos níveis de estresse estão relacionados à incapacidade do estudante de lidar com a sua deficiência e com os problemas diários relacionados à acessibilidade física, metodologica e atitudinal. Neste sentido, o estudo três vai ao encontro desses resultados, pois visou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos e correlacioná-las com os níveis de estresse e de resiliência. Concluiu-se que ao correlacionar estas duas variáveis (estresse e resiliência) com os dados sociodemográficos e acadêmicos dos estudantes, verificou-se que alunos que apresentaram níveis altos de estresse são estudantes com níveis moderados e baixos de resiliência. A contribuição desta pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer a realidade desses alunos face a situações de estresse e de resiliência a fim de fornecer dados que subsidiem intervenções de caráter preventivo como possibilidade de prevenção do estresse e do aumento da resiliência no ambiente acadêmico.

Com os resultados obtidos no estudo três, surgiu o estudo quatro que objetivou descrever a percepção dos alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos acerca do estresse. Concluiu-se que alunos que apresentaram elevados níveis de estresse foram menos positivos e determinados, apresentaram menos recursos e sofreram mais com o preconceito. Perceberam os contextos com menos serenidade, avaliaram seu passado com mais relatos de conflitos emocionais e se mostraram mais estressados no envolvimento de atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer

menos relacionamentos e amizades do que os alunos com baixo nível de estresse. A contribuição desse estudo foi importante porque revelou alguns aspectos dificultadores mencionados pelos alunos no contexto da UFPA, como a falta de comunicação, a existência de preconceito por parte dos professores e de colegas de classe, a presença de barreiras arquitetônicas, materiais e humanas, a falta de formação continuada dos docentes e a ausência de mais núcleos de apoio exclusivos para esse público.

Em termos gerais, destaca-se que esta pesquisa está sustentada nas sugestões do Bronfenbrenner (2011) na medida em que seguiu as sugestões do autor avaliando algo que já está sendo implementado como resultado de uma política nacional de inclusão social. Bronfenbrenner (2011) sugere que os pesquisadores avaliem os efeitos das políticas públicas e, a partir dessa avaliação, façam propostas. Neste sentido, a presente pesquisa revelou que a UFPA está trabalhando para atender as demandas estabelecidas pela lei da inclusão da pessoa com deficiência; no entanto é necessário que ações afirmativas sejam desenvolvidas pela instituição com vistas a garantir não apenas a entrada da pessoa com deficiência neste contexto, mas também sua permanência e conclusão de sua formação com qualidade.

Considerando os dados apresentados, apresenta-se a **Tese** de que a UFPA tem se esforçado para garantir a inclusão da pessoa com deficiência no Campus do Guamá, todavia este ainda é um processo recente. Desse modo, a instituição está em fase de amadurecimento do próprio processo o que com certeza lhe permitirá construir ações que realmente garantam a manutenção e conclusão com qualidade da formação acadêmica do aluno com deficiência. Considera-se a necessidade de ações afirmativas que garantam a qualidade da inclusão assegurada por lei a essa população.

Ao avaliar como os participantes da pesquisa estão se comportando dentro da instituição, percebeu-se que os mesmos estão sendo incluídos, embora apresentem altos níveis de estresse e baixos níveis de

resiliência. Fazer um curso superior não é algo fácil, entretanto parece ser mais difícil para os estudantes com deficiência que pagam um preço emocional alto com elevados níveis de estresse.

Os dados revelam que as dificuldades encontradas pelos participantes neste processo de inclusão envolvem aspectos não apenas físicos, mas principalmente comportamentais. Neste sentido, é preciso destacar a necessidade de mudanças não apenas nos modelos de gestão acadêmica, mas também nos padrões comportamentais adotados por docentes, técnicos e discentes em geral. Neste sentido, é preciso que a UFPA desenvolva uma cultura inclusiva marcada pelos princípios da tolerância, da flexibilidade e da disponibilidade onde todos precisam se esforçar para receber o estudante com deficiência. O docente precisa sair de sua zona de conforto e construir estratégias que de fato contribua com o desenvolvimento do estudante com deficiência, assim como os colegas de classe e técnico-administrativos precisam desenvolver outras formas de interação.

Acredita-se que o primeiro passo em direção a uma cultura mais inclusiva já foi dado na medida em que a UFPA adotou a política de cotas PcD. Todavia, é preciso que a universidade expresse seu compromisso com esta população discutindo mais sobre esta temática. Com certeza, falar sobre este assunto, ou seja, tornar visíveis pessoas que historicamente foram invisíveis é uma estratégia fundamental neste processo de construção de uma cultura acadêmica inclusiva.

Os conhecimentos obtidos neste estudo são importantes para conduzir ações afirmativas dentro da UFPA, visando aproveitar os resultados da pesquisa para o planejamento de uma política educacional que incorpore as diferentes características dos alunos, estabeleça normas, planeje cursos e estratégias de intervenção que favoreça o desenvolvimento de programas e serviços de suporte de forma que conduzam à promoção do sucesso dessa população e melhore a qualidade da formação acadêmica.

Este estudo sugere que sejam feitas novas pesquisas com estudantes com deficiência de outras instituições de ensino superior, principalmente do Norte onde se sente mais falta de pesquisas dessa

natureza, considerando a expansão desse sistema e suas implicações para a compreensão dessa população.

## Referências Gerais

- Andrés, A. (2014). *Pessoas com deficiências nos censos populacionais e educação inclusiva*. Câmara dos Deputados. Brasília, DF.
- Angst, R., & Amorim, C. (2011). *Resiliência em acadêmicos de pedagogia*. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_attext&pid=SO1456789970009965](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_attext&pid=SO1456789970009965)
- Alves, F. (2005). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro, Brasil: Wak Editora.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações.
- Brasil. (1994). Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. *Portaria n. 1.679, de 02 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. *Portaria n. 3.284, de 03 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União. Poder executivo, Brasília, DF.
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Brasília: DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Trad. André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Castro, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós - Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Rio Grande do Sul.
- Ciantelli, A. P. C. C., Leite, L. P., & Martins, S. E. A. O. (2013). A evolução das matrículas de alunos com deficiência na UNESP. In *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina.
- Chahini, T. H. C. (2010). *Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Alunos a Universidade Federal do Maranhão em relação à Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão.
- Costa, M. F. L., & Souza, C. T. R. (2014). Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(2), 456-469.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia [Statistics without maths: For psychology using SPSS for Windows]*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Duarte, E. R., & Ferreira, M. E. C. (2010). Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. *Revista Educação Especial*, 23(36), 57-72.
- Eckenrode, J., & Gore, S. (1996). Context and process in research on risk and resilience. In N. Garmezy, R. J. Haggerty, M. Rutter, & L. Sherrod (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents* (pp. 19-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freitas, H. R. M., Silva, S. S. C., & Pontes, F. A. R. (2012). Percepção de conflito em uma família recasada constituída por um filho com paralisia cerebral. *Revista Brasileira Educação Especial*, 18(1), 155-172.
- Garcia-Roza, L. A. (1972). *Psicologia Estrutural em Kurt Lewin*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Goldberg, L. G., Yunes, M. a. M., & Freitas, J. V. de. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 97-106.

- Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (Eds.). (2007). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (2ª ed). Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino Superior: estudo de caso UFSCar*. Tese de Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Rio Grande do Sul.
- INEP (2013). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Brasília, INEP.
- Lima, U. T. S. de. (2013). *Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas: atores, realidade e práticas*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Lipp, M. E. N. (1996). Stress: Conceitos básicos. In M. Lipp (Ed.), *Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 17-31). São Paulo: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do stress. In M. E. N. Lipp. (Ed.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: história e aplicações clínicas*. (pp. 17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2004). Prefácio. In M. E. N. Lipp (Ed.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. (pp. 53-58). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N., Malagris, L. E. N., & Novais, L. E. (2007). *Stress ao longo da vida*. São Paulo: Ícone.
- Melo, F. R. L. V. (2009). Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In L. A. R. Martins, J. Pires, G. N. L. Pires, F. R. L. V. Melo (Eds.), *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros Contextos* (1ª ed) (pp. 81-109). Natal: EDUFRN.
- Malagris, L. E. N., & Fiorito, A. C. C. (2006). Avaliação do nível de estresse de técnicos da área de saúde. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 391-398.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Editora SENAC.
- Mazzoni, A. A., Torres, E. F., & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, 23(1), 121-126.
- Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: a ênfase na saúde. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: Alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125-143. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). O stress nos professores portugueses. *Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. A. (2007). Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto, & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 32-40). Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC.
- Oliveira, M. A. de, Reis, V. L. dos, Zanelato, L. S., & Neme, C. M. B. (2008). Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(4), 754-767.
- Oliveira, F. N., & Macedo, L. (2011). Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 983-1004.
- ONU. (2006). Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.
- Pellegrini, C. M. (2006). *Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Peltz, L., Moraes, M. G., & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em estudantes de Ensino Médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 87-94.
- Pereira, A. (2007). As crises de vida do jovem adulto e o seu desenvolvimento pessoal. In P. S. Santos (Ed.), *Temas candentes em psicologia do desenvolvimento* (pp. 141-153). Lisboa: Climepsi Editores
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N. & Oliveira, R. C. (2004). Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Pesce, R., Assis, S.G., Avanci, J., Malaquias, J., & Oliveira, R.V.C. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2005000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000200010&lng=en&nrm=iso).
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A resiliencia em educação. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatric Association*, 57(3), 316-331.



- Rutter, M. (1993). *Developing Minds: challenge and continuity across life pain*. Harmondworth: Penguin; New York: Basic Books.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216.
- Sampaio, S. (2005). *A psicopedagogia como promotora de resiliência*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=725>
- Sasaki, R. K. (2005). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Selye, H. (1965). *Estresse: A tensão da vida*. (2ª ed). São Paulo: Ed. Ibrasa.
- Silva, C. S. S. (2011). *Políticas de acesso e permanência na Educação Superior na modalidade e distância: uma análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*. Congresso da Associação Brasileira Educação à distância. Campo Grande.
- Siqueira, I. M., & Santana, C. S. (2010). Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira Educação Especial*, 16(1), 127-136.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 223-230) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed (Obra original publicada em 1996).
- Soares, A. C. S. (2011). *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.
- Souza, B. C. S. (2010). *Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Souza, D. J. N. (2012). *Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- UNESCO. (1990). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 1998. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO. (1994). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Vianna, A. M. (2008). *Traços de personalidade e fatores de resiliência relacionados ao desenvolvimento de transtorno de estresse pós-traumático subclínico em policiais militares*. Recuperado de <http://www.fcmscsp.edu.br/posgraduacao/cursos/down.php?file...pdf>

Zeller, G. M. (2000). *Maturidade sacerdotal e religiosa: a vivência da maturidade*, 2, São Paulo: Paulinas.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## Apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ - ICS/



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Estresse e características resilientes de alunos universitários com limitações no desenvolvimento

**Pesquisador:** Rosamaria Reo Pereira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36145314.9.0000.0018

**Instituição Proponente:** Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 855.169

**Data da Relatoria:** 28/10/2014

## Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa visa discutir algumas temáticas relacionadas à inclusão do acadêmico com deficiência em uma universidade pública de Belém/PA. Sua constituição envolverá quatro estudos que serão organizados na forma de artigos. O primeiro será constituído por: 1) revisão sistemática da literatura, envolvendo o banco de dados da Capes; 2) avaliação crítica dos artigos. A análise dos dados ocorrerá por meio de

categorias diversas, dentre elas: a) ano de publicação, b) área de conhecimento, c) participantes, d) procedimentos técnicos, e) natureza da pesquisa, f) abordagem do problema, g) palavras-chave, entre outros. Para a seleção dos artigos, os critérios de inclusão serão pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, em português e inglês, no período entre 2003 a 2013. Serão avaliados e selecionados somente os artigos cujo resumo ou corpo do trabalho tiver relação com a pesquisa em questão. Como critérios de exclusão, serão eliminados os artigos que não tratem da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e artigos teóricos. O segundo estudo terá como objetivo analisar a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, considerando seu processo de inclusão na instituição e as ações que a mesma oferece a esses estudantes.

## Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
Bairro: Campus Universitário do Guamá CEP: 66.075-110  
UF: PA Município: BELEM  
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ - ICS/



Continuação do Parecer: 855.169

Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1996) apresenta uma nova forma de perceber as propriedades da pessoa em desenvolvimento, enfatizando suas características biopsicológicas, destacando assim, a importância de se pesquisar os processos de interação entre pessoa e o ambiente, as características pessoais e aquelas relativas ao tempo histórico, cultural e social, e por fim, as características do contexto ambiente físico, social e cultural. Neste sentido, considerando os aspectos destacados pelo modelo bioecológico, o presente estudo pretende investigar as características contextuais de ambientes universitários geradoras de estresse em estudantes com deficiência e descrever suas características resilientes.

**Objetivo Secundário:**

O presente estudo visa: Revisar e analisar a literatura científica acerca da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, considerando o processo de inclusão e as ações que a instituição oferece aos mesmos; Caracterizar os participantes da pesquisa; Descrever o processo de inclusão dos alunos com deficiência da universidade e as ações que a mesma lhes oferece; Identificar e comparar os níveis de estresse gerados pelas demandas universitárias dos alunos com e sem deficiência; Comparar em termos de estatística descritiva e inferencial os dois grupos;

Analisar e comparar as características resilientes de alunos com e sem deficiência e identificar os fatores de risco e de proteção dentro do contexto universitário; Comparar em termos de estatística descritiva e inferencial os dois grupos. Considerando-se os objetivos secundários acima apresentados, os dados obtidos por meio da execução deste projeto serão organizados em forma de quatro artigos científicos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A realização desta pesquisa poderá acarretar riscos aos participantes do estudo. Os participantes poderão ficar constrangidos ou intimidados no momento da entrevista. Os participantes poderão desistir de participar do estudo, caso não se sinta a vontade para continuar. Devido ao caráter científico da pesquisa e à necessidade de divulgação e publicação dos resultados, as identidades dos sujeitos da pesquisa poderão ser descobertas e colocar em risco social a imagem dos mesmos. Dessa forma, o pesquisador se compromete a zelar pelo sigilo absoluto dos dados obtidos e pela privacidade dos nomes dos mesmos. Os participantes serão informados de que estarão colaborando para uma produção de conhecimento científico e que os resultados gerais poderão

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
Bairro: Campus Universitário do Guamá CEP: 66.075-110  
UF: PA Município: BELEM  
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ - ICS/



Continuação do Parecer: 855.169

subsidiar políticas públicas que visem o bem estar e o sucesso do estudante com deficiência no ensino superior. Por esse motivo, antes de iniciar o procedimento de coleta de dados os participantes serão devidamente esclarecidos quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como com relação aos demais cuidados éticos previstos na Resolução 196/96. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Conforme será explicitado neste documento, o pesquisador se compromete a cumprir as diretrizes éticas determinadas na Resolução 196/96, particularmente em termos de: a) manter sigilo da identidade dos participantes e/ou envolvidos; b) respeitar a decisão de participar ou não da pesquisa; c) resguardar a identidade dos participantes em apresentações e discussões acadêmicas e em qualquer outro trabalho de divulgação seja qual for o meio utilizado. Adicionalmente, todos serão informados de que podem desistir de participar da pesquisa se assim desejarem, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

**Benefícios:** A realização deste estudo proporcionará benefícios aos participantes, ao pesquisador e, de modo geral, à sociedade. Esta pesquisa contribuirá para a discussão na comunidade acadêmica acerca da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior proporcionando dados a todos aqueles (estudantes, professores, diretores, técnicos, etc.) que trabalham com a educação inclusiva e que enfrentam dificuldades ao se colocar em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. Além disso, criará a possibilidade de análise de políticas públicas de auxílio aos discentes com deficiência visando garantir o acesso e permanência dos mesmos ao ensino superior assegurando-lhes uma educação de qualidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo apresentado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados nesta 2ª versão, contemplam os sugeridos pelo Sistema CEP/CONEP.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
Bairro: Campus Universitário do Guamá CEP: 66.075-110  
UF: PA Município: BELEM  
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ - ICS/



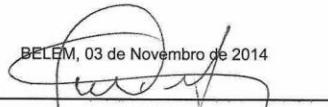
Continuação do Parecer: 855.169

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELEM, 03 de Novembro de 2014

  
Assinado por:  
Wallace Raimundo Araujo dos Santos  
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
Bairro: Campus Universitário do Guamá CEP: 66.075-110  
UF: PA Município: BELEM  
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

## ANEXO 2

### ESCALA DE RESILIÊNCIA

(Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias, & Carvalhaes, 2005)

Leia atentamente cada afirmação e marque com um X o quanto você concorda ou discorda:

|   | Discordo   |       |       | Nem Discordo<br>Nem Concordo | Concordo |       |            |
|---|------------|-------|-------|------------------------------|----------|-------|------------|
|   | Totalmente | Muito | Pouco |                              | Pouco    | Muito | Totalmente |
| 1. Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim.                                 | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 2. Eu costumo enfrentar os problemas de uma forma ou outra.                       | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer outra pessoa.          | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.                             | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.                                 | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida.                        | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.                            | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 8. Eu sou amigo de mim mesmo.   | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.                     | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 10. Eu sou determinado.   | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 11. Eu normalmente penso sobre o objetivo das coisas.                             | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 12. Eu faço as coisas um dia de cada vez.   | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes. | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 14. Eu sou disciplinado.  | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 15. Eu mantenho interesse nas coisas.   | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.                                   | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.               | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |
| 18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem confiar.        | 1          | 2     | 3     | 4                            | 5        | 6     | 7          |



|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem confiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Minha vida tem sentido.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## ANEXO 3

### ESCALA DE ESTRESSE PERCEBIDO

(Luft, Sanches, Mazo, & Andrade, 2007)

As questões nesta escala perguntam sobre seus **sentimentos e pensamentos durante o último mês**. Em cada caso, será pedido para você indicar o quão frequentemente você tem se sentido de uma determinada maneira. Embora algumas das perguntas sejam similares, há diferenças entre elas e você deve analisar cada uma como uma pergunta separada. Indique a alternativa que lhe pareça como uma estimativa razoável. Para cada pergunta, escolha as seguintes alternativas:

0 = nunca            1 = quase nunca            2 = às vezes            3 = quase sempre  
4 = sempre

| Neste último mês, com que frequência... |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1                                       | Você tem ficado triste por causa de algo que aconteceu inesperadamente?                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2                                       | Você tem se sentido incapaz de controlar as coisas importantes em sua vida?                         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3                                       | Você tem se sentido nervoso e “estressado”?   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4                                       | Você tem tratado com sucesso dos problemas difíceis da vida?  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5                                       | Você tem sentido que está lidando bem as mudanças importantes que estão ocorrendo em sua vida?      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6                                       | Você tem se sentido confiante na sua habilidade de resolver problemas pessoais?                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7                                       | Você tem sentido que as coisas estão acontecendo de acordo com a sua vontade?                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8                                       | Você tem achado que não conseguiria lidar com todas as coisas que você tem que fazer?               | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9                                       | Você tem conseguido controlar as irritações em sua vida?  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10                                      | Você tem sentido que as coisas estão sob o seu controle?  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11                                      | Você tem ficado irritado porque as coisas que acontecem estão fora do seu controle?                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12                                      | Você tem se encontrado pensando sobre as coisas que deve fazer?                                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13                                      | Você tem conseguido controlar a maneira como gasta seu tempo?                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14                                      | Você tem sentido que as dificuldades se acumulam a ponto de você acreditar que não pode superá-las? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Universidade Federal do Pará  
 Instituto de Ciências da Saúde (ICS)  
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos  
 UFPA, Campus do Guamá – Rua Augusto Corrêa n. 01- Complexo da Sala de Aula do CCS- sala 14 - 2º  
 andar, Guamá, Belém, Pará 66.075-110 Belém, Pará

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM TFE

**PROJETO:** “Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com TFE da UFPA (Campus do Guamá)”

#### ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo descrever suas características sociodemográficas e acadêmicas, identificar suas percepções no que tange as dificuldades encontradas no contexto universitário, conhecer suas sugestões de melhoramento no que se refere à acessibilidade física, metodológica, atitudinal, comunicacional, instrumental e programática dentro do Campus do Guamá e suas percepções em relação ao estresse e as características resilientes. Você responderá um questionário contendo perguntas sobre alguns dados sociodemográficos e acadêmicos e preencherá duas escalas que lhe serão feitas na própria instituição de ensino, de forma individual, em horários a serem acordados. As entrevistas serão gravadas e a duração das mesmas será no máximo de uma hora. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, sem identificação do nome dos participantes. Os participantes poderão solicitar esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas que aparecerem (os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa), podendo interromper sua participação a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo. Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca desta pesquisa e de sua metodologia poderão, a qualquer momento, ser obtidos junto à pesquisadora Rosamaria Reo Pereira, pelo telefone XXXXXXXX, ou pelo e-mail [XXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXX) ou no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPA (CEP-CCS/UFPA), localizado no Complexo de Sala de Aula/CCS- Sala 13- Campus Universitário, nº 1, Guamá, CEP: 66.075-110- Belém, Pará, ou pelo telefone/fax (91) 3201-7735, ou pelo e-mail [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa.

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Orientador

## APÊNDICE B



Belém, 21 de dezembro de 2015

Prezado Senhor (a) Diretor (a),

Eu, Rosamaria Reo Pereira, docente na Universidade Federal do Pará e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC-UFPA), estou dando início à coleta de dados que comporá minha tese que tem por objetivo descrever o processo de inclusão do discente com deficiência da UFPA e suas implicações para o seu desenvolvimento físico e psicossocial.

Para realização da pesquisa, gostaria de solicitar sua colaboração me colocando em contato com os estudantes com deficiência que estão matriculados nas faculdades do Instituto coordenado por vossa senhoria. Após conhecerem e concordarem em participar da mesma, tais estudantes responderão a três instrumentos de coleta de dados: questionário sociodemográfico e acadêmico, Escala de Resiliência e a Escala de Estresse Percebido.

Estou certa que os dados obtidos em minha pesquisa contribuirão com a melhoria dos serviços que visam à inclusão de alunos deficientes na UFPA. Desta forma, qualquer dúvida ou informação que precisar, poderá entrar em contato comigo pelo fone XXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXX.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade para avaliação e decisão sobre esta solicitação.

Atenciosamente,

---

Rosamaria Reo Pereira

## APÊNDICE C

### Questionário sociodemográfico para estudantes com deficiência e com TFE (Parte A) Duas perguntas acerca da acessibilidade dentro da UFPA (Parte B)

#### Parte A:

##### 1. Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Turno: ( ) Diurno ( ) Vespertino ( ) Noturno

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Local da residência:

( ) Belém ( ) outra cidade. Qual? \_\_\_\_\_

Se você mora em Belém, cite o bairro: \_\_\_\_\_

Estado civil:

|   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Solteiro                   | <input type="checkbox"/> Casado        |
| <input type="checkbox"/> Divorciado/ Separado       | <input type="checkbox"/> Viúvo         |
| <input type="checkbox"/> Separado não judicialmente | <input type="checkbox"/> União Estável |

Você tem filhos?

( ) Não

( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

##### 2. Caracterização das deficiências e dos transtornos:

###### 2.1 Caracterização da deficiência visual:

| Deficiência visual                 |   |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Congênita | ou <input type="checkbox"/> Adquirida   |
| <input type="checkbox"/> Cegueira  | ou <input type="checkbox"/> Baixa visão |

Caso seja adquirida, quando e como ocorreu? \_\_\_\_\_

###### 2.2 Caracterização da deficiência auditiva:

Congênita ( ) ou ( ) Adquirida

Caso seja adquirida, como e quando ocorreu? \_\_\_\_\_

Qual o grau de sua perda auditiva?

( ) surdez leve ( ) moderada ( ) severa ( ) profunda

Outro: \_\_\_\_\_

Você utiliza aparelhos de amplificadores eletrônicos?

Sim  Não

Faz uso de Aparelho de Amplificação Sonoro Individual (AASI)?  Sim  Não

Faz uso do F. M. (sistema de Frequência modulada)?  Sim  Não

Faz uso do Implante Coclear (Prótese Auditiva com componentes externos e internos)?  Sim  Não

Tem acompanhamento fonoaudiológico?  Sim. Quanto tempo: \_\_\_\_\_  Não

### 2.3 Caracterização da deficiência física:

A deficiência é:

congênita

adquirida

Caso seja **adquirida**, como e quando ocorreu? \_\_\_\_\_

Qual o diagnóstico da limitação?

Lesão cerebral (paralisia cerebral, hemiplegias)

Lesão medular (tetraplegias, paraplegias)

Miopatias (distrofias musculares)

Patologias degenerativas do sistema nervoso central (esclerose múltipla, esclerose lateral amiotrófica)

Lesões nervosas periféricas

Amputações

Sequelas de politraumatismos

Malformações congênitas

Distúrbios posturais da coluna

Sequelas de patologias da coluna

Distúrbios da coluna vertebral e das articulações

Artropatias

Reumatismos inflamatórios da coluna e das articulações

Lesões por esforços repetitivos (L.E.R.)

Sequelas de queimaduras

Epilepsia

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Você utiliza no seu dia-a-dia algum equipamento de locomoção?

Não

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

#### 2.4 Caracterização dos alunos com transtornos funcionais específicos (TFE):

Qual o diagnóstico da sua limitação?

- TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)  
 Dislexia  
 Dislalia  
 Disgrafia  
 Discalculia  
 Outro. Qual: \_\_\_\_\_

#### 2.5 Caracterização dos alunos com deficiências múltiplas:

Caracterização da deficiência

- Congênita ou  Adquirida

Caso seja adquirida, como e quando ocorreu? \_\_\_\_\_

- física e psíquica  
 visual e psíquica  
 auditiva e psíquica  
 visual e físico  
 auditivo e físico  
 auditivo e visual  
 física, psíquica e sensorial  
 Outra. Qual: \_\_\_\_\_

#### 2.6 Caracterização de alunos com transtorno do espectro autista:

Qual o diagnóstico da sua limitação?

- Transtorno Autista  
 Transtorno de Asperger  
 Transtorno de Rett  
 Outro. Qual: \_\_\_\_\_

Você utiliza no seu dia-a-dia algum equipamento de locomoção?

- Não  
 Sim. Qual

Você vem acompanhado ou sozinho para a UFPA?

- Sozinho  
 Acompanhado. Com quem? \_\_\_\_\_

Você faz uso de medicação controlada?

- Não  
 Sim Qual? \_\_\_\_\_



Você faz uso de qual assistência médica?

Pública.

Privada. Qual? \_\_\_\_\_

Responda:

Em sua opinião, quais as principais dificuldades decorrentes desse tipo de deficiência e/ou transtorno?

Qual a consequência desse comprometimento no seu dia-a-dia? \_\_\_\_\_

### 3. Trajetória escolar

Você concluiu a educação infantil em:

Escola Pública

Escola Particular:  Com bolsa de estudo integral  Com bolsa de estudo parcial  Sem bolsa

Você concluiu o Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano):

Escola Pública

Escola Particular:  Com bolsa de estudo integral  Com bolsa de estudo parcial  Sem bolsa

Você concluiu o Ensino Médio:

Escola Pública

Escola Particular:  Com bolsa de estudo integral  Com bolsa de estudo parcial  Sem bolsa

Você repetiu algum ano?

Não  Sim

Se a resposta for **sim**, quantas vezes você repetiu e por quê? \_\_\_\_\_

Você frequentou escola especial?

Não  Sim

Se a resposta for **sim**, que tipo de atendimento educacional especializado você recebeu? \_\_\_\_\_

### 4. Vestibular/ Universidade

Você frequentou curso pré-vestibular?

Não

Sim  Particular com bolsa  Particular sem bolsa

Se você respondeu **sim**, quantas vezes você prestou vestibular? \_\_\_\_\_

O edital do curso que você escolheu continha informações para pessoas com deficiência?

Sim  Não

Você recebeu algum tipo de suporte por parte do Enem?

Não

Sim

Se você respondeu **sim**, que tipo de suporte você recebeu? \_\_\_\_\_

Você sentiu falta de algum tipo de suporte ao realizar a prova do Enem?

Não

Sim

Se você respondeu sim, que tipo de suporte você sentiu falta? \_\_\_\_\_

Qual a forma de ingresso na UFPA?

optante por cotas  Não optante por cotas

Se cotista, em qual categoria você se enquadra:

|  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> cotas adicionais para deficientes | <input type="checkbox"/> estudante da rede pública |
|--|--|

Já trancou a matrícula alguma vez?

Não

Sim Explique o motivo: \_\_\_\_\_

Possui reprovações no seu percurso acadêmico?

Não

Sim. Quantas? \_\_\_\_\_ Qual o motivo? \_\_\_\_\_

Você participa de algum projeto ou atividade de pesquisa ou extensão remunerada na UFPA?

Não

Sim. Qual(is)?

|                                       |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Monitoria    | <input type="checkbox"/> Pesquisa |
| <input type="checkbox"/> Extensão     | <input type="checkbox"/> Estágio  |
| <input type="checkbox"/> Outra. Qual? |                                   |

Você recebe algum auxílio financeiro dos programa de assistência estudantil da UFPA?

Não

Sim  Qual? \_\_\_\_\_

## 5. Grupo Familiar

Com quem você mora?

|  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Com os pais             | <input type="checkbox"/> Com os avós           |
| <input type="checkbox"/> Com somente um dos pais | <input type="checkbox"/> Em casa de familiares |
| <input type="checkbox"/> Com amigos              | <input type="checkbox"/> Cônjuge:              |
| <input type="checkbox"/> sozinho                 | <input type="checkbox"/> Outros: Especificar   |

### 6. Situação Socioeconômica

Qual a sua condição de manutenção?

- Dependente dos seus pais  
 Dependente por somente um dos pais. Qual? \_\_\_\_\_  
 Dependente do avô/avó  
 Dependente de outros parentes. Qual parentesco? \_\_\_\_\_  
 Dependente de alguma bolsa oferecida pela instituição? Qual? \_\_\_\_\_  
 Dependente do programa de assistência do governo? Qual? \_\_\_\_\_  
 É independente financeiramente  
 Outros meios. Qual? \_\_\_\_\_

Você está trabalhando no momento:

- Sim  Não

Você tem carteira de trabalho assinada?  Sim  Não

Você já fez parte do quadro de funcionários de uma empresa que contrata pessoas com deficiência?

Não

Sim  Qual? \_\_\_\_\_

Você sabe qual a renda mensal de sua família?

- Não  
 Até um salário mínimo  
 De 1 a 2 salários mínimos  
 De 2 a 3 salários mínimos  
 De 3 a 6 salários mínimos  
 De 6 a 9 salários mínimos  
 Acima de 9 salários mínimos

Você tem acesso a Internet?

- Não  
 Sim, em casa  
 Sim, no campus.  
 Sim, em *Lan House*  
 Sim, na casa de amigos  
 Sim, no trabalho

Qual a sua despesa no campus em relação a:

|                 |
|-----------------|
| Alimentação R\$ |
|-----------------|

|                     |
|---------------------|
| Trabalhos/Xerox R\$ |
|---------------------|

Você costuma fazer as refeições no Campus do Guamá?

- Não  
 Sim. Onde? \_\_\_\_\_

## 7. Transporte para a universidade

Que transporte você utiliza para o deslocamento ate o Campus do Guamá?

|  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Carro próprio | <input type="checkbox"/> Carro da família |
| <input type="checkbox"/> Moto próprio  | <input type="checkbox"/> Moto da família  |
| <input type="checkbox"/> Ônibus        | <input type="checkbox"/> Carona           |
| <input type="checkbox"/> Bicicleta     | <input type="checkbox"/> Caminhando       |
| <input type="checkbox"/> Van           | <input type="checkbox"/> Outro            |

Se você utiliza transporte coletivo, quantas passagens diárias você utiliza para ir às aulas? \_\_\_\_\_

E quantas passagens diárias você utiliza para voltar pra casa? \_\_\_\_\_

Você utiliza meia passagem, passagem inteira ou passagem gratuita? \_\_\_\_\_

### Parte B

1. Em sua opinião, qual a apreciação geral das condições de acessibilidade da UFPA:

Excelente       Boa       Média       Ruim       Péssima

2. Que medidas deveriam ser implementadas para melhorar a acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou transtornos na universidade?

Obrigada pela participação