

Percepção de Universitários com Deficiência que Apresentaram Níveis Distintos de Estresse

Rosamaria Reo Pereira* , Rosana Assef Faciola , Fernando Augusto Ramos Pontes ,
Maely Ferreira Holanda Ramos , Patrícia da Silva Bezerra , & Simone Souza da Costa Silva 

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

RESUMO – O artigo objetivou descrever a percepção de alunos com deficiência da Universidade Federal do Pará (UFPA) que apresentaram níveis distintos de estresse. Participaram do estudo 11 alunos dos 29 com estresse e 8 dos 21 sem estresse. Um questionário sociodemográfico, a Escala de Estresse Percebido e o roteiro de entrevista foram aplicados para identificar o que causa o estresse no contexto acadêmico. Os alunos com elevados níveis de estresse foram menos positivos do que os estudantes com baixos níveis de estresse. Concluiu-se que tanto os estudantes com níveis elevados de estresse quanto os com níveis baixos estão sujeitos a terem problemas emocionais e físicos quando o contexto universitário não apresenta uma acessibilidade adequada às suas necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: estresse, alunos com deficiência, ensino superior, análise bioecológica

Perception of Students with Disabilities who Had Different Levels of Stress

ABSTRACT – The article aimed to describe the perception of students with disabilities at the Federal University of Pará who presented different levels of stress. Eleven of the 29 students with stress and 8 of the 21 without stress participated in the study. A sociodemographic questionnaire, the Perceived Stress Scale and the interview script were applied to identify what causes stress in the academic context. Students with high levels of stress were less positive than the ones with low levels of stress. It was concluded that both students with high levels of stress and with low levels of stress have emotional and physical problems when the university context does not provide adequate accessibility to their special educational needs.

KEYWORDS: stress, students with disabilities, higher education, bioecological analysis

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior representa uma iniciativa importante das universidades em assumir uma missão inclusiva. A inclusão escolar é uma das políticas que vem favorecendo, nos últimos anos, a escolarização de todos os alunos com deficiência. Os documentos internacionais e nacionais têm contribuído para divulgar o conceito e normatizar as práticas inclusivas que envolvem todos os níveis de ensino. A chegada ao Ensino Superior leva o estudante a enfrentar uma realidade educacional nova, mais complexa e exigente. Fatores como ambientes pouco receptivos e desestimulantes, presença de barreiras físicas e arquitetônicas, discriminação, falta de

informação e a inexistência de serviços de apoio podem influenciar negativamente a trajetória desses estudantes (Abreu & Antunes, 2011).

Uma ampla legislação nacional e internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência mostra que conquistas significativas vêm sendo alcançadas, indicando a necessidade da inclusão dessas pessoas tanto no setor social como no educacional e ressaltando a importância da acessibilidade e de um atendimento adequado para esse público. Documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) e a Declaração

* E-mail: rosareoufpa@gmail.com

Artigo proveniente da Tese de doutorado da primeira autora.

■ Submetido: 17/05/2018; Aceito: 04/09/2020.

de Salamanca (UNESCO,1994) foram gerados na busca dos direitos humanos e serviram de apoio para as diretrizes legais brasileiras. Em especial, a Declaração de Salamanca defende que “[...] as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender” e devem igualmente adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurando-lhes “[...] um ensino de qualidade por meio de um programa de estudos adequado, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento de suas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 23).

Como um dos países signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil se comprometeu a efetuar políticas públicas para inserir as pessoas com deficiência na sociedade, passando a editar leis nesse sentido, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999), Plano Nacional da Educação (PNE, Lei 10.172/2001), a Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436/2002) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Esta última política define como público-alvo do atendimento educacional especializado os estudantes com deficiência que têm impedimentos de longo prazo, tanto de natureza física como de natureza intelectual ou sensorial, os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras, como os estudantes com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e os estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, em vigor desde 2 de janeiro de 2016, conceitua a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento (longo prazo) de natureza física, intelectual ou sensorial, capaz de dificultar sua participação na sociedade. No que se refere aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), a Política de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que “dentre os transtornos funcionais específicos, estão a dislexia (dificuldade de leitura), a disortografia e a disgrafia (dificuldades na escrita), a discalculia (dificuldade na matemática) e o transtorno de atenção e hiperatividade”,

que necessitam de estratégias de ensino e aprendizagem apropriadas, elaboradas e direcionadas de forma específica para cada estudante (PNEPEI, 2008, p.15).

Nos últimos anos, observou-se que as matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior vêm aumentando no Brasil. Em 2003, 5.078 alunos com deficiência estavam matriculados nas universidades; este número passou para 29.034 em 2013, indicando um crescimento de 572%. Desses 29.034 estudantes com deficiência que adentraram nas universidades, 19.628 (67,6%) estavam matriculadas em universidades particulares e 9.406 (32,4%) em instituições públicas. Da parcela de estudantes matriculados em instituições públicas, 70,7% estavam em instituições federais, 21,8% em estaduais e 7,5% em municipais (Censo da Educação Superior, 2013).

O crescimento das matrículas dos estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior se deve às medidas de apoio oferecidas pelo Governo Brasileiro e às ações afirmativas específicas implementadas pelas próprias universidades. O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante os direitos sociais e educacionais desse público. No que se refere a esse nível de ensino, o estatuto traz, em seu artigo 30, um conjunto de diretrizes em relação aos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2015). Outra iniciativa foi o Programa Incluir, criado em 2015, que objetivou fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Lei nº 13.146, 2013).

Tais núcleos de acessibilidade visam atender as necessidades educacionais desses alunos, objetivando efetivar a permanência desse público na instituição, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, físico e acadêmico. Os núcleos de acessibilidade poderão auxiliar o aluno que chega na universidade a solucionar alguns obstáculos que podem dificultar o seu envolvimento com a vida acadêmica: por exemplo, as incertezas da escolha profissional, a mudança de residência e o afastamento da família. Esse momento na vida do estudante pode ser configurado como um período estressante, prejudicando a capacidade de adaptação a uma realidade nova e a qualidade de vida (Monzón, 2007).

ESTRESSE

Estudos com alunos sem deficiência (Lameu et al., 2016; Moreira & Furegato, 2013; Persaud & Persaud, 2015 e Santos et al., 2012) que tiveram por objetivo detectar os aspectos do ambiente acadêmico que geram estresse concluíram que as demandas acadêmicas aumentam os níveis de estresse e que as universidades devem proporcionar programas com ações preventivas e terapêuticas a fim de garantir o bem estar

desse público. Os resultados desses estudos vão ao encontro de pesquisas realizadas com estudantes com deficiência no Ensino Superior. Essas pesquisas também apontaram que os altos níveis de estresse estão relacionados à dificuldade que o aluno tem para lidar com sua própria deficiência, a falta de acessibilidade e o sentimento de abandono. Os dados revelaram que os alunos com deficiência atribuíram seu

estresse a fatores externos, por exemplo, ter sorte ou a falta da mesma, ansiedade, agitação, avaliações consideradas muito fáceis e outras consideradas muito difíceis e a ausência de acessibilidade (Atabey et al., 2011; Heimán, 2006; Hong et al., 2011).

Percebeu-se com esses estudos que tanto os alunos com quanto os sem deficiência vêm enfrentando dificuldades no seu fazer acadêmico, o que podem gerar estresse e repercutir em sua motivação, prejudicando, assim, o seu processo de inclusão. Por outro lado, aspectos considerados em alguns estudos como geradores de estresse podem não ser capazes

de impactar a vida de alguns estudantes. Esta compreensão é coerente com a perspectiva de Bronfenbrenner (1996), que considera que os contextos não são realidades objetivas, mas se estruturam na cognição humana de acordo como é percebido pelas pessoas em desenvolvimento. Neste sentido, é necessário compreender a percepção dos estudantes sobre os possíveis fatores geradores de estresse, sendo necessário considerar que, para Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento se processa ao longo do tempo de forma dinâmica, sendo o resultado da ação sinérgica de quatro componentes: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O processo consiste em um componente fundamental para o desenvolvimento, sendo os processos proximais o motor, isto é, o acionador de mudanças ao longo do tempo. Os processos proximais permitem que ações progressivas e cada vez mais complexas se estabeleçam entre o organismo ativo e as pessoas, objetos e símbolos dentro de um ambiente externo e imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), as características bioecológicas das pessoas são moldadas em três categorias: forças, recursos e demandas. As forças podem ser consideradas características comportamentais geradoras de energia, como de autoeficácia, esperança, resiliência, curiosidade e resposta à iniciativa de outros; as características comportamentais desorganizadoras de energia são as dificuldades que a pessoa sente ao manter o controle sobre suas emoções e seus comportamentos. Tais características incluem apatia, desatenção, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e insegurança.

Já os recursos são descritos em duas condições: as deficiências ou habilidades psicológicas que influenciam a competência da pessoa para participação efetiva nos processos proximais. As deficiências são os defeitos genéticos, o baixo peso no nascimento e as deficiências físicas ou intelectuais. As habilidades representam as capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que evoluíram ao longo dos diferentes estágios do

desenvolvimento. Demanda são qualidades que as pessoas possuem que são capazes de despertar no outro sentimentos positivos, como bem-estar e afeto, ou sentimentos negativos, como rejeição e mal-estar (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O contexto é estruturado por quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema é um ambiente onde a pessoa pode estabelecer interações face a face, como a família, a escola e a universidade. O mesossistema são contextos onde a pessoa pode estabelecer inter-relações, por exemplo, inter-relação da família com a escola e a igreja (Poletto & Koller, 2008). O exossistema consiste na interação entre um contexto no qual a pessoa em desenvolvimento se encontra inserida e outro contexto no qual, embora não participe diretamente, se estabelecem relações que repercutem nos padrões relacionais praticados em seu ambiente imediato. O macrosistema é o nível mais distante da pessoa e representa o padrão global de ideologias, crenças, sistema de valores, estilo de vida, religião, forma de governo e cultura (Bronfenbrenner, 1996).

Por fim, em relação à noção de tempo, Bronfenbrenner (1996) considera as mudanças, as continuidades e suas influências no desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. Considerando os componentes do modelo bioecológico, o presente estudo objetivou descrever a percepção de alunos com deficiência da UFPA que apresentaram níveis distintos de estresse.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa contou com a participação de 50 estudantes. Essa amostra foi obtida a partir de uma população de 192 alunos com deficiência e TFE matriculados na UFPA, no Campus do Guamá, por meio da técnica de amostragem por conveniência. Posteriormente, em função dos dados obtidos nos instrumentos quantitativos, foram selecionados 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, 8 concordaram em participar dessa etapa; ou seja, 19 estudantes participaram do estudo.

Instrumentos de Coleta

O questionário sociodemográfico e acadêmico foi adaptado do questionário socioeconômico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará, Campus Belém, e teve por objetivo identificar o perfil dos estudantes com deficiência e TFE que estudavam no Campus do Guamá. O questionário foi constituído

pelas seguintes questões: identificação, caracterização da deficiência, trajetória escolar, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), grupo familiar, situação socioeconômica e transporte para a universidade.

A Escala de Estresse Percebido (EEP) foi formulada originalmente por Cohen et al. (1983), sendo traduzida e validada para a população brasileira por Luft et al. (2007). A EEP possui 14 questões, com opções de resposta que variam de 0 a 4 (0=nunca; 1=quase nunca; 2=às vezes; 3=quase sempre; 4=sempre). A escala mede o grau com que as pessoas percebem as situações como estressantes nos últimos 30 dias, porém sem especificar uma situação em particular (Cohen & Williamson, 1988).

O roteiro de entrevista semiestruturada foi constituído de cinco questões abertas elaborado pelos pesquisadores e direcionada aos estudantes com o objetivo de conhecer suas percepções acerca de suas preferências, sentimentos, ideias e expectativas, a saber: “O que tem de bom e de ruim na UFPA?”; “O que lhe entristece?”; “O que lhe faz feliz?”; “Como foi a sua infância?”; “Quais são seus planos para o futuro?”. Todas as entrevistas foram aplicadas e gravadas em um horário sugerido pelos participantes, com duração média de uma hora.

Considerações Éticas e Procedimento de coleta

O estudo 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 3 de novembro de 2014 (CAAE: 36145314.9.0000.0018 e Parecer nº 855.169).

Inicialmente, foi feito contato com a Direção Geral do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos (CIAC) e com a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) da UFPA, sendo solicitada a autorização para realização da pesquisa e as informações referentes aos estudantes com deficiência e com transtornos matriculados na instituição no período de 2012 a 2015. Após a apreciação do projeto, as unidades liberaram uma lista com o nome de 192 estudantes, assim como o curso, o ano de matrícula, o tipo de deficiência ou de 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 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 10 estudantes não aceitaram participar do estudo por motivo de força maior. Cinquenta estudantes aceitaram participar da pesquisa.

Os 50 participantes foram submetidos à Escala de Estresse Percebido (Luft et al., 2007). A média estabelecida de 27 foi o ponto de corte para dividir os 50 participantes em 2 grupos: a) alunos com baixo nível de estresse e b)

estudantes com alto nível de estresse. Dezenove estudantes (11 com alto nível de estresse e 8 com baixo nível de estresse) aceitaram participar da entrevista semiestruturada.

Procedimentos de Análise

Na etapa da análise quantitativa, foi aplicada a técnica estatística de análise descritiva, para encontrar medidas de tendência central (Dancey & Reidy, 2006). Nesse estudo, a média aritmética foi utilizada como medida básica 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 o *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. A categorização dos dados ou codificação (criação de nós, informação codificada) pautou-se no Modelo Teórico Bioecológico do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). O Nvivo é um *software* específico para análise de dados qualitativos, fundamentando-se nos princípios da codificação e categorização. Seus atributos de tratamento de dados permitem potencializar a operacionalização das análises, disponibilizando, inclusive, diferentes formas de *outputs* para melhorar a visualização dos fenômenos investigados, emergentes de um corpus textual específico. Tais contribuições motivaram sua utilização neste estudo (Ramos, 2015).

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 se entende que: 1=presença; 0=ausência. Neste caso, 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. Ressalta-se que a criação de nós no Nvivo 10 e de todo sistema categorial foi realizado pelos autores desse estudo, à luz do referencial teórico balizador.

RESULTADOS

Caracterização 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: alto nível de estresse e baixo nível de estresse. 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 8 aceitaram colaborar no presente estudo.

Quanto à caracterização dos participantes com elevado nível de estresse, a idade média foi de 26 anos, sendo que a maioria dos participantes desse grupo foi 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, sendo quatro estudantes do sexo feminino com deficiência visual e o restante do sexo masculino com deficiência física.

Percepções de Estudantes com Deficiência da UFPA

Para analisar a percepção de possíveis fatores geradores de estresse nos estudantes participantes da pesquisa, foram construídas macrocategorias (atributos) que serviram como elementos conectores para formação de grupos de categorias, classificadas em processo, pessoa, contexto e 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. Os *Cases* foram agrupados considerando suas associações com os atributos supracitados. Na Figura 1, 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 – 4 nós; (d) Processo – 4 nós.

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

Estudantes com alto nível de estresse

1) Contexto (79 ocorrências). Esta macrocategoria está estruturada em: UFPA (59 falas) e família (20 falas).

1.1) **UFPA** é constituída pelas subcategorias: físico (23 falas), administrativo (14 falas) e outros (22 falas). No relato a seguir, a percepção do participante sobre o contexto físico da UFPA é negativa, 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 para aquele lado lá”* (Suzy – deficiente visual).

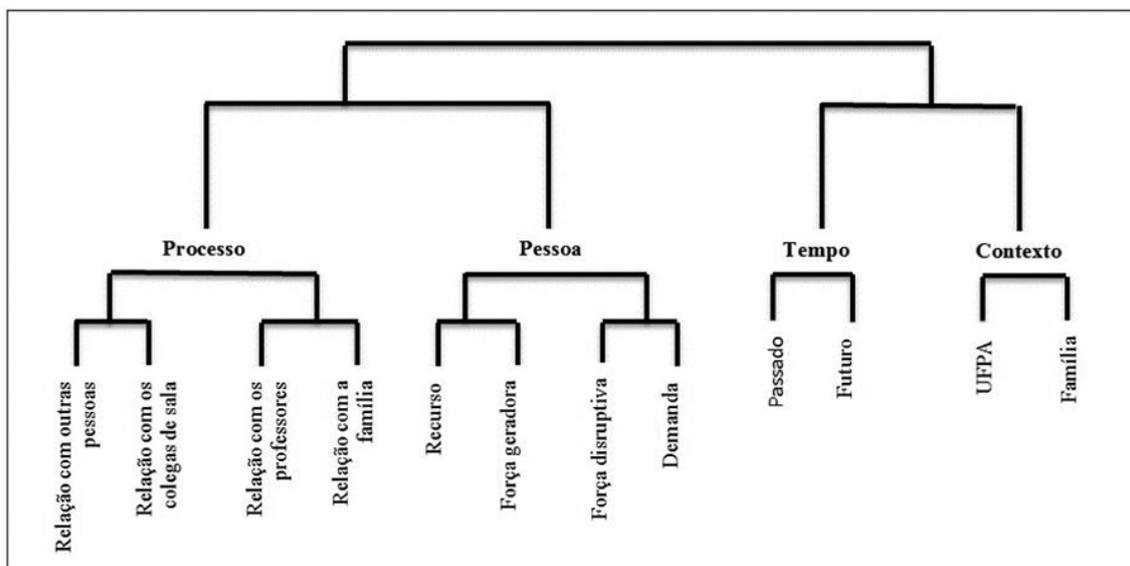


Figura 1. Dendrograma resultante da análise de cluster por valor atribuído.

1.2) A **Família** apresentou as subcategorias: dificuldades econômicas (10 falas) e violência familiar (10 falas). Os alunos percebem as dificuldades econômicas e a violência familiar sofridas 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, 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 para dar para gente, a gente dependia do papai”* (Anna – deficiente auditivo).

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). Observa-se, no relato a seguir, a percepção do participante acerca do diagnóstico tardio e de como isso prejudicou sua aprendizagem: *“Fora da universidade, a minha maior dificuldade foi antes de conseguir o diagnóstico. Porque, por causa da dislexia que eu não conseguia ler ou resolver conta com precisão”* (Amanda – dislexia).

2.2) **Futuro**. Ao falar do futuro, os participantes se referiram à vida profissional (cinco falas) e à vida acadêmica (11 falas). Observou-se que muitos querem trabalhar com a inclusão e também seguir seus estudos nesta área, como fazer mestrado e doutorado: *“Eu pretendo dar aula de português para surdo e libras para ouvintes. Eu penso em viajar para fora, para aprender mais. Quero fazer mestrado e doutorado em inclusão social”* (Anna – deficiente auditivo).

3) Pessoa (71 ocorrências) Pessoa foi estruturada em quatro categorias: Força geradora (26 falas), Força disruptiva (15 falas), Recurso (12 falas) e Demanda (18 falas).

3.1) **Força geradora** foi constituída por (26 falas) e **disruptiva** por (15 falas). A **força geradora** foi identificada em falas que indicavam determinação (14 falas) e alegria (12 falas): *“A minha deficiência não me deixou para trás, sabe? Não me deixou deixar de viver os meus sonhos, que eu estou realizando”* (Suzy – deficiente visual). A **força disruptiva** foi constituída por falas que indicaram tristeza (10 falas) e medo (5 falas): *“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 são incapazes, não é isso”* (João – deficiente visual).

Apesar das dificuldades que o aluno tenha tido com relação à sua deficiência, o mesmo percebe que fez a escolha correta. A sua fala denota características positivas, como confiança, alegria, felicidade, bem-estar e determinação que existem na pessoa em relação a algo desejado. Essas características positivas são vistas pela pessoa como um acontecimento que deu certo, promovendo o seu bem-estar psicológico (Scheier & Carver, 1992).

3.2) **Recurso** foi constituída pelas subcategorias: autodidata (três falas), flexibilidade (quatro falas), agilidade (quatro falas) e habilidade (uma fala). Indicam características de personalidade que influenciam a capacidade da pessoa de engajar-se nos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996): *“Eu tinha um padrasto que me deu um celular com a resolução um pouco boa, eu batia a foto do livro, ampliava para eu estudar para prova, então desse jeito que eu fui buscando”* (João – deficiente visual).

3.3) **Demanda** compreendeu a subcategoria preconceito com 18 falas, o que pode ser identificado no discurso a seguir: *“Geralmente as pessoas surdas, as pessoas cegas, elas não são tão aceitas como normais, algumas são tidas como coitadinhas”* (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 (5 falas), avaliação (9 falas) e outros (19 falas). Para os participantes, o professor nem sempre está atento às suas necessidades educacionais específicas, o que denota o pouco envolvimento entre eles. Essa ausência aumenta as dificuldades enfrentadas pelo estudante dentro do contexto acadêmico: *“Eu acho que o que mais me aborrece são os dias das provas, 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”* (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. Eles estão satisfeitos com seus colegas que lhe apoiam nas suas atividades acadêmicas: *“São alguns colegas que realmente são diferentes, são bons e nem todo mundo é ruim, mas tem algumas pessoas que se apressam em te ajudar quando realmente você precisa”* (Anna – deficiente auditivo).

4.3) **Relação com a família** foi constituída por falas que revelaram o apoio (quatro falas) dos pais. Alguns participantes relataram ter apoio da mãe: *“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 (4 falas) na vida desses estudantes: *“Tem de bom a vivência, conviver com os outros na UFPA, que é bem diferente, porque tu acabas convivendo com os outros que tu não via fora”* (Paty – deficiente físico).

Estudantes com baixo nível de estresse

1) Contexto (34 ocorrências). A macrocategoria Contexto está estruturada em: UFPA (30 falas) e família (4 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 de como irá chegar até ao prédio, destacando a falta de acessibilidade no Campus: *“Meu estágio não permite eu ir para o estágio devendo matéria, mas eu não vou conseguir ir para o estágio porque eu estou devendo uma matéria, onde eu não consegui cursar a disciplina de microbiologia porque eu não tinha acesso”* (Paulo – deficiente físico).

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: *“Ele queria que eu passasse do ensino médio pra universidade, como eu não passei na universidade, eu tinha que trabalhar”* (Lorena – deficiente físico).

2) Tempo (28 ocorrências). A macrocategoria Tempo foi estruturada em: passado (7 falas) e futuro (21 falas).

2.1) **Passado** apresentou as subcategorias: bullying (cinco falas) e diagnóstico (duas falas). Os participantes falaram da sua deficiência e do bullying que sofreram na infância e na adolescência: *“Os meus quadris, acho que até os 7 (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 físico).

2.2) **Futuro**. Ao se referirem ao futuro destacavam aspectos relativos à vida profissional (7 falas), vida acadêmica (11 falas) e vida familiar (3 falas): *“Meus planos para o futuro, hoje eu tenho, é 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”* (Sandro – deficiente visual).

3) Pessoa (53 ocorrências). A macrocategoria Pessoa foi estruturada em quatro categorias: Força geradora (19 falas), Força disruptiva (12 falas), Recurso (16 falas) e Demanda (6 falas).

3.1) A **Força geradora** foi identificada em falas que indicavam determinação (4 falas) e alegria (15 falas): *“Hoje eu acho que a minha maior alegria é estar finalizando os meus estudos e realizando o que eu sempre quis: ser universitária e ter uma graduação”* (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: *“Acho que o que me deixa mais triste é ver as pessoas, é, olharem você de uma forma geral, olharem para as pessoas que têm uma deficiência e sentir pena delas”* (Paulo- deficiente físico).

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 são as pessoas te aceitarem, é você se aceitar enquanto deficiente, então isso para 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 meu setor era culpa minha”* (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 (8 falas), relação com a família (3 falas) e relação com outras pessoas (13 falas).

4.1) **Relação com os professores** apresentou 3 subcategorias: ensino e aprendizagem (7 falas), avaliação (1 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, eu acho que eu consigo estabelecer com os colegas, é maravilhoso. Acho que a minha turma tem uma característica: ela é muito unida”* (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 [...]”* (Paulo – deficiente físico).

4.4) **Relação com outras pessoas** apresentou as subcategorias: parentes (1 fala) e amigos e conhecidos (12 falas). Esta categoria foi constituída por falas que destacaram o papel dos amigos e conhecidos na vida 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, aí a gente conversava, trocava ideias” (Lúcia – deficiente físico).

Nesta pesquisa, os resultados encontrados mostraram que os 11 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, eles se mostraram mais estressados no envolvimento de

atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer menos relacionamentos e amizades.

Já os oito estudantes 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, eles se mostraram menos estressados no envolvimento de atividades acadêmicas, sendo capazes de estabelecer relacionamentos e amizades.

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.

No que se refere à macrocategoria Contexto, percebeu-se que tanto os alunos com alto nível de estresse quanto os estudantes com baixo nível de estresse mencionaram sentir dificuldades no contexto acadêmico no que se refere à falta de acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal. Nesta perspectiva, observou-se que as barreiras enfrentadas pelos alunos participantes da pesquisa são diversas e dependem das características específicas de cada estudante e do contexto. As dificuldades de locomoção dos estudantes com deficiência física ou visual dentro do Campus se devem por causa de construções antigas, desnível topográfico e barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Já em relação à macrocategoria Processo, as queixas mais frequentes dos participantes com deficiência auditiva, deficiência visual e com um aluno com dislexia foram com interação entre professor e aluno, metodologia de ensino, recursos e tempo extra para a realização das atividades acadêmicas. Nesse contexto, percebeu-se que as dificuldades de aprendizagem encontradas por um participante com dislexia se devem à pouca visibilidade desse transtorno nas escolas de ensino médio, fundamental e superior. Pela legislação brasileira, o aluno com dificuldades de aprendizagem (TFE) não faz parte do quadro oficial da Educação Especial, embora também possam enfrentar barreiras no Ensino Superior. A esse respeito, a UFPA apoia os alunos com dislexia por meio do CoAcess, que está 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 (como os alunos com TFE) matriculados na instituição.

De fato, é responsabilidade da UFPA garantir a esses estudantes, reais condições de inclusão, seja ela arquitetônica, de comunicação, de sinalização, metodologia, atitudinal, de equipamentos, locomoção e digital. Para Soares et al., (2011), a adaptação acadêmica do estudante com deficiência ao Ensino Superior só acontecerá se o clima institucional for promotor de aprendizagem e de desenvolvimento.

No que concerne à macrocategoria Tempo, observou-se que os estudantes com alto nível de estresse se reportaram mais vezes ao passado (17 falas) 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. Observou-se esta característica no estudo de Florêncio et al. (2017), que consideraram o otimismo uma característica positiva da personalidade humana e que é capaz de prever o comportamento da pessoa em relação ao futuro. Para os autores, tal característica tende a permanecer relativamente estável ao longo da vida de uma pessoa, mesmo nas situações de maior dificuldade.

Já em relação à macrocategoria Pessoa, observou-se que as falas dos alunos com elevado nível de estresse e as falas de estudantes com baixo nível de estresse relacionados à categoria Força Geradora se mostraram determinados e procuraram superar suas próprias limitações, apesar de alguns estudantes, tanto os com alto nível de estresse quanto os com baixo nível de estresse, indicarem tristeza e medo por não serem respeitados e não terem uma acessibilidade adequada dentro do Campus.

Nesta pesquisa, foi possível observar pelas respostas dos participantes com deficiência visual que o ingresso em uma universidade pública é um sonho, uma realização. Na verdade, é um sonho para todos os estudantes, mas para o aluno com deficiência há um diferencial, pois ele terá que lutar mais para mostrar que é capaz. Esse achado corrobora os dados de Ferreira (2012), que objetivou conhecer as vivências de alunos com deficiência visual no Ensino Superior e verificou que os recursos disponíveis ainda são precários para atender as necessidades específicas desse alunado. O autor destaca a importância do planejamento das aulas, pois o professor precisa oferecer os recursos necessários para atender esses estudantes. O pesquisador também revela a importância de se disponibilizar um espaço com recursos tecnológicos, como a sala de recursos.

No que se refere à categoria 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. Para Feldt et al., (2011), tais características de personalidade influenciarão diretamente na adaptação do aluno ao Ensino Superior, promovendo, assim, seu sucesso acadêmico.

Em se tratando da categoria Demanda, observou-se que os discentes com alto nível de estresse apresentaram uma quantidade maior de relatos em relação ao preconceito. A esse respeito, Nuernberg (2009) aponta que as barreiras atitudinais são os maiores desafios encontrados pelos alunos com deficiência no Ensino Superior. O autor menciona que os preconceitos com o estudante com deficiência fazem parte da

cultura universitária. Para tanto, sugere algumas mudanças no que se referem às orientações relativas à inclusão nas reuniões periódicas com os professores, promovendo esclarecimentos quanto às práticas de ensino, considerando a especificidade de cada disciplina; é necessário incentivar os docentes a terem uma relação mais próxima com o estudante com deficiência.

Observou-se com tais resultados que alguns aspectos do contexto universitário podem estar contribuindo efetivamente para os altos níveis de estresse. Percebeu-se a importância de se realizarem ações de acessibilidade dentro da universidade, tanto no âmbito arquitetônico e metodológico quanto no atitudinal, com sensibilizações, conscientizações, palestras e campanhas que possibilitem a reflexão crítica sobre acessibilidade, de forma a eliminar as barreiras existentes e tornar esse contexto mais favorável à participação desse público.

Acredita-se que a criação de mais núcleos de acessibilidade dentro da UFPA, especificamente um núcleo de acessibilidade em cada faculdade, poderia fortalecer e descentralizar o trabalho já desenvolvido pelo CoAcess, uma vez que cada faculdade poderia oferecer suporte psicológico, individual ou em grupo, trabalhar com a comunidade acadêmica daquela faculdade por meio de ações como sensibilizações, conscientizações, palestras, campanhas que visassem à remoção de barreiras atitudinais, assim como promover orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e aprendizagem e agenciar intervenções visando à independência, autonomia e autoestima desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pretendeu-se contribuir para o entendimento do ambiente universitário enquanto contexto de desenvolvimento do estudante com deficiência e observou-se que, apesar das políticas públicas, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 de 1996 até os dias atuais convergirem para melhora do acesso e permanência do aluno com deficiência no sistema educacional, há a necessidade de se considerar o contexto de desenvolvimento desse estudante, levando em consideração as relações por ele estabelecidas dentro do ambiente universitário.

A contribuição deste estudo foi importante porque, apesar da maioria dos alunos apresentarem altos níveis de estresse, este resultado não descarta a presença de estresse nos discentes com níveis baixos de estresse, pois eles também se ressentiram das condições de acessibilidade oferecidas pela UFPA. Os participantes da pesquisa revelaram alguns aspectos dificultadores 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.

O presente estudo contribuiu com a literatura, uma vez que revelou achados que se tornam muito importantes quando se trata de uma pesquisa que revela o ponto de vista do próprio aluno com deficiência sobre o seu processo de inclusão em uma universidade pública. É a partir das percepções desses estudantes que será possível saber quais as dificuldades que eles têm enfrentado, avaliar suas conquistas decorrentes das políticas públicas e das ações afirmativas que estas geraram, possibilitando refletir acerca do que pode ser implementado no contexto universitário.

Os conhecimentos obtidos neste estudo são importantes para conduzir ações afirmativas dentro da UFPA, visando aproveitar os resultados desta pesquisa para o planejamento de uma política educacional que incorpore as diferentes características dos alunos, de forma que conduzam à promoção do sucesso dessa população no ambiente acadêmico.

Acredita-se que, quando há boa vontade nas relações entre gestores, docentes, funcionários, estudantes com e sem deficiência, familiares e a comunidade em geral, o ambiente universitário contará com um estudante mais confiante, menos estressado, com a autoestima elevada e isso fortalecerá a sua autonomia e suas capacidades para realizar todas as atividades acadêmicas.

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, curso, contatos telefônicos e *e-mail*, etc., pois a inconsistência desse banco de dados dificultou o contato com os estudantes.

Por fim, sugere-se pesquisas que envolva todos os Campi da UFPA e em outras universidades com condições de colaborar para ações preventivas e intervencionistas, que auxiliem o estudante com deficiência a enfrentar os obstáculos do contexto universitário.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. & Antunes, A. P. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no Ensino Superior. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, Corunha*, (pp. 115-126).
- Atabay, 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
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, (pp. 993-1027). John Wiley & Sons.
- Censo da Educação Superior (2013). *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Ministério da Educação.
- Cohen, S., Karmack, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *J Health Soc Behav*, 24(4), 385-396.
- Cohen, S., & Williamson, 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]*. Artmed.
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (1999). Regulamenta a Lei n 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Recuperado em 24 de jul. 2019, de <https://www.planalto.gov.br>
- Feldt, R. C., Ferry, A., Bullock, M., Camarotti-Carvalho, A., Collingwood, M., Eilers, S., Meyer, L., & Nurre, E. (2011). Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. *Individual Differences Research*, 9, 107-114.
- Ferreira, N. M. C. (2012). *Educação inclusiva no ensino superior: Análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Maranhão.
- Florêncio, C. B. S., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. C. (2017). Adolescent perceptions of stress and future expectations. *Psicologia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 60-68. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201708>
- 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>
- 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>
- 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
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Recuperado em 23 de jul. 2019, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 24 de jul. 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Lei n. 10.436, de 24 abr. de 2002 (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado em 24 de jul. 2019, de <http://goo.gl/WTAvU>
- Lei n. 13.146, de 18 de junho de 2015 (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Recuperado de <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=169153&tp=1>
- 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.
- 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, 155-162. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000700020>
- Nuernberg, A. H. (2009). A Psicologia no contexto da educação inclusiva: Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In A. A. Anache, & I. O. R. Silva (Eds.). *Educação inclusiva: Experiências profissionais em psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. (pp. 153-166).

- Recuperado em 24 de jul. 2019, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jontiem, 1990*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília.
- Persaud, N., & Persaud I. (2015). 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.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI* (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Ministério da Educação. Brasil, Brasília: MEC/SECADI.
- Programa Incluir* (2013). Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu. Recuperado de [http://file:///C:/Users/saionara%20pussente/Downloads/documento_orientador_programa_incluir%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/saionara%20pussente/Downloads/documento_orientador_programa_incluir%20(2).pdf)
- 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 não publicada]. Instituto de Ciências Biomédicas Abel. Recuperado em 24 de jul. 2019, de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Pará. Recuperado de <http://www.ppgtpc.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Maely%20Ramos%202015.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
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228. doi: 10.1007/BF01173489
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente acadêmico y adaptación a la universidad: Um estudio com estudantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99-121. Recuperado em 24 de jul. 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/12101>