



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR - POLEDUC

ADA PRICILLA BATISTA FREIRE RODRIGUES

INDICADORES DE RESILIÊNCIA PSICOLÓGICA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2023

ADA PRICILLA BATISTA FREIRE RODRIGUES

INDICADORES DE RESILIÊNCIA PSICOLÓGICA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Políticas Públicas
e Gestão da Educação Superior da
Universidade Federal do Ceará, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
mestre. Área de concentração: Políticas
Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. João Welliandre
Carneiro Alexandre

FORTALEZA

2023

ADA PRICILLA BATISTA FREIRE RODRIGUES

INDICADORES DE RESILIÊNCIA PSICOLÓGICA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Políticas Públicas
e Gestão da Educação Superior da
Universidade Federal do Ceará, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
mestre. Área de concentração: Políticas
Públicas da Educação Superior.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Aline Nogueira de Lira
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a força para concluir mais essa etapa da vida, e que me acolhe e ensina diariamente com seu amor incondicional.

À minha mãe Nadir Batista e ao meu pai Assis Freire, por minha existência e confiarem sempre nas minhas conquistas.

Ao meu esposo Carlos Rodrigues, por ser abrigo, admirador e parceiro da vida. Ele e minha mãe foram suporte indispensável no cuidado de Pedro Batista e Mirela Batista, para que eu pudesse estudar e produzir este trabalho. Esse apoio chegou para mim como prova de amor e parceria.

Ao meu irmão Bruno Batista, por ser amor indescritível na minha vida, companheiro de infância e adolescência nas brincadeiras e disputas. Como irmão caçula, foi meu primeiro cuidado. Hoje, é fonte de orgulho e inspiração para meu crescimento profissional.

Aos meus amores, Mirela Batista e Pedro Batista, força motriz do meu trabalho e das minhas escolhas. São meus filhinhos, maiores fontes de amor e aprendizagem. Carlos, Mirela e Pedro abdicaram da minha presença em casa em prol da minha produção. Os pequenos acompanharam diariamente a evolução do trabalho com suas perguntas: “faltam quantas páginas?”, “fez quantas páginas hoje?” ou “volta que horas hoje?”. Como isso, também me motivaram a mostrar-lhes a importância de estudar, independentemente da idade.

Ao meu sobrinho Matheus Martins, pessoa com Síndrome de Down e surdo, por nossos encontros animados com danças e muita organização. Ele me ensina a vencer o capacitismo e a lutar por um mundo construído para todos.

Aos meus antepassados maternos, nos quais tenho refletido bastante durante o processo de conquista do primeiro título de mestre da família. Ao meu bisavô José, que segundo contam, foi escravizado e fugiu, resistindo à estrutura social imposta. Ele tem me dado força para ser agente de transformação pessoal e social.

À Universidade Federal do Ceará, instituição de ensino superior de excelência, onde concluí minha graduação e minha pós-graduação e onde trabalho.

Ao meu orientador, Prof. João Welliandre Carneiro Alexandre, por ser incentivador incansável na construção desta pesquisa, sempre disponível e atento. Ele me lembrou constantemente da necessidade de enfrentar as dificuldades do processo da vida acadêmica.

Aos colegas do Mestrado POLEDUC, por caminharmos juntos nessa jornada de aprendizagem.

Aos professores do POLEDUC, que com superação e inovação, nos propiciaram diversos saberes em período inesperado de ensino remoto.

À Clemilda Sousa, mulher com deficiência, bibliotecária da Biblioteca Universitária da UFC, muito dedicada e competente, por ter me ensinado muito sobre inclusão de pessoas com deficiência. A disponibilidade dela para ensinar, percebida por mim como instrumento de luta anticapacitista, foi extremamente importante para a construção desta pesquisa.

À Secretaria de Acessibilidade da UFC, por sua fundamental colaboração ao me apresentar documentos, orientações legais e disponibilidade para intermediar meu contato com os alunos.

À Fernanda Araújo, Secretária Executiva do POLEDUC, pela gentileza e excelente atendimento.

Aos alunos da Universidade Federal do Ceará, que concordaram participar da pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Biblioteca da Faculdade de Direito, que me apoiaram desde a seleção para este mestrado.

A todos que torceram por mim, o meu imenso agradecimento.

“Posso todas as coisas naquele que me fortalece.”

(FILIPENSES, 4:13)

RESUMO

As políticas públicas relativas à educação inclusiva têm sinalizado às Instituições de Ensino Superior (IES) para realização de investigações e de ações que visem acessibilidade de pessoas com deficiência, garantindo o direito de educação para todos. Neste cenário de aprimoramentos institucionais, os estudantes com deficiência podem apresentar maior dificuldade para ultrapassar os desafios de adaptação, típicos dos universitários, ao ingressarem nos cursos de graduação. Esse novo estilo de vida, quando não vivenciado adequadamente, pode desencadear problemas sociais, pessoais e fatores de estresse que se manifestam de modos diversos em cada indivíduo. A resiliência, neste sentido, torna-se capacidade essencial para esse público resistir a situações difíceis e de mudanças provocadas ao seu redor, entendendo a resiliência como construída na interseção das relações pessoais e nas práticas culturais. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi investigar os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Ceará e relacioná-los com algumas dimensões sociodemográficas e psicossociais (sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar, percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade). O método da pesquisa foi quantitativo, descritivo e estudo de caso. A população foi composta de estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFC. A pesquisa alcançou uma amostra de 76 discentes de todos os *campi* da UFC, referente a população de 442 alunos. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com questões objetivas, contemplando aspectos sociodemográficos e a Escala de Resiliência Psicológica (RSA). Na análise dos dados, foram utilizadas ferramentas de análise exploratória de dados e a inferência estatística. Concluiu-se que as médias dos fatores de resiliência aproximam-se ao valor 4 (quatro), apontando equilíbrio entre os fatores de risco e de proteção. Houve diferenças altamente significativas estatisticamente ($p\text{-valor} < 1\%$) nos resultados das médias dos seguintes fatores: “coesão familiar” na variável “renda mensal familiar”, sendo as pontuações maiores as do grupo de famílias com renda mensal superior a 5 salários mínimos; “Futuro Planejado” na variável “idade”, sendo as pontuações mais elevadas para estudantes mais velhos (com mais de 30 anos); “competência social” na variável “condição de deficiência”, com superioridade dos pontos dos alunos com deficiência motora. Dentre as diferenças significativas ($p\text{-valor} < 5\%$) nos resultados das médias destacamos: o fator “estilo estruturado” e a média geral da RSA na variável “renda mensal familiar” com maior pontuação do grupo das famílias com renda mensal superior a 5 salários mínimos.

Palavras-chave: resiliência psicológica; universitários com deficiência; educação inclusiva.

ABSTRACT

Public policies regarding inclusive education have signaled to Higher Education Institutions (HEI) to carry out investigations and actions aimed at the accessibility of people with disabilities ensuring everyone the right to education for all. Students with disabilities in higher education may have more difficulty in overcoming the challenges of adaptation when entering the undergraduate courses. This new lifestyle, when not properly experienced, may trigger social and personal problems and stress factors that manifest themselves in different ways in each individual. Resilience becomes an essential ability for this public to resist difficult situations and changes caused to them, understanding resilience as constructed in the intersection of personal relationships and cultural practices. Regarding the facts, the aim of this study was to investigate the psychological resilience factors of students with disabilities in the Universidade Federal do Ceará and relate them to some sociodemographic and psychosocial dimensions (gender, type of disability, age, family monthly income, perception of UFC care in promoting accessibility). The research method was quantitative, descriptive and case study. The population was composed of students with disabilities at UFC undergraduate courses. The research reached a sample of 76 students from all the campuses at UFC, referring to a population of 442 students. The instrument for data collection was a structured questionnaire with objective questions, covering sociodemographic aspects and the Resilience Scale of Adults (RSA). Tools of exploratory data analysis and statistical inference were used in the data analysis. It was concluded that the means of the resilience factors are close to the value 4 (four) pointing to a balance between risk and protection factors. There were highly statistically significant differences ($p\text{-value} < 1\%$) in the results of the averages of the following factors: "family cohesion" in the variable "family monthly income", with higher scores for the group of families with monthly income over 5 official minimum salaries; "Planned Future" in the variable "age", with higher scores for elder students (over 30 years old); "social competence" in the variable "disability status", with higher scores for students with motor disabilities. Among the significant differences ($p\text{-value} < 5\%$) in the results of the averages we highlight: the factor "structured style" and the general average of RSA in the variable "family monthly income" with higher scores of the group of families with monthly income higher than 5 official minimum salaries.

Keywords: psychological resilience; university students with disabilities; inclusive education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de estudantes com deficiência matriculados na UFC no período de 2012 até 2020.....	46
Gráfico 2 - Taxa de Sucesso na Graduação na UFC.....	51
Gráfico 3 - Distribuição da amostra por sexo.....	83
Gráfico 4 - Distribuição por sexo de ingressantes por Programa de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência no Ceará em Universidades Federais em 2021.....	83
Gráfico 5 - Distribuição do percentual das condições de deficiência.....	85
Gráfico 6 - Distribuição de frequência da idade dos respondentes.....	86
Gráfico 7 - Distribuição de frequência da faixa etária dos respondentes.....	86
Gráfico 8 - Distribuição do percentual da renda familiar mensal dos respondentes.....	87
Gráfico 9 - Distribuição de frequência dos participantes quanto a percepção sobre cuidados da UFC sobre a acessibilidade.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais temas e referenciais teóricos que embasaram a subseção 2.1.....	27
Quadro 2 - Fatores e tendências que corroboram com a inclusão social das PcD.....	28
Quadro 3 - Eventos históricos no processo da educação inclusiva	35
Quadro 4 - Barreiras de acessibilidade e respectivas descrições	42
Quadro 5 - Quantitativo de alunos com deficiência - Censo UFC 2017.2.....	45
Quadro 6 - Seis fatores da Escala de Resiliência para Adultos.....	61
Quadro 7 - Contagem dos resultados da RSA.....	61
Quadro 8 - Enquadramento da pesquisa.....	70
Quadro 9 - Quantitativo de alunos com deficiência – Censo UFC 2020.....	71
Quadro 10 - Especificações de deficiência, definições e respectivas fontes.....	72
Quadro 11 - Itens do questionário da RSA que foram adaptados para linguagem mais acessível.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos por condição de deficiência na UFC.....	46
Tabela 2 - Ingressantes por Programa de Reserva de Vagas no Brasil em Universidades Federais em 2021.....	84
Tabela 3 - Distribuição do percentual das unidades acadêmicas dos respondentes.....	88
Tabela 4 - Moradores da casa dos respondentes.....	89
Tabela 5 - Médias e desvios-padrões das sentenças avaliativas organizadas por fatores de resiliência.....	91
Tabela 6 - Médias e desvios-padrão dos Fatores de resiliência psicológica de estudantes da UFC.....	96
Tabela 7 - Comparativo dos resultados gerais individuais da pontuação na Escala de Resiliência Psicológica (RSA) por grupo.....	100
Tabela 8 - Comparação dos fatores de resiliência por sexo.....	102
Tabela 9 - Comparação dos fatores de resiliência por condição de deficiência.....	104
Tabela 10 - Comparação dos fatores de resiliência por faixa etária.....	111
Tabela 11 - Comparação dos fatores de resiliência por Renda mensal familiar.....	112
Tabela 12 - Percepção dos cuidados da UFC (sim/não) por condição de deficiência.....	115
Tabela 13 - Comparação da percepção dos cuidados da UFC (sim/não) com fatores de resiliência.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação
CC	Centro de Ciências
PcD	Pessoa com deficiência
CDPD	Direitos das Pessoas com Deficiência
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
RSA	Escala de Resiliência para Adultos
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONCEITOS E DISCUSSÕES SOBRE RESILIÊNCIA DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	21
2.1 Estudantes com deficiência: as construções sociais da deficiência e o capacitismo.....	21
2.2 Universitários com deficiência: fatores de risco e de proteção.....	29
2.3 Resgate histórico sobre a pessoa com deficiência e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil.....	32
2.4 Inclusão dos alunos com deficiência na UFC.....	43
2.5 Implementações de ações de acessibilidade na UFC realizadas em 2021.....	51
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE RESILIÊNCIA E O CONTEXTO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA.....	58
3.1 Considerações conceituais sobre resiliência.....	58
3.2 Escala de Resiliência para Adultos (<i>Resilience Scale for Adults</i> – RSA).....	59
3.3 Resiliência psicológica de universitários com deficiência.....	64
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
4.1 Desenho do estudo.....	69
4.2 Local de pesquisa.....	70
4.3 População do estudo.....	71
4.4 Critérios de inclusão e exclusão da população pesquisada.....	74
4.5 Coleta de dados.....	74
4.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	80
4.7 Metodologia de análise de dados.....	81
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	82
5.1 Perfil demográfico e socioeconômico dos participantes da pesquisa.....	82
5.2 Análise global dos fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC.....	90
5.3 Análise comparativa dos resultados dos fatores de resiliência com as variáveis escolhidas sexo, condição de deficiência, por idade, por renda mensal familiar e por percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade.....	101
5.3.1 Comparação dos fatores de resiliência por sexo.....	101
5.3.2 Comparação dos fatores de resiliência por condição de deficiência.....	103
5.3.3 Comparação dos fatores de resiliência por idade.....	110

<i>5.3.4 Comparação dos fatores de resiliência por Renda mensal familiar.....</i>	112
<i>5.3.5 Comparação dos fatores de resiliência por percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade.....</i>	115
6 CONCLUSÃO.....	118
6.1 Limitações da pesquisa.....	129
6.2 Sugestões para trabalhos futuros.....	129
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Adaptado para o <i>Google Forms</i>).....	144
APÊNDICE B - ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA ADULTOS (<i>RELIENCE SCALE FOR ADULTS</i>) (Adaptado para o <i>Google Forms</i>).....	147
ANEXO A - ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA ADULTOS (<i>RELIENCE SCALE FOR ADULTS</i> - RSA).....	152

1 INTRODUÇÃO

Os alunos, ao ingressarem no ensino superior, encontram novos desafios, baseados em um período de transição, novo estilo de vida, que quando não vivenciados adequadamente, desencadeiam problemas sociais, pessoais e fatores de estresse pelas excessivas informações, pela necessidade de adaptação a novas tecnologias e pela pouca disponibilidade de tempo de conciliar a vida acadêmica com as atividades sociais (BAPTISTA; CAMPOS, 2000). As dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência, inclusive relacionadas às ações de acessibilidade, têm proporcionado o interesse de diversos pesquisadores na busca pela compreensão do que estes estudantes necessitam e vivenciam rotineiramente.

Pesquisa realizada na Universidade Federal do Pará mostrou que a maioria dos estudantes com deficiência apresentaram níveis elevados de estresse, devido à ausência de acessibilidade, carência de preparo da instituição em relação aos recursos tecnológicos e metodológicos e à inexperiência dos professores para lidar com as deficiências e os transtornos (PEREIRA *et al.*, 2019).

Esta pesquisa sobre fatores de resiliência toma como partida o conceito de deficiência apresentado por Dinis, Barbosa e Santos (2010), os quais definem deficiência como o resultado da relação entre o corpo com impedimentos e a sociedade, ou seja, é avaliada com base na participação de uma pessoa com impedimentos corporais na vida social. O corpo com impedimentos não é a medida solitária para definição de deficiência, pois tão decisivo quanto os impedimentos corporais é o ambiente que impõe restrições e barreiras à plena participação.

O crescente número de pesquisas, como por exemplo, Sousa (2022), sobre produção de materiais bibliográficos acessíveis, e Araújo (2021), acerca dos impactos das ações afirmativas na UFC, dentre outros, revelam os esforços relativos ao aprimoramento da gestão universitária no que tange ao ingresso e à permanência de discentes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior. Sendo este acesso fruto de conquistas históricas de participação social e de direitos das pessoas com diversidade funcional, as quais lutaram contra o entendimento social da pessoa com deficiência como incapaz e deficitária.

A Constituição Federal de 1988 originou a luta pela universalização do ensino no Brasil, preconizando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). No entanto, como observado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a história da educação no Brasil demarcou a escolarização como privilégio de um grupo, ao excluir indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. O

processo de democratização educacional evidenciou o paradoxo inclusão/exclusão, pois universalizaram o acesso às instituições de ensino, porém não construíram sistemas educacionais inclusivos, com mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os estudantes tivessem as especificidades atendidas.

Portanto, para além das mudanças estruturais, também são fatores estressores para os universitários com deficiência, os aspectos culturais e atitudinais, neste sentido estes estudantes vivem imersos no estigma da deficiência.

O conceito de estigma proposto pelo cientista social e escritor canadense Erving Goffman trata os conceitos de identidade social real e identidade social virtual, no esforço de confirmar que todas as sociedades constroem os modelos considerados normais ao ser humano. Ao discutir sobre o estigma da deficiência, deduz constituição da identidade social da pessoa com deficiência, quando o meio social não permite seu desenvolvimento humano, produzindo restrições e estereótipos pela sociedade (GOFFMAN, 1988).

A apresentação de sofrimento e adoecimento psíquico nos estudantes da Universidade Federal do Ceará alerta para necessidade de investigar os recursos psicológicos de enfrentamento e superação das adversidades e analisar os fatores relativos à resiliência psicológica (CHAVES, 2019).

A resiliência, também, é demonstrada como conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ao indivíduo ter uma vida saudável, mesmo vivendo em ambiente estressor, não se apresentando como característica ou traço individual, e sim consequência da interação entre os fatores de risco, da intensidade e duração e dos fatores de proteção da pessoa ou do contexto, decorrentes das relações parentais satisfatórias, da disponibilidade de fontes de apoio social, da vizinhança, escola e comunidade (RUTTER, 1987).

Um dos conceitos mais aceitos atualmente sobre a resiliência psicológica, sugere que se trata da resultante do equilíbrio entre os fatores de proteção próprias do sujeito e do meio que o circunda, recursos sociais e os fatores de risco que lhe são infringidos (MASTEN; CICCHETTI, 2016).

O estudo da resiliência tem apresentado grande crescimento e demonstrado relevância, representando abordagem mais integradora na prevenção e no tratamento. Hoinski *et al.* (2022) preconizam que pesquisadores sobre a resiliência, em contexto brasileiro, verificam estratégias de promoção da resiliência para diferentes públicos, observando características da história de vida, contexto cultural e social dos pesquisados, bem como

identificam características resilientes da população brasileira que possam sofrer impacto positivo de intervenções psicológicas.

Ao trazer as discussões para o âmbito da saúde mental dos alunos brasileiros com deficiência, Thiengo *et al.* (2021) afirmam a necessidade de mais programas que promovam a inclusão do aluno com deficiência. Consideram a inserção da pessoa com deficiência no meio científico uma política inclusiva, representativa e motivacional, de modo a evitar danos à saúde mental.

Jones (2013) assevera que a deficiência por si só não é considerada fator de risco, mas as ações excludentes e de não equiparação de oportunidades é que sujeitam o indivíduo a situações de vulnerabilidade.

Nesta perspectiva, a inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todas as pessoas a participarem da sociedade e serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, a inclusão defende o direito dos estudantes a se desenvolverem e concretizarem suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o direito, por meio de educação de qualidade, atendendo, assim, às necessidades, aos interesses e às características.

O ensino efetivamente inclusivo considera a heterogeneidade dos alunos como questão normal do grupo ou da classe e realiza delineamento educativo que atue permitindo que os docentes utilizem diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os educandos, com objetivo de apoiar as qualidades e necessidades de cada aluno (SANCHEZ, 2005).

Trazendo aspectos quantitativos a respeito da educação inclusiva no ensino superior, em dados atuais do INEP, em 2020, houve registro de 55.829 matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância de alunos brasileiros com deficiência (INEP, 2022). Esse valor representa aproximadamente do total de 0,64% das matrículas.

Este documento lista as seguintes tipificações declaradas: deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência intelectual, cegueira, surdez, superdotação, autismo, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo de infância, síndrome de Rett, surdocegueira. Do conjunto de declarações, as mais comuns são: deficiência física (32,5%), baixa visão (25,8%) e deficiência auditiva (12,4%).

A inclusão da população brasileira com deficiência é um movimento que questiona as políticas públicas, as estruturas organizacionais das instituições de ensino e educadores. Há esforços governamentais na instituição de políticas educacionais que visam implementar educação inclusiva de qualidade, baseada em legislação, programas de ações afirmativas e

documentos norteadores que reduzam a desigualdade vivenciada. Contudo, ainda existem diversas limitações das políticas públicas, pois apenas um pequeno percentual da população com deficiência tem acesso ao ensino superior, e mesmo os alunos com deficiência que têm esse acesso, encontram nessas instituições de ensino necessidade de melhorias estruturais e culturais para o enfrentamento dos desafios típicos de alunos universitários com deficiência.

Neste sentido, é relevante também a contínua produção de conhecimento científico sobre processo de inclusão que deem suporte para o aprimoramento da atenção aos alunos com deficiência, inclusive como mecanismo de resistência à exclusão social.

A escolha pelo tema deste trabalho de investigação dos fatores de resiliência psicológica de alunos com deficiência da UFC teve como base a leitura das sugestões para trabalhos futuros, mostradas por Chaves (2019), na dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC, intitulada Resiliência psicológica de estudantes da Universidade Federal do Ceará. A referida pesquisa definiu a amostra com 446 alunos, distribuídos no Centro de Ciências (CC) e Instituto de Cultura e Arte (ICA). O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, baseado na RSA, com foco nos levantamentos de variáveis sociodemográficas e psicossociais, abordando os aspectos: sexo, gênero, orientação sexual, idade, renda mensal, familiar do discente, desfrute de auxílio ou benefício estudantil, unidade acadêmica e curso de graduação do discente. Durante a aplicação dos questionários, encontraram-se dois estudantes cadeirantes, mas não houve observação de singularidades sobre essa variável.

Como identificado na referida pesquisa, existem características comportamentais singulares, a depender do contexto da unidade acadêmica em que se inserem os discentes. Com esta afirmação, surgiu, a curiosidade científica de avaliar o critério condição de deficiência como possível variável de comparação para os diferentes fatores de resiliência em estudantes com deficiência.

Diante das discussões apresentadas, surgiu a pergunta de pesquisa, baseada no referido trabalho: Como os fatores de resiliência dos alunos com deficiência na UFC podem ser identificados na Escala de Resiliência para Adultos (RSA)?

Este trabalho tem como objetivo geral investigar os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC e relacioná-los com algumas dimensões sociodemográficas e psicossociais (sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar, percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade), aplicando a Escala de Resiliência para Adultos (RSA).

Segundo esta escala, os fatores que estão relacionados com a resiliência são: percepção de si, futuro planejado, competência social, estilo estruturado, coesão familiar e recursos sociais.

Para alcance do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar em que medida os fatores de resiliência (percepção de si, futuro planejado, competência social, estilo estruturado, coesão familiar e recursos sociais) de estudantes com deficiência da UFC se apresentam na RSA;
- b) Comparar os fatores de resiliência com relação às variáveis: sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar, percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade.

Em recente revisão integrativa sobre resiliência psicológica em publicações brasileiras, Hoinski *et al.* (2022) apontam Escala de Resiliência para Adultos - *Resilience Scale for Adults* (RSA) como uma das três escalas com melhores características psicométricas. Este instrumento começou a ser desenvolvido no início dos anos 2000, por um grupo de noruegueses, com objetivo capturar um conjunto de fatores protetivos fundamentais que promovem a resiliência adulta, considerando fatores sociais, além dos atributos disposicionais e psicológicos.

Inicialmente, era composta por 45 quesitos, baseados em três grandes grupos de recursos protetores: competências psicológicas/disposicionais e atributos do indivíduo; apoio familiar e ambiente familiar coeso; e presença de sistemas de apoio externo que promovem *coping* eficiente e ajustamento (HJEMDAL *et al.* 2001). Posteriormente, os mesmos autores, após novas análises, sugeriram uma estrutura baseada em seis fatores: percepção do *self*, planejamento do futuro, competências sociais, estilo estruturado, coesão familiar e recursos sociais (HJEMDAL *et al.*, 2006).

A escala é caracterizada como questionário de autorresposta que avalia as características de resiliência, contendo itens na estrutura a qual se organiza nos seis fatores descritos acima. A última versão, traduzida para o português e aplicada em grupo de estudantes, em 2006, é composta por 33 itens validados por pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este instrumento pode ser aplicado na população geral, em amostras clínicas (como pessoas doentes) e indivíduos em situações de adversidades.

Este trabalho intenta contribuir com o acervo de pesquisas sobre o aprimoramento institucional de inclusão escolar e da permanência de estudantes com deficiência em Instituição de Ensino Superior (IES).

No aspecto institucional, este trabalho mostra dados relativos aos fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC, fornecendo subsídios científicos para o aprimoramento das práticas que podem estar associadas a fatores protetivos, a fim de contribuir com o enfrentamento de adversidades vivenciadas por estes alunos, e com ações de inclusão dos universitários com deficiência.

A justificativa, portanto, desta investigação, envereda-se como continuidade de produção de conhecimento científico acerca dos processos de resiliência do público específico da educação inclusiva, como mecanismo de resistência à exclusão social. Além disso, os resultados poderão contribuir com o aperfeiçoamento de práticas de acessibilidade, aceitação, recepção e respeito à diversidade da universidade, com vistas a fomentar metodologias educacionais inclusivas, até mesmo, para outras realidades.

Vale também apresentar que a motivação pessoal da pesquisadora deste trabalho se deu por ter se aproximado do tema acessibilidade na UFC, por meio de participação de treinamentos de audiodescrição e de introdução a Libras ofertados pela Biblioteca Universitária desta instituição de ensino, no período de pandemia por covid 19, bem como pela convivência com alunos com deficiência na Biblioteca da Faculdade de Direito da UFC, onde está lotada como servidora. Além disto, o fato de ser tia de um adolescente com Síndrome de Down e surdo a instigou a contribuir com os estudos sobre a promoção de inclusão dos alunos com deficiência.

Quanto à relevância social, a pesquisa tem o potencial de ganhos na socialização e no desenvolvimento emocional de toda a comunidade universitária e instiga o cumprimento da educação inclusiva no ensino superior. Também é possível apontar o impacto social que o êxito das ações afirmativas poderia proporcionar aos brasileiros e brasileiras com deficiência, bem como nas novas perspectivas trazidas por estes alunos em pesquisas científicas e a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

A população desta pesquisa é formada por 442 alunos com deficiência, dos cursos de graduação da UFC. Pelo Censo 2020, disponibilizado no site da Secretaria de Acessibilidade da UFC, verificou-se a quantidade total de alunos da UFC com deficiência, bem como quantificaram-se, especificamente, as condições de deficiência desta comunidade: altas habilidades/superdotação (1), deficiência auditiva (62), deficiência física (218), deficiência intelectual (16), deficiência múltipla (7), deficiência visual (110) e TEA / deficiência intelectual (28).

A escolha da variável condição de deficiência ocorreu em virtude das especificidades de características comportamentais e de necessidades educacionais de cada grupo, além de ser a classificação utilizada pela Secretaria de Acessibilidade da UFC.

Estas especificidades do público pesquisado são observadas pela pesquisadora, que é servidora pública do Sistema de Bibliotecas da UFC, e que obtém informações por meio de treinamentos sobre acessibilidade e de relatos de outros servidores com deficiência da UFC.

O trabalho está estruturado em cinco seções: 1. contém a introdução, destacando a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos norteadores do estudo, bem como os aspectos da relevância da pesquisa; a seção 2 aborda a respeito dos fundamentos teóricos sobre os estudantes com deficiência no Ensino Superior, bem como as políticas públicas de acesso e permanência destes alunos; a seção 3 apresenta as considerações sobre a resiliência, a Escala de Resiliência para Adultos- RSA e o contexto da resiliência psicológica em estudantes com deficiência; a seção 4 trata dos procedimentos metodológicos, com o detalhamento do método, das técnicas e da forma de análise dos dados. Na seção 5, trata da Análise dos Dados. Por fim, a seção 6 apresenta Conclusão e Considerações Finais. As “Referências”, os “Apêndices” e o “Anexo” concluem este trabalho.

2 CONCEITOS E DISCUSSÕES SOBRE RESILIÊNCIA DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As discussões sobre o conceito de deficiência, a problematização de estigma e o capacitismo são os primeiros aspectos apresentados nesta seção. Discorreremos sobre o processo histórico da educação especial no Brasil. Nesta seção, as políticas públicas são apresentadas como diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público na atenção da educação das pessoas com deficiência. Em seguida, apresentaremos as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, evidenciadas na realidade dos estudantes da UFC.

2.1 Estudantes com deficiência: as construções sociais da deficiência e o capacitismo

Compreender como se constituiu durante a história o conceito de deficiência é uma temática ampla e complexa. Por ser objeto de estudo de inúmeras ciências e em diversas abordagens, como vertente histórica, aspectos emocionais e psicológicos, enquanto sujeito de direitos, aspectos da educação formal, é possível encontrar registros que apontem para as modificações dentro de uma realidade de exclusão social, bem como sobre os prejuízos e as violações dos direitos e das garantias sociais de proteção à dignidade da pessoa humana (PAIVA, 2017).

Dentre os avanços históricos da garantia de espaço da pessoa com deficiência, evidenciar-se-ão a construção da terminologia e delimitação do termo de referência para esse conjunto de pessoas, afunilando esses conceitos na esfera da educação.

Como salienta Portela (2013), antigamente, pessoas com alterações físicas, sensoriais ou cognitivas eram divididas e classificadas, segundo as alterações de seus corpos: os surdos, os cegos, os aleijados, os loucos etc. Somente na primeira metade do século XX, o conceito de deficiência surgiu, como modo de agrupar aqueles indivíduos tão distintos. Além disto, o conceito de deficiência transmuta de acordo com a área na qual está inserida, seja saúde, previdência, educação etc.

Os termos "deficiente" e "necessidades especiais" somente surgiram recentemente, no século XX (ARANHA, 2005, p. 6). Atualmente, as denominações consideradas são pessoas com deficiência, e o termo aluno com deficiência é usado em relação à educação.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida em 9 de dezembro de 1975, definiu a pessoa com deficiência como qualquer pessoa incapaz de assegurar e prover a si mesma, total ou parcialmente, nas necessidades de uma vida individual ou social

normal, em decorrência de deficiência congênita ou não, em capacidades físicas ou mentais (PAIVA, 2017).

No ano de 1983, a Organização das Nações Unidas (ONU), Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do termo instituído pela Organização Mundial da Saúde (OMS), adotou classificação internacional de impedimentos, deficiências e incapacidades que delimitava abordagem mais precisa e clara sobre as diferenças de cada termo.

Na definição de pessoa com deficiência para as ciências da saúde consta: pessoas com deficiência física ou mental que afeta ou limita suas atividades de vida diárias e podem requerer acomodações especiais. Inclui tanta deficiência física e mental; pessoa com deficiência emocional (DeCS, 2017).

Em 25 de agosto de 2009, foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em que se reconheceu que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie.

Na ocasião, também, enfatizaram-se a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-los plenamente, sem discriminação.

O artigo 1º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009) considera que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Posteriormente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, em vigor desde 2 de janeiro de 2016, define a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento (longo prazo) de natureza física, intelectual ou sensorial, que dificulte sua participação na sociedade.

As formas de se compreender a deficiência têm evoluído, a partir da década de 70 do século passado, situando a deficiência como uma das características que constituem as pessoas, tornando-o um sujeito singular, bem como as outras características, como gênero, sexualidade, raça, geração e classe social. Nesta última percepção, as desvantagens que as pessoas com deficiência experimentam têm relação direta com os contextos em que vivem (BOCK *et al.*, 2022).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como público-alvo da educação especializada os estudantes com deficiência que têm impedimentos de longo prazo, tanto de natureza física como 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 síndrome de Asperger, autismo, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e os Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD).

Quanto aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), a Política de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva define 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”. De acordo com este estatuto, esses estudantes necessitam de estratégias de ensino e aprendizagem apropriadas, elaboradas e direcionadas de forma específica para cada estudante (PNEEPEI, 2008, p.15).

Como enfaticamente adverte Sassaki (2002), uma educação inclusiva considera a acessibilidade em toda sua dimensão (atitudinal, arquitetônica, procedimental, pedagógica etc.), como naturalmente cotidiana, em um processo de equiparação de oportunidades para todos, em toda diversidade.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em Normas Brasileiras 9050:2020, a acessibilidade é definida como possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

A educação verdadeiramente inclusiva observa a acessibilidade, implicando-se na luta pela superação das rotulações de todos que não conseguem preencher os requisitos dos chamados padrões sociais que os alijam, segundo Goffman (1988), como indignos, incompletos ou inferiores.

A compatibilidade das discussões conceituais do autor acerca do estigma com esse estudo de caso é possível e justificável, uma vez que estabelece que pessoas com diferentes estigmas se encontram, ao mesmo tempo, em situações diferentes, canalizando reações a essa imposição de sentidos excludentes, de naturezas igualmente semelhantes. A continuidade do

argumento do autor, nesta mesma linha de pensamento, remete também à indagação sobre a situação psicológica em que pessoas adquirem uma deficiência ao longo da vida: “é muito difícil compreender como aqueles que sustentam uma transformação súbita de sua vida de pessoa normal para pessoa estigmatizada podem sobreviver, em termos psicológicos a essa mudança” (GOFFMAN, 1988, p. 143).

Desse modo, contextualizar o estigma é complexo, uma vez que as marcas estão associadas ao fracasso, sendo estas condições de aprendizagem explicadas por Goffman (1988) como desacreditáveis, pois, para as instituições de ensino, esses estudantes apresentam capacidades não reconhecidas e não valorizadas, motivando o descrédito de suas potencialidades. Este processo cria marcas que definem o caráter, a forma de olhar e viver, nas quais a sociedade como mentora da vida estudantil destes educandos precisa rever constantemente seu papel para delinear novos horizontes para o ensino e a aprendizagem, de modo a respeitar a individualidade e a natureza humana.

A leitura que se faz a respeito das pessoas com deficiência, definindo-as como seres humanos menos capazes, foi expressa como capacitismo, de acordo com Campbell (2008). O autor afirma que o capacitismo internalizado resulta em dificuldade social e preconceito, considerando os indivíduos com deficiência como seres humanos inferiores. Diniz (2007) complementa que este fato é resultado do contexto histórico vivenciado e das implicações da normatização.

De forma rotineira, é possível constatar visão autoritária relacionada ao padrão corporal humano, o que alarga a crença social de que o corpo que não se enquadra e difere dos padrões, é insuficiente, seja de modo conceitual ou estético. Isto resulta em cultura de preconceitos, na qual os indivíduos não pertencentes a este padrão não são considerados naturalmente saudáveis (CAMPBELL, 2008).

Diante desse padrão instituído, cria-se o estereótipo (uma representação interna mental de grupos sociais ideais), como um modo de simplificar a visão do mundo, categorizando os indivíduos da mesma forma que é feita com os objetos. No entanto, este processo gera construção de estigmas, mitos, preconceitos enraizados, generalizações incorretas, promovendo injustiças e julgamentos enviesados (PERES, 2012).

Reforçando ainda a ideia de construção social das pessoas com deficiência (PcD), pode-se trazer as contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS), um modelo teórico utilizado em diversos campos das ciências sociais. Para Moscovici (2010), a TRS supera o caráter individualista que reinava na psicologia, e une o social, da Sociologia e Antropologia, ao individual da Psicologia, ou seja, a TRS possui origem psicossocial.

Como assevera Buscaglia (1993, p. 24), “(...) grande parte da psicologia do deficiente é essencialmente psicologia social, fundamentada antes de tudo na interação com as outras pessoas no ambiente pessoal e próprio de cada indivíduo”. A TRS, neste sentido, apresenta-se como suporte teórico adequado para compreensão da relação entre o individual e o coletivo e da dinamicidade das elaborações de signos entre as pessoas de um grupo.

Ao tratar sobre a gênese e o funcionamento das representações sociais, Moscovici (2010) cria um modelo calcado em dois processos: objetivação e ancoragem. A ancoragem é um processo gerador das representações sociais, na qual uma ideia estranha ou problemática é categorizada ao que nos é familiar, conhecido (MOSCOVICI, 2010). Desta maneira, o preconceito social direcionado à pessoa com deficiência surge como forma de ancoragem, associar-lhe estereótipos e estigmatizando-a.

Para o autor, a objetivação “(...) designa a passagem de conceitos e ideias para esquemas e imagens concretas”, em associação a um processo, em que é analisada a forma pela qual a representação social de um objeto se torna expressão do objeto físico. A objetivação é um sistema estrutural que comporta, organiza e otimiza um complexo de esquemas conceituais, e o surgimento de situações novas motiva esse sistema a reestruturar-se dinamicamente, e essa assimilação de novos conceitos, sob um modelo definido, a partir dos conceitos antigos, define o processo de ancoragem.

Nesse sentido, a objetivação e a ancoragem compõem mecanismos para formação e manutenção das representações sociais, as quais engendram um tipo especial de realidade e constituem um meio pelo qual as relações de poder e as regulações sociais são percebidas, mantidas e modificadas. De acordo com Abric (1994), essa engrenagem é fundamental na dinâmica das relações sociais e se justifica por quatro funções: compreensão da realidade; definição de identidade social; guia para ação em comportamentos e práticas; avaliação da ação.

Goffman (1988) soma-se a esta análise da construção social da pessoa com deficiência, ao discorrer sobre o conceito de estigma concebido na relação entre os sujeitos. A abordagem do autor une-se perfeitamente à discussão aqui engendrada, por associar-se abertamente aos preceitos de padrões apropriados e inapropriados em eventos socialmente situados, assim como os modelos avaliativos normativos que desenquadram aqueles que não se compatibilizam com a ordem social imposta.

Essa ideia é claramente entendida na passagem em que o autor, corroborando este argumento, esclarece que, ao entender e superar esta perspectiva, é possível compreender que “está, então, implícito, que não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum” (GOFFMAN, 1988, p. 109).

Pode-se afirmar, assim, que as práticas inclusivas são aquelas, pois, que se preocupam com a estigmatização do estudante com deficiência no ensino superior como sujeito que combate restrições de acessibilidade e aceitação, impactando-se, nesta instância, na luta pela superação das rotulações de todos que não conseguem preencher os requisitos dos chamados padrões sociais que os alijam, segundo Goffman (1988), como indignos, incompletos ou inferiores.

A compatibilidade das discussões conceituais do autor com esse estudo de caso é possível e justificável, uma vez que este estabelece que pessoas com diferentes estigmas se encontram, ao mesmo tempo, em situações diferentes, canalizando reações a essa imposição de sentidos excludentes de naturezas igualmente semelhantes.

Goldwasser (2003) corrobora os autores citados, ao explicar o processo de estigmatização como etapa semelhante à ideia difundida de desvio social, o que dentre da delimitação do que sejam grupos desviantes exemplifica como aqueles que recebem rótulos, sendo, portanto, estigmatizados como diferentes dos que são assim considerados normais.

O autor, ainda, afirma que ideias e conceitos amplamente compartilhados e naturalizados em grupos sociais que constituem cultura internalizada trazem na formação de regras e classificações a semente geradora da segregação, estigmatização e preconceito. Na “estigmatização: ter-se-ia, de um lado, grupos rotulados – ou estigmatizados – como ‘desviantes’ e, de outro, grupos admitidos como ‘normais’” (GOLDWASSER, 2003, p.30).

Segundo Amiralian (1986), a evolução das outras ciências que estudam o ser humano, como a educação, a sociologia e a psicologia, permitiu uma nova perspectiva sobre as pessoas com deficiência, as quais deixaram de ser entendida como doentes e passaram a ser vistas como condições nas quais alguns indivíduos se encontram. Surgiu, então, o modelo social da deficiência, cuja compreensão está atrelada à busca pelos direitos de igualdade de oportunidades, de acesso e de liberdade da pessoa com deficiência.

O modelo social da deficiência surgiu do entendimento da opressão que o capitalismo exerce sobre as pessoas com deficiência. No capitalismo, um corpo com lesões não seria apto ao regime de exploração da mão-de-obra e aos padrões fabris. O modelo social considera que a deficiência representa uma desvantagem, quando há restrição de atividade provocada pela sociedade, quando esta não observa as necessidades das pessoas que possuem impedimentos e termina por desqualificá-las. A deficiência não pressupõe isolamento ou sofrimento, posto que não há uma sentença biológica de fracasso somente pelo fato de alguém apresentar um impedimento (DINIZ, 2007).

Para o modelo social, a desigualdade pela deficiência não se referia apenas às lesões corporais, mas também era constituída nas várias empecilhos físicos, econômicos, políticos e sociais da vida em sociedade.

Neste sentido, a exclusão dificulta também a criação de uma vida acadêmica e o cotidiano da atividade profissional, o que é provocado pelo exagero de enfoque nas limitações dos indivíduos com deficiência, oposto ao entendimento que a sociedade é compreendida de pluralidades.

A seguir, apresentamos o Quadro 1 com o resumo dos principais temas e referenciais teóricos que embasaram as discussões referentes aos conceitos sobre as pessoas com deficiência, problematização de estigma e o capacitismo tratados nesta subseção:

Quadro 1 – Principais temas e referenciais teóricos que embasaram a subseção 2.1

Temas	Referenciais Teóricos
A deficiência como conceito em evolução	Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009
A deficiência como uma das características que constituem as pessoas	BOCK <i>et al.</i> (2022)
Definição do público-alvo da educação especializada	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
Educação inclusiva	Sassaki (2002); Sassaki (1995); Diniz (2007)
Modelo Social da Deficiência	Diniz (2007)
Conceito de acessibilidade	Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em Normas Brasileiras 9050:2020
Estigma	Goffman (1988); Goldwasser (2003)
Estereótipos	Banaji e Bhaskar (2000); Peres (2012); Goffman (1988)
Capacitismo	Campbell (2008)
Teoria das Representações Sociais	Moscovici (2010); Abric (1994)

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, existe um quantitativo de 12.748.663 pessoas com deficiência no Brasil, o que representa, 6,7% do total da população registrado pelo. (IBGE, 2018). Após a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019, estimou-se que o quantitativo de pessoas com deficiência representava 8,4% da população brasileira, ou seja, 17,3 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência relacionada a pelo menos uma de suas funções (visuais, auditivas, motoras e intelectuais) (IBGE, 2021).

Dito isto, podemos enfatizar sobre a relevância de discussões sobre os estereótipos sofridos por estes indivíduos, entendendo que o preconceito pode afetar negativamente as qualidades de vida destes e causar-lhes sofrimento psíquico.

Sassaki (1995), em debates acerca da inclusão social, afirma que esse movimento não está acontecendo por acaso, mas é resultado de fatores e tendências irreversíveis, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Fatores e tendências que corroboram com a inclusão social das pessoas com deficiência (PcD)

Fatores	Definições
Solidariedade humanitária	As PcD são serem humanos, fazem parte da humanidade e devem ser tratadas com solidariedade.
Consciência de cidadania	Parte considerável das próprias PcD e da sociedade têm consciência dos deveres e direitos de cidadania, nos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.
Necessidade de melhoria da qualidade de vida	Hoje, não basta que produtos e serviços necessários à reabilitação, à educação, ao trabalho e ao lazer estejam disponíveis à PcD. É necessário que a qualidade de vida seja melhorada, por meio da participação do próprio consumidor no melhoramento desses produtos e serviços.
Investimento econômico	PcD, ativas e saudáveis, custam menos para si mesmas, para as famílias e a comunidade. Portanto, os recursos financeiros despendidos no processo de inclusão social têm retorno econômico significativo.
Necessidade de desenvolvimento da sociedade	Uma sociedade se desenvolverá justa e saudável, na medida em que todos os membros forem atendidos em necessidades essenciais.
Pressão internacional	Há consenso internacional a respeito da implementação de medidas de equiparação de oportunidades para todas as pessoas com deficiências, inclusive as mais severas, em todos os países.
Cumprimento da legislação	Órgãos públicos (nos níveis municipal, estadual e federal), organizações governamentais e outras instâncias de poder público estão aprovando decretos, leis, portarias, resoluções, instruções normativas etc. São urgentes o cumprimento e o aperfeiçoamento dessas legislações.
Combate à crise no atendimento	A péssima qualidade dos serviços essenciais prestados à população geral e à PcD vem fortalecendo a ideia do combate à crise, por meio de parcerias entre as partes interessadas e/ou de atividades paralelas dirigidas por algumas organizações para pessoas com deficiência.
Crescimento do exercício do empoderamento	Empoderamento é o processo pelo qual a pessoa ou grupo de pessoas utiliza o poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de suas vidas. O empoderamento tem crescido no dia a dia de muitas PcD, em várias situações da vida (trabalho, lazer, esporte, escola etc.).

Fonte: Sassaki (1995).

Contextualizada a construção social da pessoa com deficiência, o sofrimento psíquico vivenciado por esse grupo de pessoas e apresentados os fatores e as tendências que

contribuem para o estabelecimento da inclusão social das PcD, discorrer-se-á nas seções seguintes sobre a resiliência psicológica no ensino superior.

Nesse espectro de raciocínio, Yunes (2003) descreve que a resiliência é construída na intersecção das relações pessoais e nas práticas culturais. Em se tratando das pessoas com deficiência, é possível inferir que o processo de resiliência tem sido visualizado como processo de rompimento da exclusão e do capacitismo, a caminho da inclusão, do empoderamento das PcD, da representatividade e da promoção da acessibilidade.

O próximo tópico apresenta as contribuições teóricas sobre os fatores de risco e de proteção de estudantes universitários com deficiência.

2.2 Universitários com deficiência: fatores de risco e de proteção

Os estudos sobre as políticas de inclusão das pessoas com deficiência colaboraram também para o entendimento sobre fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento de processos de resiliência em pessoas com deficiência, mostrando o sofrimento fomentado pela forma excludente como a sociedade aborda essas pessoas.

Ferreira (2006) afirma que a ênfase imposta pela sociedade na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, muitas vezes, dificulta as transformações necessárias para efetiva educação inclusiva.

Nesse mesmo sentido, concorda-se com Santos (2018) que assevera que as pesquisas em resiliência com pessoas com deficiência devem deixar de enfatizar modelo patológico, para focar no modelo social que potencializa capacidades, adaptando a sociedade à diversidade.

A Psicologia Positiva, em oposição à psicologia tradicional (que enfatiza os aspectos psicopatológicos), apresenta a ideia de observar os aspectos positivos do desenvolvimento, sugestivos de uma vida saudável (MARIA; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2006). As considerações da Psicologia Positiva sobre resiliência indicam fatores que se relacionam com o fortalecimento dessa capacidade, nos contextos individual, familiar e comunitário.

Chaves (2019) acrescenta que a Psicologia Positiva considera o contexto, a interação entre os fatores de proteção, de risco e os esquemas compartilhados, para promoção da adaptação diante de situações estressoras, observando a importância de se ponderar as diferenças étnicas e de classe social, nessas formas de organizar e lidar com as pressões vividas.

Os fatores de risco são eventos que expõem o indivíduo ao desenvolvimento de problemas emocionais, físicos e comportamentais, os quais aumentariam a probabilidade de desenvolvimento negativo, considerando o tempo de exposição, o contexto e os sentidos

atribuídos ao evento estressor (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Podem agrupar características biológicas e genéticas da criança e/ou da família, além de fatores da comunidade, capazes de influenciar o ambiente da criança e da família (MAIA; WILLIAMS, 2005).

Jones (2013) explica que a deficiência por si só não pode ser considerada fator de risco, mas afirma que as ações excludentes e de não equiparação de oportunidades é que expõem o indivíduo a situações de vulnerabilidade.

Di Marco (2020) explica que as pessoas com deficiência que não possuem características aparentes ou marcantes da deficiência que, de certa forma, passam a impressão de “normalidade”, são mais facilmente aceitas. A essa situação, o autor ao englobar pessoa com deficiência, define ser a passabilidade um termo tipicamente da comunidade LGBTQ+. Santos (2021, p. 20) contribui com essa discussão, ao apontar que “Não é possível afirmar que um corpo considerado passável não irá sofrer nenhuma consequência ligada ao capacitismo, porém, haverá maiores chances de sua inclusão [...]”.

Segundo Chinazzo *et al.* (2021), quanto mais a pessoa é identificada como trans, menos passabilidade apresenta. A passabilidade, assim, pode parecer, para muitas pessoas trans, a ideia de proteção ao preconceito e uma suposta coerência com seu gênero. No entanto, há comprovação de que a proteção das pessoas trans não está em nenhum tipo de fomento à passabilidade, mas sim no combate social ao preconceito e ao estigma.

Por sua vez, Pesce *et al.* (2004) contribuem com a elucidação sobre os fatores de proteção, afirmando que estes são condições que diminuem a probabilidade de um resultado negativo frente a um evento estressor, contribuindo para resposta positiva, por meio da manutenção da autoestima, autoeficácia e positividade pessoal.

Nesse sentido, a presença de um fator de proteção pode determinar o surgimento de outros fatores de proteção, em algum outro momento. “Portanto, compreender de que forma esses mediadores agem para atenuar os efeitos negativos do estresse ou do risco é tarefa tão complexa quanto determinar o que é fator de adversidade para cada ser humano” (PESCE *et al.* 2004, p.137).

No entanto, a presença de fatores de proteção também não será garantia de baixo risco, e não será sempre experiência agradável (POLETTI; KOLLER, 2011).

Nesse contexto, a vulnerabilidade está associada às susceptibilidades que potencializam consequências estressoras, podendo não ocorrer respostas satisfatórias no desenvolvimento. A vulnerabilidade inclina o indivíduo para predisposição de psicopatologias, para comportamentos ineficazes, podendo ser geneticamente influenciados ou vindos de situações externas (SANTOS, 2018).

Yunes e Szymansky (2001) explicam que a situação estressora é conceituada de acordo com a percepção do indivíduo frente à situação que coloca em perigo o bem-estar dele. Portanto, a mesma situação pode ser percebida de forma diferente por indivíduos diferentes, sendo caracterizada como perigo para um e desafio para outro.

Também, a percepção do suporte social protege os indivíduos contra a desestabilização, sendo as interações fatores fundamentais para concretização da proteção. Ambientes escolares, centros comunitários, postos de saúde, redes de apoio social podem representar espaços protetivos pela convivência saudável, aprendizagem, desenvolvimentos de habilidades sociais e emocionais que oferecerem (POLETO; KOLLER, 2011).

São considerados exemplos de fatores de risco: ausências nos espaços escolares pela incapacidade de mobilidade e/ou acesso aos recursos pedagógicos e isolamento social. Em relação aos fatores de proteção, citam-se: características subjetivas do indivíduo que interferem na percepção particular frente às situações, suporte social da família e amigos e a presença de uma rede de proteção fortalecida (SANTOS, 2018).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), um fator-chave para o ingresso e a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, seria a adaptação curricular por meio de conjunto de atividades educativas e avaliativas estrategicamente planejadas. Um currículo devidamente adaptado é um dos requisitos básicos para inclusão social, pois tornaria acessível a esses alunos os conteúdos previstos nos planos de estudos (MARCHESI; HERNÁNDEZ, 2019).

Para finalizar as discussões sobre a importância das instituições de ensino como agentes envolvidos nos processos de resiliência, apresentam-se as considerações de Nogueira e Oliver (2022) que em pesquisas sobre as contribuições e os desafios para gestão de terapeutas ocupacionais em programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, destacou a relevância do papel mediador das terapeutas ocupacionais, articulando demandas institucionais e singularidade dos estudantes e dos processos educativos, de modo a promover diálogo entre necessidades e recursos.

Por meio das contribuições da Psicologia Positiva, bem como do entendimento do papel da sociedade na promoção igualdade de direitos e de acesso, identificado no Modelo Social da Deficiência, é possível verificar as diferentes dimensões dos aspectos que podem inferir sobre os fatores potencialmente de risco e de proteção no processo de resiliência de universitários, desde o contexto familiar e as relações interpessoais até as políticas públicas.

O próximo tópico apresenta um regate histórico sobre as pessoas com deficiência e as contribuições teóricas sobre as políticas públicas da educação superior no Brasil, voltadas para as especificidades de estudantes com deficiência.

2.3 Resgate histórico sobre a pessoa com deficiência e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil

Um breve estudo da história da educação de alunos com deficiência revela que o longo caminho de exclusão foi vivido para estabelecer direitos às populações-alvo da educação especial. Sassaki (2006) considera que, em todas as culturas, a sociedade atravessou diversas etapas, no que se refere às práticas sociais. Houve a primeira fase de exclusão de pessoas, que por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Na segunda fase, ocorreu o atendimento segregado dentro das instituições. Em seguida, aconteceu a integração social e, atualmente, segue-se a filosofia da inclusão social para modificar as normas sociais gerais.

O autor considera que os conceitos inclusivistas surgiram lentamente, mas que foram aperfeiçoados a partir de 1981. Aranha (2005) assinala que, em 1076, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e que, pelo Decreto nº 84.819, o Brasil criou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), com objetivo de ação compatibilizada da ONU, sintetizado no lema Igualdade e Participação Plena.

Por meio de garantias legislativas, documentos internacionais e políticas de inclusão, o Brasil abraçou a "reparação" dos serviços para pessoas com deficiência e estudantes, os quais há muito tempo foram excluídos da sociedade. Essa afirmação consta no documento "Educação inclusiva: a escola", no qual entende-se que o Brasil é um país cujas questões sociais vêm sendo redimensionadas por meio de programas e incentivos para reparação de políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 44).

Destaca-se que essas mudanças se evidenciaram desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 que estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Um dos princípios deste documento é justamente a garantia da igualdade, de modo a promover o acesso a todos às condições de permanência na escola (BRASIL, 1988).

Aranha (2005) trouxe reflexão sobre a história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais e mostrou que as condições históricas e sociais delineiam a visão do ser. Neste sentido, a autora escreve sobre o percurso da inclusão social:

No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e, por consequência, a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno, e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-histórica (ARANHA, 2005, p. 5).

A autora inicia a apresentação da trajetória da educação de pessoas com deficiência trazendo a visão do ser desde a antiguidade, quando a pessoa com impedimentos funcionais e necessidades diferenciadas era abandonada e exterminada, isso não significava um problema de natureza ética ou moral, visto que a vida de um homem somente tinha valor em função das características pessoais ou da utilidade prática que ele representasse para o atendimento das necessidades da nobreza.

Com o surgimento do cristianismo e o fortalecimento da Igreja Católica, um novo segmento começou a surgir na cena política: o clero. Assim como nos tempos antigos, o povo ficava com o trabalho e os padres e aristocratas com a abundância e o poder. Os doentes, os deficientes e os mentalmente afetados contaram com a filantropia humana e, como na antiguidade, pessoas "diferentes" serviam de fonte de entretenimento e materiais de exposição (ARANHA, 2005).

Pessotti (1984) corrobora essa reflexão histórica, ao citar que diferentemente do tratamento dado às pessoas com deficiência na Grécia e em Roma, na antiguidade, a chegada do cristianismo e da ética cristã reprimiu a tendência de livrar-se do deficiente por meio do assassinato, surgindo a necessidade de manter e cuidar da pessoa com deficiência. O extermínio e a exposição transformam-se em confinamento, e o asilo que garantia teto e alimento também escondeu e isolou o humano.

O poder exercido pela Igreja ampliou-se, e esta instituição passou a executar constantes abusos de poder e atrocidades. A contradição entre o discurso religioso e a ação dos clérigos foi considerada abusiva, o que resultou na Reforma Protestante. Martin Lutero e outros membros do clero rejeitavam a postura da Igreja e pretendiam o retorno a uma coerência entre o discurso e a prática cristã. Isso separou a Igreja Católica e formou uma nova igreja, a qual se caracterizou por padrões opostos aos que se existiam possuíam práticas comuns. Nesse panorama, o poder exercido pela Igreja ficou ameaçado, causando um dos piores momentos da história: A Inquisição Católica (ARANHA, 2005).

Os posicionamentos contrários em relação à Igreja, mesmo que frutos de meras suspeitas, foram fortemente condenados em forma de perseguição ou extinção até a morte em fogueira. Por outro lado, a rigidez da ética cristã, trazida pela Reforma Protestante, resultou em mais intolerância, carregada pela culpa e responsabilidade pessoal: “O homem é o próprio mal,

quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (ARANHA, 2001, p.5).

Documentos da igreja alegavam que pessoas com deficiência, especialmente aquelas com doenças mentais, também, ameaçavam a igreja (ARANHA, 2005). Na Idade Média, as pessoas com deficiência foram consideradas, inclusive, como “demônios” pelos planos metafísicos de cunho religioso.

Depois do período em que a Igreja exerceu influência, a autora cita a Revolução Burguesa como período responsável pela implementação de nova forma de produção: o capitalismo comercial. Neste momento da história, surgiram novas ideias que relacionaram a deficiência às consequências de causas naturais, as quais passaram a ser tratadas pelas propriedades orgânicas, pela alquimia, pela magia e astrologia.

A mudança e o aprimoramento das formas de trabalho ressignificaram a organização social, essa nova materialidade resultou em transformações nas relações interpessoais. No campo do conhecimento, houve crescimento da racionalidade e o dogma perdeu espaço para o conhecimento científico.

Na perspectiva de longa duração, ocorreu a ascensão e a consolidação do Estado moderno burguês e dos ideais iluministas franceses. O direito passa a buscar novas fontes, apartadas da influência da Igreja Católica Romana. O aparecimento dos direitos humanos foi, portanto, fruto de amplo movimento anticlerical. Caldeira (2017) assegura que, em meados do século XIX, a edificação e a consolidação de um Estado liberal, sem interferência de todas as opiniões e crenças, somente poderia ser alcançada com aplicação de um programa anticlerical. O anticlericalismo antecedeu à liberdade de consciência e da afirmação da laicidade do Estado e dos serviços públicos (CALDEIRA, 2017).

No século XVII, surgiram novos conhecimentos produzidos na área da Medicina, fortalecendo, assim, a tese da organicidade que defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais e transcendentais, o que ampliou a compreensão da deficiência como processo natural e favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência. A tese do desenvolvimento, por meio da estimulação, encaminhou-se lentamente para ações de ensino, e se desenvolveu definitivamente a partir do século XVIII (ARANHA, 2005).

No Quadro 3, encontram-se o tratamento dispensado para as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até a Idade Moderna, correlacionado aos eventos históricos, de acordo com os autores Aranha (2005), Pessotti (1984) e Caldeira (2017), nesse processo histórico da educação inclusiva.

Quadro 3 - Eventos históricos no processo da educação inclusiva

Período histórico	As pessoas com deficiência na sociedade ocidental
Antiguidade (3500a.C-476d.C)	Roma e na Grécia Antigas A pessoa com impedimentos funcionais e necessidades diferenciadas era abandonada e exterminada, isso não significava problema de natureza ética ou moral (ARANHA, 2005).
Idade Média (séc. V até séc. XV)	Fortalecimento da Igreja Católica As PcD contaram com a filantropia humana, com surgimento do cristianismo e fortalecimento da Igreja Católica. Serviam de fonte de entretenimento e materiais de exposição (ARANHA, 2005). Reprimiu-se a tendência de livrar-se da PcD, por meio do assassinato, surgindo a necessidade de mantê-los e cuidá-los, sendo considerados como criaturas de Deus (ARANHA, 2005). A concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, ora eram consideradas demoníacas, ora expiadoras de culpas (ARANHA, 2005). No século XIII, começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais, e as primeiras legislações sobre “os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os constantes do De Prerogativa Regis baixado por Eduardo II da Inglaterra” (PESSOTTI, 1984, p.12).
	Reforma Protestante (Século XVI) A rigidez da ética cristã, trazida pela Reforma Protestante, resultou em mais intolerância, carregada pela culpa e responsabilidade pessoal: “dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (ARANHA, 2001, p.5).
	Inquisição Católica (XV - XIX) Na tentativa de se proteger, a Igreja intensificou a perseguição, caça e extermínio de dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou “endemoninhados”. ‘Época dos açoites e das algemas’ na história da deficiência mental (PESSOTTI, 1984, p. 12).
Idade Moderna (1453-1789)	Revolução Burguesa (1640-1850) Surgiram novas ideias que relacionaram a deficiência às consequências de causas naturais, as quais passaram a ser tratadas pelas propriedades orgânicas, pela alquimia, magia e astrologia, método da medicina ainda do século XVI (ARANHA, 2005).

Fonte: Elaborado pela autora.

Por sua vez, Miranda (2004) mostra que a história da Educação Especial na Europa foi separada em fases, sendo a primeira fase marcada pela negligência. Pois, na era cristã, a pessoa com deficiência recebia tratamento que variava entre caridade ou castigo. No segundo estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, houve a institucionalização, com segregação e proteção em instituições residenciais. Na terceira fase, no final do século XIX e meados do século XX, surgiram escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer educação à parte ao aluno com deficiência. No quarto estágio, por volta da década de 1970, observou-se movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, intentando inseri-los em ambientes escolares da forma mais próxima possível aos alunos sem deficiência.

Na história da Educação Especial no Brasil, as fases da educação inclusiva não foram tão bem delineadas, como ocorreu em outros países. Mendes (1995) contribui com esta retrospectiva, quando pontua que a fase da negligência ou omissão, observada até o século XVII em outros países, perdurou no Brasil até o início da década de 1950. Quanto aos cuidados das pessoas com deficiência intelectual, havia produção teórica referente à deficiência mental restrita aos meios acadêmicos, mas escassos atendimentos educacionais para estes alunos. A concepção e os cuidados das pessoas com deficiência intelectual no Brasil progrediram, conforme os avanços da ciência e o conceito de homem, de acordo com o período histórico. As primeiras instituições especializadas em atendimento às pessoas com deficiência intelectual surgiram na primeira metade do século XX, período em que criaram as primeiras leis da educação especializada.

No Brasil, foram marco da história da educação especial: O Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Ambos foram iniciativa do governo Imperial (MIRANDA, 2004).

Segundo Bezerra e Martins (2015), no começo do século XX, existiam cerca de quarenta estabelecimentos de ensino regular público oferecendo algum tipo de atendimento escolar voltado para o aluno com deficiência mental, quatro instituições especializadas, sendo uma pública e as demais particulares. Os estabelecimentos que mais se destacaram foram o Instituto Pestalozzi, fundado em 1945, era uma relação entre poder público e iniciativa privada, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada no Rio de Janeiro em 1954. Nesta época, houve aumento de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando, assim, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento às PcD na rede pública de ensino.

O surgimento dos hospitais-escolas, a partir de 1944, contribuiu para produção de estudos e pesquisas em reabilitação de pessoas com deficiência. Existia evidente associação entre a deficiência e a medicina (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1965).

Após o ano de 1957, o governo federal criou campanhas voltadas especificamente para que o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Deste então, o governo federal assumiu explicitamente, em âmbito nacional, o atendimento a esse público. No entanto, Jannuzzi (1992) lança luz ao entendimento das motivações governamentais, quando afirma que a luta em defesa pela educação de pessoas com deficiência mental tinha como objetivo a economia dos cofres públicos, pois, assim, evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias.

Houve, na história do Brasil, processo de inclusão, com garantias por meio de políticas, leis e outros documentos nacionais e internacionais, estando esse processo relacionado à nova maneira de ver o estudante com deficiência, tendo como desafio a atenção com a diversidade. Miranda (2008) afirma que se pode constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento.

Ao longo dessa trajetória, foi necessária a reestruturação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos. Há imperativo constante da observância aos direitos que garantem a manutenção da dignidade e a busca da identidade de cidadania. Neste sentido, a implementação de políticas nacionais voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais pode ser vista como meio de reparação de dívida social para com estas pessoas.

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação de 1961 enquadra a educação de “excepcionais” no sistema geral de educação, visando integração desses alunos na comunidade e prevê apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade (BRASIL, 1961).

Como dito anteriormente, as mudanças se evidenciaram com a promulgação da Constituição Federal em 1988 que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e garante a igualdade, promovendo acesso a todos às condições de permanência na escola (BRASIL, 1988).

A ONU aprovou, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, em que está implícito direito da pessoa com deficiência à educação comum, e que, por sua vez, motivou o nosso Plano Decenal de Educação para Todos (SASSAKI, 2006).

Na sequência, a UNESCO e o governo espanhol patrocinam o evento que originou a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), momento em que se afirmou a educação inclusiva. O princípio fundamental desta linha de ação foi que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, bem como crianças que vivem nas ruas e que trabalham, pertencentes às populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

As escolas teriam, então, que buscar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves: “É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

Para que o professor pudesse trabalhar com alunos com deficiência, seriam imprescindíveis alguns pré-requisitos, como conhecer as particularidades da educação desses alunos, as potencialidades deles, bem como as necessidades específicas, para que assim, utilizando-se de flexibilidade, comprometimento, criatividade, competência, dedicação, entre outras características, pudessem realizar trabalho satisfatório.

Com a Declaração de Salamanca, o Brasil teve o compromisso de implementar políticas públicas voltadas para inclusão de pessoas com deficiência, neste sentido, passou a editar leis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) rege que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Este mesmo documento relata que a modalidade de educação escolar deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que o atendimento educacional seria feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Após a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil, através do Decreto nº 3.956/2001, foi criada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999), a qual define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional da Educação (PNE, Lei 10.172/2001) ressalta a importância de novos rumos no campo da educação, baseado nos direitos humanos. Este documento considera que o acesso é garantido por lei, mas a permanência por meio da qualidade de ensino e aprendizagem é fundamental para inclusão efetiva dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais e, por meio dela, posteriormente, originou-se o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) que garantia para pessoas surdas e com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos e em âmbito curricular (BRASIL, 2002).

A aceitação de uma língua constitui a aceitação de uma cultura (BEHARES, 1987). Nesse sentido, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais representou uma conquista de fortalecimento da cultura surda, que por sua vez é fator construtor da identidade surda.

Em seguida, o Decreto nº 5.296/ 2004, Programa Incluir (BRASIL, 2004), regulamenta as condições para implementação de política nacional de acessibilidade. No Artigo

24, determina que os estabelecimentos de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, público e privado, proporcionem condições de acesso e utilização dos ambientes ou compartimentos por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. O Decreto nº 5.296 detalha a obrigatoriedade do atendimento prioritário, as condições arquitetônicas de acessibilidade, entre vários outros direitos desse público (BRASIL, 2004).

O Programa Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Após quatro anos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), ressalta a importância de novos rumos no campo da educação baseada nos direitos humanos, observando que a permanência do aluno ocorre por meio da qualidade de ensino e aprendizagem, como fator fundamental para inclusão efetiva dos alunos com deficiência. O objetivo deste documento é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No entanto, a concepção sobre altas habilidades/superdotação é, muitas vezes, constituída por informações do senso comum, o que impede a compreensão da necessidade de procedimentos pedagógicos ajustados para esse público (LIMA, 2011).

Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), surgiu Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Este documento reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Outro documento relevante para inclusão de alunos com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi o Decreto 7.611/2011. Na tentativa de consolidar propostas inclusivas, foram estabelecidas as garantias da continuidade dos estudos aos alunos com necessidades educacionais especiais com todos os recursos que lhes forem necessários (didáticos e pedagógicos), independentemente do nível, da etapa ou modalidade de ensino (GARCIA *et al.*, 2018). Dentre os pontos abordados neste documento, evidencia-se a

importância dos núcleos de acessibilidade para eliminar barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

No mesmo dia, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, no qual a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. No Art.3º, consta que são diretrizes do Plano Viver sem Limite a garantia de um sistema educacional inclusivo, com equipamentos públicos de educação acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

Lara e Sebastián-Heredero (2020) afirmam que, em 2012, existiu aporte de recurso financeiro diretamente na matriz orçamentária das Universidades Federais, em função do número de alunos com deficiência matriculados nas instituições.

A efetivamente da garantia de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos das instituições federais de ensino foi promovida pela criação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas) e Lei nº 13.409/2016. A Lei nº 13.409, sancionada no dia 28 em dezembro de 2016, altera a Lei nº 12.711/2012 e inclui as pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Contudo, como destacam Lara e Sebastián-Heredero (2020), houve avanço da implementação das políticas públicas, com a concepção dos núcleos de acessibilidade e os apoios para inclusão de jovens e adultos com deficiência, apesar disso, foi possível identificar a necessidade da formação docente e dos profissionais que atuam nessas instituições para eliminar as barreiras atitudinais e comunicacionais achadas em muitas instituições de ensino superior.

Apesar de evidente que o programa de acessibilidade na educação superior, intitulado Projeto Incluir, tenha transformado a realidade do ensino superior no Brasil, há inúmeros desafios e longo caminho que se precisa percorrer para tornar efetiva e exitosa essa mudança, diante da realidade do cenário das IES por todo país (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Com vistas a facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, em 2013, foi firmado o Tratado de Marraqueche. A proposta original foi apresentada pela Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI), por três missões (missão permanente do Brasil junto à Organização Mundial de Comércio (OMC) e pelas missões permanentes do Equador e do Paraguai, junto à ONU), a partir de proposta apresentada pela *World Blind Union* (WBU).

O referido tratado internacional foi finalizado pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), celebrado em 27 de junho de 2013, durante a Conferência Diplomática para Pessoas com Deficiência Visual, realizada de 17 a 28 de junho de 2013, na cidade de Marraqueche, Marrocos. Este documento foi assinado, inicialmente, por 51 estados e entrou em vigor em 30 de setembro de 2016. O Decreto Legislativo nº 261, de 25 de novembro de 2015, aprova o texto do Tratado de Marraqueche no Brasil.

Por sua vez, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O referido estatuto considera como barreiras qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, e classifica os tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

Em 29 de dezembro de 2015, a Lei nº 13.234 altera a Lei de Diretrizes e Bases, instituindo a obrigatoriedade da identificação, do cadastro e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação, seja na educação básica ou na superior.

Com base no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, segue Quadro 4 com a classificação das barreiras de acessibilidade.

Quadro 4 - Barreiras de acessibilidade e respectivas descrições

Barreiras	Descrições
Urbanísticas	As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo.
Arquitetônicas	As existentes nos edifícios públicos e privados.
Nos transportes	As existentes nos sistemas e meios de transportes.
Nas comunicações e na informação	Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações, por intermédio de sistemas de comunicação e tecnologia da informação.
Atitudinais	Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.
Tecnológicas	As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora.

No atual governo de Jair Messias Bolsonaro, no Ministério da Educação (MEC), consta a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), com a imputação de planejamento, orientação e coordenação, em articulação com os sistemas de ensino, políticas públicas para educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação de surdos e para o público da educação especial (BRASIL, 2022).

A respeito da presença da Educação Especial no aparelho do Estado brasileiro, a Secretaria de Educação Especial, que havia sido extinta no Governo Fernando Collor de Melo, foi retomada pelo Governo Itamar Franco (GARCIA; MICHELS, 2011). A educação especial no Brasil contava com a Secretaria de Educação Especial como interlocução direta com o MEC, hoje conta com Diretoria de Educação Especial como subseção da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

No dia 21 de maio de 2020, foi publicada a Instrução Normativa Nº1, que trata sobre a utilização de recursos de acessibilidade na publicidade, nos pronunciamentos e discursos oficiais dos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. O documento define quem são as pessoas com deficiência, o que são barreiras, o que é acessibilidade, comunicação, adaptações, dentre outros conceitos básicos, e como utilizar os recursos de acessibilidade nos meios de comunicação (DOU, 2020).

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, trata da implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). Conforme Rosa e Lima (2022) averiguaram, este documento promove a descontinuidade da inclusão escolar, ao reorganizar as responsabilidades da família, do Estado e do mercado na escolarização e no atendimento educacional especializado, bem como a

retomada do modelo de educação especial como modalidade alheia ao sistema de ensino regular. As autoras afirmam que o referido decreto estimula a formação de profissionais para atuação em instituições especializadas e fundamenta a avaliação de aprendizagem em metas e objetivos padronizados por deficiência.

Por fim, conquista recente para educação dos surdos do Brasil é a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, para deliberar sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A Lei, no Capítulo V, Artigo 60, entende por educação bilíngue de surdos a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e, em português escrito, como segunda língua, para optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). A Lei nasceu de um pleito apresentado pela Federação Nacional de Educação de Surdos, a FENEIS, ao Senado.

A consciência sobre inclusão e o cumprimento dos direitos conquistados devem ser garantidos aos alunos com deficiência. A educação inclusiva observa a qualidade de ensino educacional a cada um dos alunos, com reconhecimento e respeito à diversidade e pautada nas potencialidades e necessidades dos indivíduos.

Relatar sobre o processo histórico e social das políticas de acesso é compreender as barreiras à acessibilidade enfrentadas pelas IES e estudantes que necessitam do programa, é discutir as adaptações e os sistemas de apoio implementados, a fim de tornar possível o andamento satisfatório do programa, revendo os recursos humanos destinados a atender à especificidade desse público, seja relativo à atividade fim a que se destina a universidade e o papel formador do docente, seja nas atividades burocráticas mediadoras contempladas pelos servidores da área técnico administrativa. Faz-se necessário, também, analisar os demais recursos que tornam possíveis a inclusão e permanência dos PcD no ensino superior (AZEVEDO, 2001).

No tópico seguinte, analisa-se a inclusão dos universitários com deficiência na UFC, trazendo contribuições das análises de pesquisas realizadas nesta instituição a respeito do processo de inclusão das PcD, bem como apresentando as ações dos setores atuantes na promoção da acessibilidade, enfatizando as ações da Secretaria de Acessibilidade.

2.4 Inclusão dos alunos com deficiência na UFC

Santiago (2016) relata que a temática acessibilidade surgiu na UFC no Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU), no Trabalho de Final de Curso (1994), da aluna Virgínia Hatsue, sobre “residência adaptada”. A aluna utilizou cadeira de rodas em vários

loais da cidade durante um mês, com a finalidade de vivenciar as barreiras arquitetônicas de um usuário de cadeira de rodas. A autora também cita a realização do Projeto de Extensão “Acessibilidade em escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas estadual e municipal”, que coordenou em 2000.

Ao investigar sobre as políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC, Sousa (2014) elencou outras ações de atenção à pessoa com deficiência:

- 1) Implantação do projeto de extensão universitária intitulado “Acessibilidade e inclusão: abrindo janelas para a educação de pessoas cegas”, através do DOSVOX, coordenado pela professora Ana Karina Moraes de Lira, da Faculdade de Educação;
- 2) Criação do programa radiofônico *Todos os Sentidos*, apresentado pelo poeta, radialista e professor da UFC Henrique Beltrão, o qual é apresentado ainda hoje como “o programa dá voz às pessoas com necessidades especiais na defesa de seus direitos e favorece a interação entre elas e o mundo ao redor”;
- 3) Elaboração do Projeto Acesso UFC: um estudo de acessibilidade para os edifícios da Universidade, pela Coordenadoria de Obras e Projetos (COP), em 2002;
- 4) A criação do Laboratório de Brinquedos e Jogos (LABRINJO), em 2010, que funciona também como laboratório de pesquisa, extensão universitária e formação didática;
- 5) Disponibilização de vagas para primeira turma do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação na Língua Brasileira de Sinais (Libras), no período noturno, através do SiSU, em 2013;
- 6) Parceria da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, com a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI), na adaptação do portal eletrônico da UFC, em janeiro de 2013.

A inclusão na UFC ganhou força a partir da implementação do Projeto UFC Inclui, em 2005, em resposta ao Programa Incluir do Ministério da Educação, criado neste mesmo ano. O projeto tinha o objetivo de criar uma unidade responsável pelas ações de inclusão dos alunos com deficiência. Nesta implementação, aconteceram, dentre outras ações, ciclo de debates, ofertas de cursos voltados à inclusão, adaptações com objetivo de tornar os espaços físicos acessíveis (LEITÃO E VIANA, 2014).

Rocha (2011) afirma que UFC ingressou como instituição que fomenta programa de acessibilidade através da criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, que rotineiramente busca a inclusão de ações afirmativas em várias dimensões como: atitudinal,

arquitetônica, pedagógica e tecnológica com o objetivo de facilitar as atividades dos alunos com deficiência.

A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui foi instituída em 30 de agosto de 2010 pelo Provimento nº 06/CONSUNI, definida com a unidade responsável por atender aos estudantes público-alvo da educação especial e estimular cultura de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Ceará. Esta unidade conta com a Comissão de Agentes de Acessibilidade que atua como mediadora da implantação das ações de acessibilidade e inclusão nas unidades acadêmicas da UFC (Regimento Interno da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, 2019).

No período letivo 2017, de acordo com o Censo 2017.2, informado pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, havia 88 estudantes com deficiência matriculados na Universidade, conforme especificado no Quadro 5.

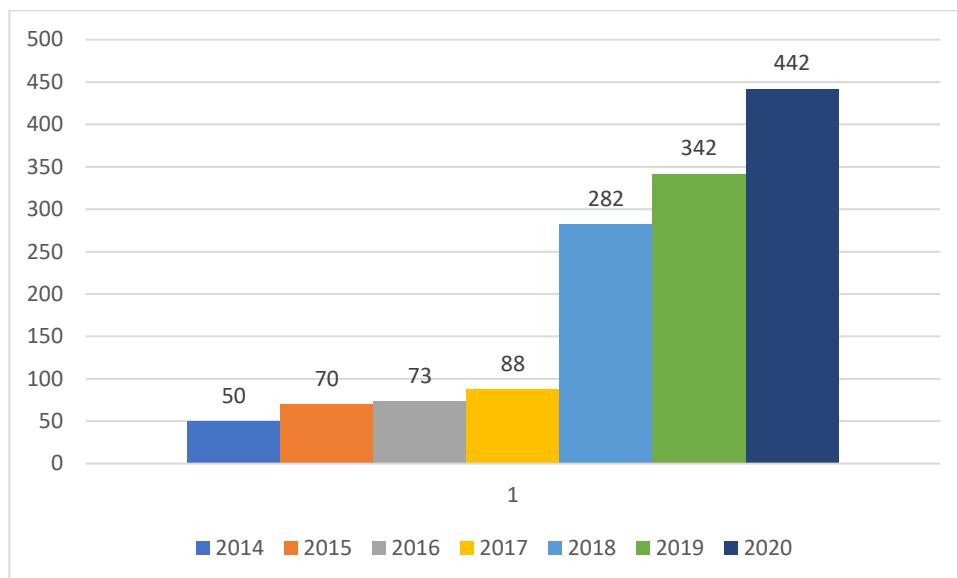
Quadro 5 - Quantitativo de alunos com deficiência - Censo UFC 2017.2

Condição de deficiência	Quantidade de alunos
deficiência auditiva	49
deficiência visual	18
Física	13
altas habilidades	7
TEA/déficit de atenção	1

Fonte: Secretaria de Acessibilidade- UFC Inlui.

Após o Sistema de Seleção Unificada (SISU) 2018, a UFC adotou cotas para pessoas com deficiência, e o preenchimento das vagas passou a considerar a reserva em cada modalidade de cota para pessoas com deficiência, bem como a proporção na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, de acordo com o IBGE. Neste ano, houve o ingresso de 197 estudantes com deficiência na UFC através do SISU, perfazendo um total de 282 alunos matriculados conforme evolução especificada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade de estudantes com deficiência matriculados na UFC no período de 2012 até 2020



Fonte: Censo de Estudantes com Deficiência (UFC, 2020).

Essa Secretaria atende a estudantes de graduação e de pós-graduação e servidores com deficiência motora, sensorial (visão e audição), intelectual ou múltipla; Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com altas habilidades/superdotação. Abaixo, na Tabela 1, especifica-se a quantidade de alunos por condição de deficiência na UFC.

Tabela 1 - Número de alunos por condição de deficiência na UFC

Condições de deficiência	Contagem de alunos
Altas habilidades/Superdotação	1
Deficiência Auditiva	62
Deficiência Motora	218
Deficiência Intelectual	16
Deficiência Múltipla	7
Deficiência Visual	110
TEA / Deficiência Intelectual	28
Total Geral	442

Fonte: Censo 2020 da Secretaria de Acessibilidade da UFC (UFC, 2020).

A população de estudantes com deficiência na UFC soma 442, sendo em a maioria pessoas com deficiência motora (49,3%), seguido de pessoas com deficiência visual (24,8%), deficiência auditiva (14%), deficiência intelectual (3,6%), deficiência múltipla (1,5%) e altas habilidades/ superdotação (0,2%).

Leitão e Viana (2014) definem o público-alvo da Secretaria de Acessibilidade da UFC como todas as pessoas, sobretudo, as pessoas com deficiência integrantes da comunidade interna, acrescida das pessoas que usufruem de serviços por ela oferecidos, por meio de ações de extensão. Segundo Lacerda (2013), o campus da Universidade em Juazeiro do Norte se destaca pelas ações direcionadas à extensão voltada para pessoas com deficiência.

As ações desta secretaria estão paulatinamente se concretizando e se firmando como política pública, desenvolvendo ações baseadas no pressuposto “toda pessoa com deficiência é um sujeito ativo e a autonomia dessas pessoas na sociedade é essencial para a criação de cultura inclusiva”. O setor também atua no incentivo de serviços de leitores e digitalizadores de textos, implantação de produção de audiolivros e projetos de pesquisa de serviços na área de tecnologias assistivas, buscando o desenvolvimento de estratégias que proporcionem autonomia e permanência de pessoas com deficiência (JUVÊNCIO, 2013).

Em 2021, A Secretaria de Acessibilidade ofertou, de forma remota (on-line), diversos eventos de formação à comunidade acadêmica nas áreas de acessibilidade e inclusão, promovendo cursos, oficinas e demais formações com a temática acessibilidade e inclusão. No Relatório de Gestão – Ano Base 2021 consta a realização do evento VI Acessibilidade em Ação, por meio de minicursos e oficinas, também ofertaram o Curso Básico de Libras, o Curso de Didática no ensino superior voltada ao aluno surdo, que contou com a participação de 20 professores, o Curso de Formação dos Agentes de Acessibilidade, no qual participaram 17 servidores da UFC, designados Agentes de Acessibilidade.

As atividades da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui contemplam as diversas dimensões da acessibilidade, por meio das seguintes divisões administrativas, com competências preestabelecidas em Regimento Interno (UFC, 2019) dessa unidade: Divisão de Apoio Administrativo, Divisão de Apoio Pedagógico ao estudante e formação para a acessibilidade, Divisão de Tecnologia Assistiva, Divisão de Produção de Material Acessível, e Divisão de Tradução e Interpretação de Libras.

- Divisão de Apoio Administrativo

Presta assessoramento e suporte administrativo às atividades da Diretoria Geral, acompanhamento das ações e dos processos propostos pela unidade, planejamento, execução e controle das atividades relativas à aquisição e contratação de materiais, bens e serviços, gerenciamento de bens e de documentos eletrônicos.

- Divisão de Apoio Pedagógico ao estudante e formação para a acessibilidade

Oferecer suporte pedagógico ao estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, visando permanência na Universidade. A divisão realiza a identificação destes alunos na Universidade, por meio da realização de censos semestrais. Também desenvolvem estudos, pesquisas, ações de extensão, organizam e coordenam eventos e campanhas sobre o tema acessibilidade e inclusão educacional, orientam e prestam apoio aos estudantes com necessidades específicas. Além disso, acompanham o desenvolvimento curricular e pedagógico destes alunos, prestam assessoria e oferecem suporte pedagógico aos docentes.

Souza (2014) relata que a UFC elabora ações com teor esclarecedor e voltadas para estimular práticas inclusivas através de meios informativos como: cursos, oficinas, grupos de estudos, pesquisa e atualização cadastral de pessoas com deficiência.

Durante o ano de 2021, para acompanhamento da formação acadêmica dos estudantes, foram realizados encontros diretos com o discente e/ou seus familiares sobre casos específicos para adaptação didático-metodológica e mediação que se fizer necessária (UFC, 2021).

- Divisão de Tecnologia Assistiva

Presta assessoramento em tecnologias que promovam a inclusão, por meio da atualização quanto às últimas tecnologias para apoio a pessoas com deficiência, bem como pesquisa e/ou desenvolvimento de soluções em Tecnologia Assistiva. Esse setor oferece suporte tecnológico a estudantes e servidores, gerenciam cópias de segurança (backup) do conteúdo digital da unidade, gravam e editam materiais audiovisuais inerentes à área de atuação da Secretaria, realizam a manutenção corretiva e/ou preventiva nos equipamentos de TI da unidade, desenvolvem e gerenciam website da Secretaria.

Para Juvêncio (2013), existe o apoio tecnológico, em razão da criação de ambientes digitais e virtuais acessíveis, da interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da visita constante às unidades acadêmicas e administrativas para fiscalização do cumprimento da legislação.

- Divisão de Produção de Material Acessível

Produzem materiais bibliográficos e informacionais em formato acessível a pessoas com deficiência sensorial, produzindo recursos materiais traduzidos em Libras com apoio das Divisões de Tecnologia Assistiva e de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa. Esta divisão produz materiais ampliados, audiodescritos, digitalizados e editados, impressos em braile também em parceria da Divisão de Tecnologia Assistiva.

Também acompanham o processo de produção de materiais em formato acessível conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão, as Normas da ABNT e demais legislações de proteção ao direito autoral. Avaliam a eficácia dos recursos materiais bibliográficos e informacionais em formato acessível produzidos e enviam os materiais produzidos que sejam de interesse científico ao Sistema de Bibliotecas da UFC, para acrescentá-los ao acervo de materiais acessíveis.

Realizam cursos/oficinas sobre audiodescrição, formação de leitores, digitalização e edição de livros e textos em parceria com a Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência do Sistema de Bibliotecas da UFC.

Juvêncio (2013) cita o projeto de acessibilidade de digitalização de títulos do acervo das bibliotecas da UFC, sendo este um serviço que busca facilitar o ensino de pessoas cegas.

Com o aumento do número de PcD, compondo o corpo discente da UFC, em 2018, “foi necessário pensar em uma estrutura para a produção de acervo de forma descentralizada e capilar” (SOUSA, 2022, p.4). Então, o Sistema de Bibliotecas criou a Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência (SAPD), buscando internalizar a política de inclusão nas rotinas do Sistema nas diversas ações.

A Divisão de Produção de Material Acessível (DPMA) da Secretaria de Acessibilidade, em parceria com a Seção de Atendimento a Pessoas com deficiência (SAPD), produzem acervo científico em formato acessível. De acordo com o Relatório de Gestão UFC 2021, a UFC possui total de 391 títulos do acervo acessível, exclusivo ao público interno que possui alguma deficiência. O Sistema de Biblioteca da UFC tem aprimorado as diretrizes sobre o processo de digitalização e a edição de materiais acessíveis (UFC, 2021).

- Divisão de traduções e interpretação de Libras

Viabilizam a interação da pessoa surda nas diversas situações do contexto institucional, mediando situações de comunicação entre pessoas surdas e demais membros da

comunidade acadêmica, traduzindo materiais institucionais de larga divulgação e conteúdos acadêmicos, tais como textos, vídeos e instrumentos de avaliação.

A divisão interpreta conteúdos expostos em salas de aula, nas disciplinas dos cursos de graduação, pós-graduação e de extensão em que haja a presença de pessoas surdas, também nas disciplinas de Libras nos cursos de graduação e licenciaturas que sejam ministradas por docentes surdos. Além disto, interpreta eventos na comunidade acadêmica, como reuniões, seminários, refeições e atendimento em unidades acadêmicas da UFC.

Ainda sobre a atenção aos estudantes com deficiências, a UFC desenvolve ações nas áreas de moradia, alimentação, apoio pedagógico, esporte, assistência à saúde e de acessibilidade, buscando beneficiar de forma direta os estudantes universitários da instituição (REIS, 2017).

Esta instituição elegeu a sustentabilidade, a inovação, o empreendedorismo, a internacionalização, a governança e a inclusão como princípios norteadores no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022: o documento considera que estes princípios perpassam todo o Plano Estratégico Institucional, estando presentes nos objetivos e nas ações estratégicas dos eixos do PDI.

Nesse cenário, a Secretaria de Acessibilidade da UFC atua como órgão de planejamento, assessoramento, consultivo e deliberativo. No entanto, outras ações, projetos e políticas de inclusão destinados às pessoas com deficiência são realizadas pelas diversas instâncias acadêmicas e administrativas da UFC, como pelo Sistema de Bibliotecas da UFC, Superintendência de Infraestrutura (UFCINFRA), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Sistema de Tecnologia de Informação (STI).

Lima (2019), em pesquisa sobre as condições de acessibilidade na Universidade Federal do Ceará, na perspectiva do Tribunal de Contas da União (TCU) e do Ministério da Educação (MEC), concluiu que, na avaliação do TCU, a universidade apresentou oportunidades de melhorias em muitos aspectos. Na perspectiva do MEC, a grande maioria dos cursos da UFC apresentaram condições de acessibilidade. As entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos de graduação mostraram que estes tentam promover a inclusão educacional de seus alunos, ainda que haja inúmeras dificuldades, relacionadas aos recursos disponíveis, à infraestrutura e às questões atitudinais.

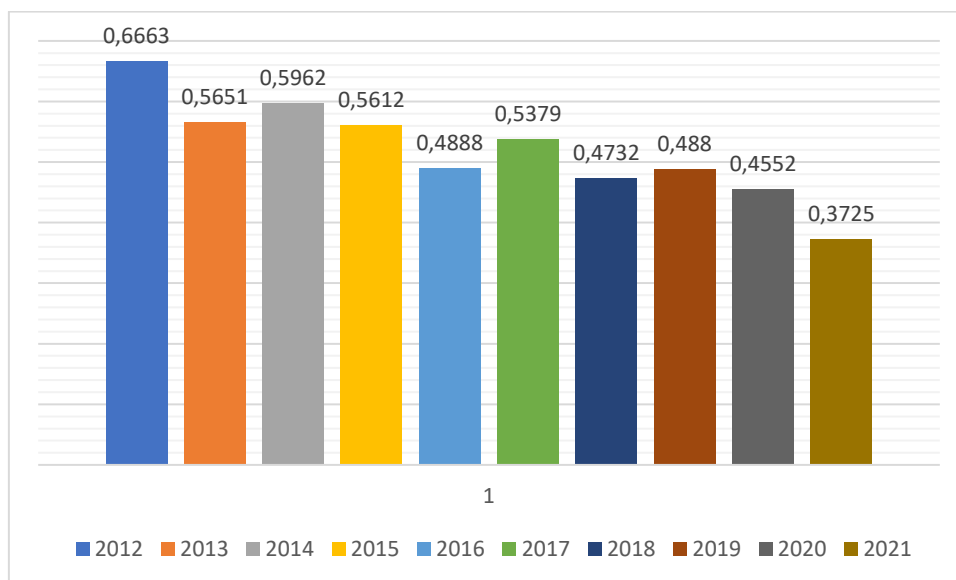
Na subseção seguinte, detalham-se algumas ações de inclusão voltadas para comunidade discente com deficiência, apresentadas no último Relatório de Gestão da UFC, ano de 2021, como forma de sugerir subsídios para discussão sobre fatores de risco proteção, no que tange aos cuidados deste público, fruto de políticas afirmativas.

2.5 Implementações de ações de acessibilidade na UFC realizadas em 2021

As políticas afirmativas desempenham a missão de expandir a diversidade de perfil de ingressos às IFES, no entanto, é necessário que as políticas públicas também avaliem a efetividade de ações, no sentido de que esses jovens consigam êxito acadêmico (ARAÚJO, 2021). Alinhada a este cenário de aumento de alunos cotista na UFC, esta instituição elegeu a sustentabilidade, a inovação, o empreendedorismo, a internacionalização, a governança e a inclusão como princípios norteadores do planejamento estratégico de gestão.

Araújo (2021) pesquisou sobre a avaliação dos impactos da Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC), Lei nº 12.711/2012, e concluiu que há altas taxas de evasão e baixas Taxas de Sucesso na Graduação (TSG) entre os alunos cotistas, sendo o ambiente universitário um dos possíveis fatores associados ao insucesso acadêmico. Isto posto, é factível investigar como está ocorrendo a gestão dos cursos de graduação da UFC e o processo de adaptação desses alunos. A seguir, apresenta-se no Gráfico 2 as TSG do período de 2012 a 2021.

Gráfico 2 – Taxa de Sucesso na Graduação na UFC



Fonte: Relatório de Gestão da UFC (2021).

A UFC reservou vagas para egressos de escolas públicas a partir de 2013, quando o total de estudantes de escola pública chegou à proporção de 36% do total. Somente em 2014, a instituição optou por cumprir integralmente a referida lei, e ocorreu a reserva de 50% das vagas para os alunos das escolas públicas autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A reserva

de vagas para alunos com deficiência somente foi incluída pela redação dada pela Lei nº 13.409, em 2016, porém, como dito na subseção anterior, a UFC adotou cotas para pessoas com deficiência em 2018, considerado a proporção de PcD da unidade da Federação onde está instalada a instituição, de acordo com o IBGE.

Isto posto, houve a curiosidade de observar como tem acontecido a gestão referente à inclusão dos universitários com deficiência nesta IFES e como os setores desta instituição têm atuado nas ações de acessibilidade e inclusão voltadas para este público, com intenção de obter contribuições sobre como estão as práticas de inclusão escolar que podem estar associadas a fatores protetivos do sofrimento psíquico dos estudantes com deficiência na UFC.

Para tanto, nesta subseção, citações de ações apresentadas no Relatório de Gestão da UFC – Ano Base 2021, entendendo que este documento exhibe os principais investimentos e resultados que a universidade obteve ou realizou e produziu no ano. Este relatório mostra a implementação das ações face dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), demonstrando os avanços quanto à governança e apresentando de forma clara aspectos mais relevantes da gestão (UFC, 2021).

Ao utilizar busca pelas palavras “acessibilidade”, “acessível”, “inclusão” e “deficiência”, foi possível elencar ações realizadas em 2021 na referida instituição. Vale destacar que como detalhamos anteriormente sobre as ações da Secretaria de Acessibilidade, esta subseção enfoca os demais setores da UFC.

O Relatório de Gestão da UFC – Ano Base 2021 está dividido em cinco capítulos: 1) Visão Geral e Ambiente Externo; 2). Gestão de Riscos e Controles Internos; 3) Estratégia e Resultados da Gestão; 4) Áreas Especiais da Gestão; e 5) Demonstrações Contábeis. Porém, todas as citações relacionadas à acessibilidade e à inclusão estavam contidas no Capítulo 3, o qual está subdividido em 3.1. Estratégia; 3.2. Indicadores de Desempenho do TCU; 3.3. Principais Resultados da Gestão; 3.3.1. Perspectiva 1: Resultados para a Sociedade; 3.3.2. Perspectiva 2: Excelência no Ensino, na Pesquisa e na Extensão; 3.3.3. Perspectiva 3: Excelência na Gestão; e 3.3.4. Princípios Norteadores.

Inicialmente, no Capítulo 3, verificam-se registros sobre as ações de inclusão da Coordenadoria de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica, vinculada à Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA). Esta coordenadoria apresentou no referido documento o programa de formação para a docência no ensino superior da UFC, denominado de Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP). A EIDEIA atua em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP).

Consta no relatório que o “Plano de Formação Continuada Inovação e Inclusão em 2021” apresentou ações formativas, visando o acolhimento, apoio e acompanhamento das atividades técnico-pedagógicas no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão (p. 164).

O 1º Plano de Formação Continuada, Inovação e Inclusão, em 2021, realizado no período de janeiro a julho de 2021, apresentou conferências, seminários, cursos e oficinas no formato on-line (síncrono e assíncrono), distribuídas nas seguintes temáticas: metodologias ativas, metodologia científica, didática e práticas pedagógicas e ensino híbrido. A respeito do conteúdo específico voltado para a comunidade discente com deficiência, ao verificarmos o *link* da programação da I Semana Pedagógica deste relatório, consta a apresentação de 2 *lives* ou vídeos sobre inclusão e acessibilidade na UFC: Sessão didática com o tema "Inclusão e acessibilidade no ensino superior: desafios e possibilidades" e conversação cujo tema foi "O papel do agente de acessibilidade na UFC" (UFC, 2021, p.7).

No tema Excelência no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, ainda do Capítulo 3, consta que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) submeteu ao CEPE uma minuta de resolução que dispõe sobre a adoção da política de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, visando à inclusão de pessoas pretas ou pardas, indígenas e aquelas com deficiência, no corpo discente stricto sensu.

Por sua vez, a Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC INFRA) descreve que o objetivo principal da unidade, o qual consta no Plano de Desenvolvimento Internacional (PDI) 2018-2022, é “Proporcionar infraestrutura física adequada, com foco na economicidade, na sustentabilidade e na acessibilidade”. Também relata que, em 2021, houve melhoria da acessibilidade nos campi e implementação da acessibilidade do departamento de zootecnia (p.233).

Ao verificar os registros da Gestão de Tecnologia da Informação (TI), consta-se, como objetivo relacionado ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, aumentar a eficiência, a eficácia e a segurança dos processos intermediários e finalísticos da gestão. Para realização deste objetivo, estavam em andamento os projetos de melhoria da acessibilidade e da usabilidade dos sistemas institucionais, relacionados à inclusão de acessibilidade no portal do Servidor / SIGRH e no portal discente.

Por sua vez, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), com o Programa de Iniciação Acadêmica no Campus de Fortaleza, observando os três eixos de atuação: Acolhida ao Recém-Ingresso, UFC Integra e Inter Pró-reitorias, selecionou 366 projetos que ofertaram serviços e desenvolveram estudos, pesquisa e extensão, com apoio da atuação dos bolsistas

deste programa. Dentre estes projetos aprovados, 11 foram em apoio ao estudante com deficiência (p.270).

A PRAE também realizou a Capacitação em Liderança, encontro remoto direcionado aos (às) novos(as) diretores das Residências Universitárias da UFC. Neste evento, elaboraram projetos para cada residência, que resultou no engajamento de projetos de extensão da UFC, em ações voltadas para melhoria da qualidade de vida nas residências. O relatório afirmou que estas ações estão conectadas e atendem ao Eixo Pessoas (Estudantes) do PDI 2018 – 2022: implantar projeto banco de ideias/projetos e aplicativos, visando sustentabilidade e inovação tecnológica e no campo artístico, técnico e cultural, bem como aperfeiçoar serviços e propiciar maior inclusão e acessibilidade.

Referente às ações de orientação e intervenção psicopedagógica individualizada ao discente, no ano letivo de 2021, foram formados grupos de estudantes a partir dos projetos Entre Nós (encontros entre discentes para cooperação mútua no enfrentamento das dificuldades) e Projeto de Acompanhamento Pedagógico para Inclusão (PAPI) (acompanhamento de discentes cotistas com deficiência intelectual /TEA).

Ainda sobre as ações da PRAE, esta unidade gestora trouxe o assunto "acessibilidade e inclusão social e vida acadêmica: venturas e desventuras" dentre os temas apresentados no XIV Encontro de Experiências Estudantis (p. 290).

No que tange ao Eixo: Infraestrutura (Bibliotecas), é possível observar diversificadas ações em atenção às pessoas com deficiência. A Biblioteca Universitária é um órgão suplementar da UFC, e sua estrutura administrativa conta com unidades de apoio à Diretoria da Biblioteca Universitária, e possui 19 bibliotecas distribuídas pelos *campi* da UFC (p.265).

O relatório apresentou as ações e resultados alcançados relacionados a 4 (quatro) objetivos específicos, os quais citaram os aspectos da inclusão, a saber: 1) Disponibilizar de forma eficiente acervos bibliográficos de qualidade, em formato acessível, e que atendam às necessidades informacionais dos usuários; 2) Modernizar e aprimorar as tecnologias assistivas digitais de informação e comunicação, contribuindo com eficiência e eficácia na elaboração e na divulgação da produção científica da UFC; 3) Fortalecer e ampliar ações de acolhimento e inclusão; e 4) Proporcionar às pessoas um ambiente mais humanizado, confortável, seguro e agradável, em conformidade com os requisitos de acessibilidade (p.297).

O relatório apontou que o Sistema de possui um total de 391 títulos do acervo acessível exclusivo ao público interno que possui alguma deficiência. Também citou a solicitação da elaboração de um formulário customizado para entrada de dados no Repositório

Institucional da UFC/DSpace vinculado à coleção DFA (Documentos em Formato Acessível) (p.298 e 304).

Quanto à infraestrutura, a BU relatou que a Biblioteca de Ciências Humanas ganhou mesas acessíveis para o balcão de atendimento, e que foi aprovado o projeto arquitetônico das obras de acessibilidade nos banheiros da Biblioteca de Ciências Humanas. Também citou reformas pendentes na Biblioteca da Faculdade de Direito e na escada de acesso ao primeiro andar da Biblioteca de Ciências da Saúde (p.307 e 308).

Consta no Relatório de Gestão da UFC que, em 2021, a Biblioteca Universitária (BU) alcançou os seguintes resultados elencados no campo “Fortalecer e ampliar ações de acolhimento e inclusão” (p. 298):

- A Seção de Atendimento a Pessoas com deficiências (SAPD) e os Núcleos de atendimento do Sistema de Bibliotecas totalizaram 134 atendimentos;
- Elaborado o tutorial com legendas e janela de libras que apresenta o processo de preenchimento do formulário de solicitação de materiais acessíveis;
- Constantemente aprimoradas as diretrizes sobre o processo de digitalização e edição de materiais acessíveis;
- Em andamento a estruturação da comunidade “Documentos em Formato Acessível - DFA” e ajuste na política do Repositório Institucional para contemplar aspectos de acessibilidade a fim de realizar a integração com a Rede Rebeca, a partir do Repositório Institucional;
- O catálogo de obras em formato acessível está sendo atualizado e, em breve, será disponibilizado acesso mediante a ferramenta do “linktree” no Instagram (@sapdufc) e na página da Biblioteca acessível;
- Realização do minicurso “Descobrimos a Libras: ambiente bibliotecário”, que buscou capacitar os servidores para orientação dos surdos na utilização dos recursos disponibilizados pela biblioteca;
- Elaborado o vídeo de apresentação da página Biblioteca Acessível (com legendas e janela de LIBRAS), por sua vez, informações sobre a SAPD / Núcleos de acessibilidade, serviços oferecidos e legislação que ampara esse atendimento;
- Solicitação de adaptação do sistema da STI a fim de que o processo de solicitação das demandas seja cada vez mais acessível para os usuários com deficiência, contribuindo para o acompanhamento dos pedidos pela SAPD e núcleos de acessibilidade.

Por fim, destacam-se os pontos sintetizados pela BU relacionados às forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que estavam diretamente relacionados à acessibilidade. Como uma das fraquezas, a BU apontou os recursos e equipamentos para acessibilidade. No aspecto força, assinalou a gestão com capacidade de inovar, e, sobre oportunidades, citou a parceria com a Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (Rede Rebeca).

Disto isto, expõem-se as referências apresentadas no Relatório de Gestão 2021 pela Secretaria de Cultura da Universidade Federal do Ceará (Secult UFC), a qual contou com o apoio da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

Por meio do Laboratório de Arte e Expressão (LAE), a Secult UFC promoveu a aprendizagem de forma contínua e disponível aos diversos públicos, contribuindo para formação artística no ambiente virtual de forma acessível. Por fim, Rádio Secult UFC realizou a campanha comemorativa #UFC66Anos, com a presença de intérpretes de libras para promover o evento de forma mais acessível e inclusiva.

No Seminário de Cultura e Arte, dentre os temas abordados na programação, destacaram-se aspectos sobre os desafios da inclusão social e acessibilidade em projetos culturais. Em perspectivas futuras, a consolidação de ações de acessibilidade foi citada como um dos desafios da gestão.

A Casa de José de Alencar, centro cultural pertencente à UFC, citou a promoção da acessibilidade aos espaços e acervos como um dos objetivos gerais para 2022, em um projeto de extensão desenvolvido em 2021.

Em seguida, o Museu de Arte da UFC (Mauc) aponta que um dos próximos passos pretendido é elaborar projeto integrado de segurança e acessibilidade para o museu e elencou ações para tornar a inclusão da pessoa com deficiência uma prioridade da área.

Em seguida, o referido relatório apontou que o Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno (Tupa) vivencia alguns problemas que dificultam a plena execução de atividades artísticas e pedagógicas e que há necessidades estruturais do prédio do Tupa para garantir a acessibilidade.

A última citação sobre acessibilidade e inclusão está relacionada às Áreas Especiais de Gestão (capítulo 4 do relatório), especificamente no campo Gestão de Aquisições e Contratações, em que consta que o foco dos investimentos foi voltado à conclusão de obras paralisadas, em especial, laboratórios e blocos didáticos, obras de acessibilidade e eficiência energética, com intuito de ampliar a capacidade de pesquisa e a melhoria do ensino e da extensão.

Discorrido sobre as políticas públicas voltadas para inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência e situado sobre as ações administrativas da UFC, na seção seguinte, adensam-se as discussões sobre resiliência e o contexto de universitários com deficiência.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE RESILIÊNCIA E O CONTEXTO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, são abordados referenciais teóricos sobre o conceito de resiliência e a Escala de Resiliência para Adultos (*Resilience Scale for Adults* – RSA). Por fim, são apresentadas discussões sobre a resiliência psicológica de universitários com deficiência.

3.1 Considerações conceituais sobre resiliência

Pereira *et al.* (2016) afirmam que a resiliência tem sido definida a partir de duas perspectivas: (1) a resiliência enquanto resultado, compreendida como o funcionamento adaptativo após a vivência de uma situação de adversidade; e (2) a resiliência enquanto recurso, como fator de proteção em situações indutoras de stress, potenciando a adaptação a estas situações.

Nesta última perspectiva, Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge e Martinussen (2006) compreendem a resiliência como os fatores protetores, processos e mecanismos que colaboram para um resultado positivo, mesmo experimentando acontecimentos que incorrem de um risco significativo de desenvolvimento de psicopatologia. Neste sentido, a resiliência é entendida como um constructo multidimensional, onde estão incluídas não somente as competências psicológicas, mas também a capacidade dos indivíduos recorrerem aos vários sistemas do seu contexto, para melhor enfrentar as situações de stress e de adversidade.

Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) realizaram estudo teórico sobre as diferenças existente sobre o conceito de resiliência na literatura nacional e internacional e questionam a noção de que o conceito “resiliência” teria sido tomado da física. Verificaram que enquanto os pesquisadores anglo-saxãs focalizam pessoas que não se abalavam em situações adversas, compreendendo mais como noção de invulnerabilidade, os estudos de língua latina e brasileiros abrangem também o sentido de superação e recuperação, e consideram sujeitos que se abalavam e se recuperavam, bem como os que permaneciam bem o tempo todo.

A descrição da resiliência como um atributo específico do sujeito vem sendo colocada em questionamento em estudos (POLLETO; KOLLER, 2008; MORAIS; FIGUEIREDO; RODRIGUES; SANTOS, 2015) que apontam uma dimensão mais ampla do fenômeno. Moraes *et al.* (2015) explicam que a resiliência está no interjogo entre características individuais e as redes de apoio disponíveis, sendo a capacidade dos sujeitos de se reorganizarem

e superarem eventos negativos. É possível identificar a resiliência como um fenômeno contextual que possui raízes nos modos de organização da sociedade, e que existe um contexto que favorece o desenvolvimento de fatores promotores de resiliência (SÁEZ, 2012).

Conforme Assis, Pesce e Avanci (2006), a resiliência não é uma característica que nasce com o sujeito, mas uma qualidade que surge da relação da pessoa com o meio em que ela vive, e que, portanto, pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias. Somando-se a essa ideia, Ungar (2007) trouxe a compreensão de resiliência em uma visão socioecológica, considerando aspectos culturais como colaboradores no enfrentamento das adversidades. No caso das pessoas com deficiência, é possível inferir que o processo de resiliência tem sido visualizado como processo de rompimento da exclusão, a caminho da inclusão.

Esta pesquisa considera que a resiliência psicológica ocorre em uma dinâmica interacional, resultante do equilíbrio entre os fatores de proteção próprias do sujeito e do meio que o circunda, recursos sociais e fatores de risco que lhe são infringidos (MASTEN; CICCHETTI, 2016).

A seguir, aborda-se o referencial teórico que embasou a escolha da Escala de Resiliência para Adultos (*Resilience Scale for Adults* – RSA) como instrumento de pesquisa deste trabalho.

3.2 Escala de Resiliência para Adultos (*Resilience Scale for Adults* – RSA)

Os entendimentos mais atuais da resiliência como resultante das interações entre o meio e o indivíduo, entendendo ainda que se trata de processo dinâmico, com condições multideterminada e integracionista, tem se afastado da concepção da resiliência como característica predominantemente individual e desafia os pesquisadores em investigações.

A RSA foi desenvolvida com o objetivo de contribuir com as medidas de avaliação da resiliência, especificamente na população adulta, mas também com a finalidade de alcançar um conjunto de fatores protetores fundamentais (HJEMDAL *et al.*, 2001).

Do que tange ao aspecto conceitual no desenvolvimento da ERA, Pereira *et al.* (2016) asseguram que os autores tiveram em consideração os três grandes grupos de recursos protetores descritos na literatura: (1) competências psicológicas/disposicionais e atributos do indivíduo; (2) apoio familiar e ambiente familiar coeso; e (3) presença de sistemas de apoio externo que promovem um *coping* eficiente e o ajustamento.

Do ponto de vista das principais estratégias analíticas de investigação, Lira e Moraes (2018) afirmam que as pesquisas de resiliência têm adotado duas principais estratégias: estudos focados na variável, que recorrem às análises estatísticas multivariadas; e estudos focados nas pessoas, priorizando os estudos qualitativos, os quais têm o indivíduo como o principal objeto de pesquisa, buscando compreender em profundidade os significados que as pessoas atribuem às próprias realidades de vida.

As autoras explicam que as pesquisas focadas nas variáveis, recorrem às análises estatísticas multivariadas, a fim de identificar padrões, verificando as características pessoais, interpessoais e contextuais, além de explorar as ligações entre risco, proteção e padrões adaptativos, e estabelecer relações entre as variáveis preditoras, mediadoras, moderadoras e resultados adaptativos.

Diversos instrumentos para avaliação de resiliência são utilizados nacionalmente, sendo verificada por Hoinski *et al.* (2022), em pesquisa referente à revisão integrativa sobre resiliência psicológica em publicações brasileiras, em que 72,9% dos estudos utilizaram a escala de Wagnild & Young, seguidos pela Escala de Resiliência Connor-Davidson (8,5%) e pela Escala de Resiliência para Adultos (RSA) (6,8%). Encorpendo a avaliação destes instrumentos de medida de resiliência psicológica, Windle *et al.* (2011) afirmam que as escalas com as melhores características psicométricas são a Escala de Resiliência Connor-Davidson (CONNOR; DAVIDSON, 2003) e a Escala Breve de Resiliência (SMITH *et al.*, 2008), ambas desenvolvidas nos Estados Unidos, e a Escala de Resiliência para Adultos (FRIBORG *et al.* 2003), desenvolvida na Noruega.

A Escala de Resiliência para Adultos (RSA) foi considerada como uma das três melhores opções disponíveis na literatura para psicometria, juntamente com a Connor-Davidson Resilience Scale (CD RISC) e a Brief Resilience Scale (WINDLE; BENNETT; NOYES, 2011).

A última versão da RSA foi traduzida para o português brasileiro e teve as evidências de validade avaliada em amostra de estudantes universitários, em 2006. Nesta escala, foi confirmada a capacidade preditiva de desenvolvimento de sintomas psiquiátricos, identificando que indivíduos com escores mais altos na RSA tinham menor tendência a desenvolver tais sintomas (CARVALHO; TEODORO; BORGES, 2014). Para Chaves (2019), esse dado foi de grande importância para escolha deste instrumento na avaliação da resiliência psicológicas de alunos da UFC, pois a eficiência em medir o grau de resiliência dos respondentes, em determinado momento, forneceria dados sobre as possibilidades de resistência ao adoecimento psíquico.

Verificou-se que indivíduos saudáveis, com escores mais altos nesta escala, têm menor possibilidade a desenvolver sintomas psiquiátricos, quando se deparam com acontecimentos estressantes, do que indivíduos saudáveis, com escores mais baixos (HJEMDAL *et al.*, 2006).

A versão inicial da RSA surge com a finalidade de aprofundar estudos sobre resiliência, com recursos mais abrangentes do que a escala de Wagnhild e Young (1990; 1993) que, até então, era utilizada no meio científico para avaliar resiliência. Era constituída de 45 itens, vinculados a cinco fatores principais, como competência pessoal, competência social, suporte social, coesão familiar e estrutura pessoal. Esses 45 quesitos eram baseados em três grandes grupos de recursos protetores: 1 - competências psicológicas/disposicionais e atributos do indivíduo; 2- apoio familiar e ambiente familiar coeso; 3 - presença de sistemas de apoio externo que promovem *coping* eficiente e ajustamento (HJEMDAL *et al.*, 2001). Posteriormente, os mesmos autores, após novas análises, sugeriram estrutura baseada em seis fatores: 1 - percepção do *self*; 2 - planejamento do futuro; 3- competências sociais; 4 -estilo estruturado; 5- coesão familiar; e 6 - recursos sociais (HJEMDAL *et al.*, 2006). No Quadro 6, estão apresentados os fatores da Escala de Resiliência.

Quadro 6 - Seis fatores da Escala de Resiliência para Adultos

Fatores	Conceitos
Percepção de si mesmo	Abrange a confiança nas próprias capacidades, a autoeficácia e uma visão positiva e realista acerca de si mesmo.
Futuro planejado	Compreende visão otimista do próprio futuro, a certeza de que pode ser bem-sucedido, e a habilidade de planejamento e estabelecimento de metas claras e alcançáveis.
Competência social	Refere-se à percepção do indivíduo a respeito de sua habilidade em iniciar contatos verbais e ser flexível em interações sociais, criar amizades e sentir-se à vontade em ambientes sociais, bem como a presença ou ausência de um estilo de interação pró-social.
Estilo estruturado	Envolve a capacidade de organização do próprio tempo, o estabelecimento de objetivos e prazos, e a orientação pessoal para manutenção de regras e rotinas na vida diária.
Coesão familiar	Diz respeito à qualidade da relação em família, em termos de comunhão de valores e visão de futuro, de união, lealdade e simpatia mútua.
Recursos sociais	Trata do suporte social oferecido por pessoas que não fazem parte do núcleo familiar (amigos ou colegas de trabalho, por exemplo), e que propicia o sentimento de coesão, a simpatia, o encorajamento e a ajuda em situações difíceis.

Fonte: CARVALHO, 2009, p.262.

Na RSA, há questionário de autorresposta que avalia as características da resiliência, com itens na estrutura. Atualmente, a escala é composta por 33 itens, cujas respostas

se apresentam em uma escala do tipo *Likert* que varia de 1 a 7, com dimensões de avaliação específicas a cada item, e permite avaliar os recursos protetores que promovem a resiliência na idade adulta (PEREIRA *et al.*, 2016). Cada item apresenta uma dimensão positiva e outra negativa, sendo que em metade de cada um dos itens, os atributos positivos foram colocados à direita, com a intenção de evitar o efeito de aquiescência (HJEMDAL *et al.*, 2006). A pontuação obtida varia entre 33 e 231, com pontuações mais elevadas a indicar maiores níveis de resiliência.

A contagem dos resultados da RSA consiste na computação dos valores atribuídos de 1 a 7, da esquerda para a direita, aos espaços dispostos na escala, porém, algumas questões os escores são computados de forma invertida. Deverão ser computados os escores de cada um dos seis fatores da RSA para a realização da contagem os escores totais, calculando-se a média aritmética dos pontos atribuídos aos itens de cada fator.

Os escores muito elevados estão entre 6 e 7 pontos, os elevados estão entre 5 e 6 pontos, ambos indicativos da presença de fatores de proteção os quais aumentam a chance da resposta de resiliência. Escores muito baixos (entre 1 e 2) ou baixos (entre 2 e 3) indicam falta ou escassez de fatores de proteção e sinalizam para possíveis indicadores de vulnerabilidade. A pontuação total obtida varia entre 33 e 231, com pontuações mais elevadas a indicar maiores níveis de resiliência.

Para a apuração dos resultados da RSA, serão consideradas esta distribuição dos itens apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 - Contagem dos resultados da RSA

Fatores	Questões	Divisores
Percepção de si mesmo	1, 7*, 13, 19*, 25, 29*	6
Futuro planejado	2, 8*, 14*, 20	4
Competência social	3*, 9, 15*, 21, 26*, 30	6
Estilo estruturado	6*, 12, 18*, 24	4
Coesão Familiar	4, 10*, 16, 22*, 27, 31*	6
Recursos Sociais	5, 11*, 17, 23*, 28*, 32, 33*	7

Fonte: CARVALHO; TEODORO; BORGES, 2014, p.291.

A última versão, datada de 2006, foi traduzida para o português e teve evidências de validade verificadas por grupo de pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e de noruegueses. A adaptação foi realizada com amostra de estudantes e mostrou-se capaz de mensurar os seis fatores a que se

propõe ao final da Análise Fatorial Confirmatória (CARVALHO; TEODORO; BORGES, 2014).

A observação da análise fatorial consistente confirmou a estrutura dos seis fatores anteriormente mencionados, com alfas de Cronbach variando de 0,56 a 0,79 (JOWKAR; FRIBORG; HJEMDAL, 2010). A RSA foi também adaptada para outras culturas e dialetos, havendo tantas outras versões e aplicações possíveis, com o auxílio de pesquisadores que se preocupam com a compreensão da resiliência em demais contextos e culturas.

Ao abordar sobre as vantagens da RSA, Pereira *et al.* (2016) relatam que os dados relativos à precisão e validade da escala asseguram o seu bom desempenho psicométrico, tornando-se uma medida multidimensional apropriada para avaliação dos fatores de resiliência, cuja aplicação poderá ser estendida a diferentes contextos:

Nesta linha, avaliar os fatores de resiliência (que se podem entender como fatores protetores) a diferentes níveis, quer intrapessoais (competências pessoais/sociais) quer interpessoais (recursos familiares/sociais) pode ser útil para melhor conhecer como os diferentes níveis dos fatores protetores interagem com os fatores de stress e o risco (Pereira *et al.*, 2016, p.58).

A escala pode ser aplicada na população geral, em amostras clínicas (como pessoas doentes) e indivíduos em situações de adversidades. O cálculo dos fatores que a compõem pode ser feito de duas formas: através da média dos resultados dos fatores ou do somatório total de todos os indicadores (HJEMDAL *et al.*, 2001). Pereira *et al.* (2016) constata em estudos que essa escala tem demonstrado níveis satisfatórios de fidedignidade, tanto ao nível da consistência interna como da estabilidade temporal.

Chaves (2019) afirma que a literatura aponta limitação teórica da RSA, no que tange à dimensão processual do fenómeno da resiliência, pois focaliza atributos pessoais, em dado momento do tempo. No entanto, a riqueza das informações que serão acessadas a partir da aplicação da escala e sistematização dos dados gerados, aponta a viabilidade deste instrumento para a pesquisa sobre resiliência psicológica dos universitários da UFC.

Discorrido sobre a resiliência e as escalas de medições de resiliência para alunos com deficiência no ensino superior, na seção seguinte, adensam-se as discussões sobre resiliência psicológica de universitários com deficiência.

3.3 Resiliência psicológica de universitários com deficiência

Calcando-se nas contribuições de estudo recente de Chaves *et al.* (2020) acerca do conceito de resiliência psicológica em estudantes da graduação *in loco*, entende-se que uma das principais lacunas apontadas pelas pesquisas estatísticas da área refere-se justamente à fragilidade, em levantamentos institucionais de grande porte, de um *quórum* ainda significativo de universitários que carecem de ajuda especializada, para que percebam a trajetória acadêmica, de forma mais confortável e saudável psiquicamente.

Esse entendimento é consolidado pelos dados apresentados pela autora, os quais revelam níveis baixos ou muito baixos de resiliência psicológica de cerca de 20% dos alunos da UFC, respondentes que constituem quadro de 442 educandos de graduação. As implicações desta descoberta empírica mobilizam concepções teóricas, como a que neste trabalho pretende-se produzir que sinalizam maior risco de desenvolvimento de sintomas psiquiátricos entre este perfil de alunado.

Nas palavras da autora, tem-se, ainda, o esclarecimento de que “esse dado sinaliza para a urgência de que sejam pensadas estratégias coletivas de promoção da saúde e preventivas de adoecimento psicológico” (CHAVES *et al.*, 2019, p. 112).

Fagundes e Ludermir (2005) demonstraram em estudos que universitários brasileiros apresentam desenvolvimento de transtornos mentais em incidência de 18,5% a 44,9%. Os transtornos podem ser caracterizados como depressão e ansiedade com sintomas de insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento e dificuldade de concentração que afetam negativamente a vida das pessoas.

O surgimento desses transtornos pode estar relacionado às diversas mudanças vivenciadas pelos alunos universitários, considerando as transformações biológicas, psicológicas e sociais, experienciadas por este público. Dificuldades nesse processo de adaptação podem contribuir para originar fatores estressores durante a vida acadêmica, angariando percepção negativa do ambiente e queda na qualidade de vida (FAGUNDES; LUDERMIR, 2005).

Andriola e Moura (2006) coadunam com esta reflexão, ao afirmarem que, ao ingressarem no ensino superior, os estudantes universitários, ao mesmo tempo em que experimentam sentimentos de satisfação, vitória e esperança de novos conhecimentos e vivências, também podem sentir inquietações, sensações de inadequação e dificuldades de adaptação às novas exigências. Estes estudantes também sofrem com angústias quanto à vida

profissional, à empregabilidade e à conquista das condições de vida almejadas, ao vislumbrarem esse horizonte pouco acolhedor, no final da trajetória acadêmica.

Costa *et al.* (2014) concluíram, também, que o sexo feminino, a maior idade e a baixa renda são características que estão rotineiramente associadas ao sofrimento psíquico entre universitários. Outro fator importante ressaltado é a ausência da realização de atividades físicas e a alimentação inadequada que estão sendo considerados fatores de risco para problemas mentais entre os universitários.

Dentre os possíveis transtornos mentais em estudantes do ensino superior, Graner e Cerqueira (2019) apontaram o estresse e a Síndrome de *Burnout*. O autor elucida que a Síndrome de *Burnout* apresenta definição multifatorial, que engloba três componentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a realização profissional. A exaustão emocional é caracterizada como forte sentimento de tensão emocional, com sensação de esgotamento, falta de energia e ausência de recursos emocionais para lidar com a rotina existente. A despersonalização é o resultado do desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas com indivíduos relacionados ao objeto de trabalho. Por último, a inexistência de realização profissional seria a tendência de insatisfação com a prática profissional que resulta na influência negativa da organização do trabalho e do contato com as pessoas.

Carlotto *et al.* (2010) trouxeram, ainda, o fator excesso de estudos como impulsionador para o desenvolvimento dos sintomas da Síndrome de *Burnout*, diante da enorme exigência de excelência profissional. Tomaszewski-Barlem *et al.* (2013) descartam que a grande maioria dos alunos universitários experimentam elevada carga horária de disciplinas, extensas atividades extracurriculares, constante avaliação por parte dos docentes e carência de acolhimento.

Trindade (2001) assevera, ainda, que a qualidade da educação superior, no papel formativo e inclusivo, passa a ser alvo de questionamentos que interpelam o contexto atual de apelos sociais, da mudança tecnológica, social e política, considerando os caminhos de acesso ao conhecimento uma experiência individual, o que requer mudanças de valores e relações na comunidade universitária.

Elencados os estudos sobre fatores de risco que promovem o sofrimento e o adoecimento em estudantes universitários, é possível concordar com Trindade (2001), quando afirma que a educação superior enfrenta inúmeros desafios e está em constante transformações diante das pressões sofridas, na tentativa de, ainda assim, exercer o papel social. Faz-se necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência seria mais um desses desafios.

Santos Filho (2000) soma a essa análise sobre desafios enfrentados pela gestão universitária, ao afirmar que as instituições de ensino superior correspondeu às necessidades sociais básicas do tempo em que foi criada, contudo, não conseguiu acompanhar as transformações tecnológicas e sociais atuais com a mesma velocidade, ficando, assim, defasada em aspectos imprescindíveis à função, como a relação docente como processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de revisão curricular e a lentidão em adequar os cursos de graduação às novas demandas sociais.

De forma consensual, entre os autores, demonstra-se que índices elevados de estresse e transtornos mentais são visualizados em estudantes universitários, os quais vivenciam momento de adaptação na vida acadêmica, com grande exigência no cumprimento das atividades escolares, com vistas à preparação para excelência profissional.

Diante da construção de um conceito de saúde que enfoque o bem-estar e a qualidade de vida, o estudo da resiliência tem apresentado grande crescimento e demonstrado relevância, representando abordagem mais integradora à prevenção e ao tratamento.

Nesse silogismo, é factível observar que os fatores de proteção têm relevante interferência na resposta de um indivíduo frente às situações de vulnerabilidade, as quais aumentam a predisposição em desenvolver comportamento ineficaz ou patológico. Conforme Trombeta e Guzzo (2002, p. 32), “quanto mais proteção e menos risco, menor vulnerabilidade e quanto mais risco e menos proteção, maior vulnerabilidade”.

Pereira *et al.* (2019), em estudos sobre estresse e características resilientes de universitários com deficiência, concluíram que uma instituição de ensino facilitadora dos processos de resiliência interfere positivamente no contexto acadêmico, quando contribui para um processo de mudança que aumente e resgate a autoestima dos alunos, estimulando-os a resistir ao estresse e às tensões, para que superem as incertezas e adversidades do cotidiano acadêmico.

Jones *et al.* (2013) contribuem com esse pensamento, ao reconhecerem que o professor pode colaborar como os processos de resiliência nos alunos com deficiência, quando observa as potencialidades destes, promove estímulos, fortalece vínculo, favorece ambiente seguro em sala de aula, observando as especificidades para promoção da autonomia e cooperação.

Pereira *et al.* (2019) afirmam que o baixo nível de resiliência pode estar associado com a forma como as aulas e as avaliações são conduzidas, com a carência de preparo da instituição em relação aos recursos tecnológicos e metodológicos, com a inexperiência dos docentes para lidar com as deficiências e transtornos e, também, à imaturidade dos alunos ainda

muito jovens. Ainda sobre a condução dos docentes frente aos alunos com deficiência, os autores reforçam que a metodologia e a avaliação da aprendizagem, sem o uso de instrumentos avaliativos variados, findam por desconsiderar as particularidades do aluno com deficiência.

Cardoso *et al.* (2014) trazem a informação de que o processo de resiliência em pessoas com deficiência pode ter influência do tipo de deficiência, pois se entende que as pessoas com deficiências mais perceptíveis podem sofrer mais ações excludentes, caso inexistam fatores de proteção e suportes.

A coesão familiar, que permite compor vínculos importantes no desenvolvimento da criança com deficiência, é fator fundamental no processo de resiliência. Em contraposição, o desamparo da família ao filho com deficiência, em decorrência da falta do rompimento com a imagem da criança ideal, pode configurar fator de risco significativo à criança (RESENDE; GOUVEIA, 2011). Os autores afirmam a relevância do papel da família e dos amigos na vida das pessoas com deficiência, bem como o engajamento nas práticas culturais, com efetiva acessibilidade. Esses recursos permitem o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuem para os processos de resiliência.

Também, destaca-se a importância das relações interpessoais para o processo de resiliência das pessoas com deficiência, pois favorecem o desenvolvimento, na medida em que melhoram a coesão e o sentimento pertencimento de grupo. A participação nas práticas culturais reconhecidas pela família e comunidade favorece o desenvolvimento de estratégias de fortalecimento (RESENDE; GOUVEIA, 2011; LIBÓRIO *et al.*, 2015).

Por fim, trazendo aspectos subjetivos, Catusso (2007) afirma que introspecção, independência, capacidade de se relacionar, humor, iniciativa e autoestima são atributos que podem surgir com frequência em pessoas com deficiência em processos de resiliência e ser desenvolvidos com a contribuição de um “tutor”, o qual pode contribuir com o desenvolvimento da habilidade de reconhecer e superar as adversidades:

É necessário que o tutor de resiliência potencialize as capacidades individuais, familiares e sociais dos indivíduos expostos a fatores de risco, além de atuar na prevenção e promoção da saúde, através da identificação dos comportamentos e condições que prejudiquem as experiências de pessoas com deficiência, através do ciclo de adversidades (CATUSSO, 2007, p.67).

Pesquisa recente realizada por Santos *et al.* (2021) verificou que a inserção do aluno com deficiência no ensino superior auxilia na promoção de resiliência. O estudo evidenciou que o acesso à universidade ecoou de forma positiva na vida dos universitários com deficiência, estimulando a manutenção e/ou construção de projetos de vida, na promoção do bem-estar e

descoberta de novas possibilidades de existência. Cinco categorias surgiram no processo de análise de resultados:

- a) afirmação identitária e não vitimização: a rotina na universidade permitiu que os estudantes com deficiência explorassem potencialidades em diferentes dimensões, desde os assuntos acadêmicos até os relacionamentos interpessoais.
- b) possibilidade de nutrir projetos de vida: a universidade e, mais particularmente, alguns professores foram estimuladores de projetos de vida dos estudantes com deficiência. A busca por uma vida mais estável financeiramente e pela independência, facilitadas pela aquisição de diploma de nível superior, também foram conteúdos que surgiram inúmeras vezes nas falas dos participantes e que se associa aos processos de resiliência.
- c) diferença e reciprocidade: o convívio com a diferença, com relacionamentos mais horizontalizados e repletos de reciprocidade, mostrou-se de grande relevância para estudantes universitários com e sem deficiência.
- d) experiências de altruísmo: a possibilidade de empatia e de reivindicar direitos coletivos, que superem as conquistas no âmbito individual, é entendida como algo benéfico a todas as pessoas com deficiência e podem estar ligadas a expressões de resiliência comunitária.
- e) participação social, senso crítico e reivindicação de direitos: os universitários com deficiência sentiram-se empoderados, na medida em que passaram a ser reconhecidos e notados pelo ingresso do ensino superior. Também, o engajamento no ensino superior e em atividades pedagógicas possibilitou o desenvolvimento de autonomia e a luta por estruturas menos arbitrárias e pouco democráticas, além de manifestarem criticidade às barreiras atitudinais e arquitetônicas, que impossibilitavam a inclusão das pessoas com deficiência.

Ao concluir o embasamento teórico sobre a resiliência psicológica de universitários com deficiência e as escalas de medições de resiliência para alunos com deficiência no ensino superior, torna-se fundamental o incremento de pesquisas sobre a atenção aos estudantes com deficiência, para que gestores e servidores considerem a importância institucional e social deste tema.

A seguir, apresenta-se a metodologia de pesquisa deste trabalho que visa contribuir para literatura referente ao tema.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os preceitos metodológicos que subsidiaram a pesquisa. Caracteriza-se quanto ao tipo de estudo, à população, ao lócus da pesquisa, ao tipo de instrumento utilizado, como os dados serão analisados, além dos aspectos éticos.

4.1 Desenho do estudo

Este estudo investiga os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC, fornecendo dados para elaboração de estratégias de proteção desta população, portanto, este trabalho apresenta-se como de natureza aplicada. A pesquisa aplicada propõe aprimorar conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos objetivos, este trabalho tem finalidade exploratória e descritiva. Exploratória por se tratar de uma investigação inaugural sobre a resiliência psicológica de estudantes com deficiência no contexto da UFC. Severino (2007) afirma que a pesquisa descritiva busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeado as condições de manifestação desse objeto. Trata-se também de uma pesquisa descritiva, pois, para investigar a pergunta: “Como os fatores de resiliência dos alunos com deficiência na UFC podem ser identificados na Escala de Resiliência para Adultos (RSA)?”, descreve as pontuações na RSA e possíveis correlações com marcadores pré-definidos. Segundo Gil (2008), pesquisa com essa classificação tem como objetivo principal descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou estabelecer relação entre variáveis.

Esta pesquisa trata de estudo de caso, pois tem como foco a Universidade Federal do Ceará e investiga os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência desta instituição. Yin (2015) destaca que o estudo de caso é frequentemente utilizado pelos pesquisadores sociais e que é o procedimento técnico preferível quando o investigador deseja saber o motivo de determinados eventos nos quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eles. Para Eisenhardt (1989), o estudo de caso “é uma estratégia de pesquisa que foca em compreender a dinâmica presente em contextos únicos”.

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 76 alunos, referente à população de 442 alunos com deficiência de todos os campi de Fortaleza e do interior.

Para melhor percepção do desenho desta pesquisa, apresentamos breve resumo de classificações no Quadro 8.

Quadro 8 - Enquadramento da pesquisa

Parâmetros	Enquadramentos
Natureza	Aplicada
Objetivos	Exploratória e Descritiva
Procedimentos técnicos	Estudo de caso
Abordagem	Quantitativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, este trabalho tem abordagem quantitativa, tendo em vista que utiliza um questionário estruturado como instrumento de coleta de dados, composto pela Escala de Resiliência Psicológica (RSA) e por questões objetivas sobre variáveis sociodemográficas e psicossociais, com a finalidade de traduzir em números os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência desta instituição classificando-os e analisando-os. Como assegura Marconi e Lakatos (2010), os processos estatísticos permitem obter representações simples de conjuntos complexos e permitem comprovar as relações dos fenômenos entre si, obtendo generalizações sobre natureza, ocorrência ou significado. O papel do método estatístico é, antes de tudo, fornecer descrição quantitativa da sociedade, considerada como todo organizado.

Após essa breve apresentação do tipo de estudo, serão apresentadas, no próximo tópico, informações referentes ao lócus da pesquisa.

4.2 Local de pesquisa

Este estudo é realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), autarquia criada em 16 de dezembro de 1954, por meio da Lei nº 2.373, instalada em 25 de junho do ano seguinte e ligada ao Ministério da Educação (MEC). A sede está localizada no Ceará, em Fortaleza, mas está presente em quase todas as regiões do estado do Ceará, por meio de seus oito *campi*, três localizados no município de Fortaleza (Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu), e cinco no interior (Campus de Crateús, Campus de Quixadá, Campus de Russas, Campus de Sobral e Itapajé), além de suas outras unidades, como o Instituto de Ciências do Mar (Labomar), Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC), Centro de Estudos em Aquicultura (CEAC / Labomar Eusébio); e das Fazendas Experimentais: Fazenda Experimental

Vale do Curu (Pentecoste), Fazenda Raposa (Maracanaú), Sítio São José (Maranguape) e Fazenda Lavoura Seca (Quixadá).

Atualmente, a UFC abrange 116 cursos de graduação presencial, 08 cursos de graduação à distância com 25 polos em todo o Ceará, 51 cursos de doutorado, 81 cursos de mestrado e 12 cursos de especialização (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2022).

4.3 População do estudo

A população do estudo é composta por 442 discentes com deficiência na UFC, distribuídos em 70 alunos dos campi no interior e 372 dos campi de Fortaleza, conforme detalhado no Quadro 9.

Quadro 9 – Quantitativo de universitários com deficiência – Censo UFC 2020

Unidade Acadêmica	Quantidade
Centro de Humanidades	77
Centro de Tecnologia	50
Campus Sobral	43
Faculdade de Direito	38
Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade	37
Instituto de Cultura e Arte	36
Centro de Ciências	30
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	29
Centro de Ciências Agrárias	25
Faculdade de Medicina	20
Campus Crateús	11
Faculdade de Educação	11
Instituto de Educação Física e Esportes	10
Campus de Russas	9
UFC Virtual	6
Instituto de Ciências do Mar	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Este trabalho tem como base a pesquisa de Chaves (2019) intitulada “Resiliência psicológica de estudantes da Universidade Federal do Ceará”. Na referida pesquisa, havia amostra com 446 alunos, distribuídos no Centro de Ciências (CC) e no Instituto de Cultura e Arte (ICA).

Definiu-se a amostra com 446 alunos, distribuídos no Centro de Ciências (CC) e no Instituto de Cultura e Arte (ICA). O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, baseado na RSA, e teve foco nos levantamentos de variáveis sociodemográficas e

psicossociais, abordando os seguintes aspectos: sexo, gênero, orientação sexual, idade, renda mensal e familiar do discente, desfrute de auxílio ou benefício estudantil, unidade acadêmica e curso de graduação do discente.

Chaves (2019) relata que, durante a aplicação dos questionários, encontrou dois estudantes cadeirantes, mas que não houve observação de singularidades sobre essa variável e sugeriu estudo de alunos com deficiência para trabalhos futuros.

Quanto à escolha das tipificações para esta investigação: deficiência motora, sensorial (visão e audição), intelectual ou múltipla; transtorno do espectro autista ou com altas habilidades/superdotação, ocorreu por ser a classificação utilizada pela Secretaria de Acessibilidade da UFC e para facilitar a compreensão das especificidades de características comportamentais e de necessidades relativas à acessibilidade de cada grupo. Estas especificidades são observadas pela pesquisadora, servidora pública lotada no Sistema de Biblioteca da UFC, a qual foi motivada por treinamentos sobre acessibilidade e por observação de relatos de servidores com deficiência da UFC.

Considerando a ressalva sobre a constante mudança dos indivíduos e das transformações sociais, e destacando que as definições das pessoas com deficiência não se esgotam na mera categorização e especificações, elaborou-se o Quadro 10, a fim de facilitar a compreensão do entendimento atual das especificações de deficiências.

Quadro 10 - Especificações de deficiência, definições e respectivas fontes

Especificações	Definições	Fontes
Deficiência física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarrete o comprometimento da função física, sob a forma de: a) paraplegia; b) paraparesia; c) monoplegia; d) monoparesia; e) tetraplegia; f) tetraparesia; g) triplegia; h) triparesia; i) hemiplegia; j) hemiparesia; k) ostomia; l) amputação ou ausência de membro; m) paralisia cerebral; n) nanismo; ou o) membros com deformidade congênita ou adquirida.	Decreto N° 11.063, de 4 de maio de 2022
Deficiência visual	a) cegueira, na qual a acuidade visual seja igual ou menor que cinco centésimos no melhor olho, com a melhor correção óptica; b) baixa visão, na qual a acuidade visual esteja entre três décimos e cinco centésimos no melhor olho, com a melhor correção óptica; c) casos em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos seja igual ou menor que sessenta graus; ou	Decreto N° 11.063, de 4 de maio de 2022

Continua

Especificações	Definições	Fontes
	d) ocorrência simultânea de quaisquer das condições previstas nas alíneas "a", "b" e "c".	
Deficiência auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz).	Decreto N° 11.063, de 4 de maio de 2022
Pessoa com deficiência intelectual ou múltipla	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho.	Decreto N° 11.063, de 4 de maio de 2022
Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Reúne aqueles que, em graus variados, apresentam comprometimento na comunicação, no comportamento e na socialização. As principais características deles são: tendência ao isolamento; dificuldade em manter conversa coerente, olhando no olho do outro; preferência por falar sobre assuntos de seus interesses específicos; dificuldade em expressar seus sentimentos e compreender os sentimentos e respostas sociais dos outros; resistência a mudanças no ambiente e na rotina; ter boa memória e parecerem ingênuos; perfeccionismo etc. Não obrigatoriamente apresentam deficiência cognitiva/intelectual.	Secretaria de Acessibilidade UFC
Pessoa com altas habilidades/superdotação (AH/SD)	Caracterizam-se pelo expressivo potencial de uma pessoa em várias áreas, isoladas ou combinadas, quais sejam: cognitiva/intelectual, acadêmica, psicomotora, artes etc. Esse público destaca-se pela elevada criatividade, grande interesse e envolvimento na aprendizagem e na realização de atividades em áreas específicas de sua preferência.	Secretaria de Acessibilidade UFC

Fonte: Elaborado pela autora.

Conclusão

Esta pesquisa considera que uma educação genuinamente inclusiva precisa atentar-se para a compreensão das especificidades dos seus estudantes, de forma a fortalecer as pluralidades, elaborando estratégias para viabilizar a todos o acesso aos diversos espaços.

Assim, detalham-se, nas próximas subseções, os critérios de inclusão e de exclusão da população estudada.

4.4 Critérios de inclusão e exclusão da população pesquisada

Critérios de inclusão foram eleitos mediante os seguintes aspectos: 1) Estudantes matriculados na Universidade Federal do Ceará – UFC; 2) Estudantes que sejam qualificados como Pessoa com deficiência (PcD), tendo assim necessidades especiais em vários graus; 3) PcD com faixa etária de, no mínimo, 18 anos, assim podendo legalmente participar da pesquisa, sem o consentimento dos pais e responsáveis legais; 4) O estudante que ler, compreender e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A); 5) Estudantes da UFC que sejam PcD que não tenham instituído um curador legal, podendo, assim, assinar e dispor de decisões sobre si; 6) Serão abordados pelos instrumentos “PDS” de ambos os sexos, com disponibilidade de tempo, que demonstrem interesse em participar de forma efetiva e voluntária do estudo.

Dessa forma, elegeram-se critérios de exclusão, conforme os seguintes aspectos: 1) Estudantes matriculados na Universidade Federal do Ceará – UFC que não sejam PcD; 2) Estudantes matriculados na Universidade Federal do Ceará – UFC considerados PcD que não estejam devidamente matriculados, tendo optado pelo processo de trancamento e/ou abandono do curso de graduação; 3) Estudantes matriculados na Universidade Federal do Ceará – UFC, considerados PcD que tenham faixa etária inferior a 18 anos, sendo, portanto, considerados adolescentes pelo Estatuto da Criança e Adolescente, tendo, assim, de solicitar a assinatura dos pais ou participantes legais para participar da pesquisa.

Expostos os critérios de inclusão e exclusão da população pesquisada, serão explanados os aspectos éticos da pesquisa na próxima subseção.

4.5 Coleta de dados

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário fechado constituído por duas partes: na primeira, apresentou-se a Escala de Resiliência para Adultos (*Resilience Scale for Adults* – RSA/“Medição da Resiliência: Discussões e Instrumentos”). Na segunda, levantaram-se variáveis sociodemográficas e psicossociais, distribuídas em oito questões de múltipla escolha, abordando os seguintes aspectos: sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar e percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade.

A Escala de Resiliência para Adultos (RSA) foi classificada como uma das três melhores opções disponíveis na literatura para psicometria, juntamente com a Connor-

Davidson Resilience Scale (CD RISC) e a Brief Resilience Scale (WINDLE; BENNETT; NOYES, 2011).

A RSA é composta por trinta e três itens, os quais analisam, em escala do tipo Likert, seis fatores relacionados com a resiliência: percepção de si mesmo (seis itens), futuro planejado (quatro itens), competência social (seis itens), estilo estruturado (quatro itens), coesão familiar (seis itens) e recursos sociais (sete itens).

O questionário de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação em pesquisa foram adaptados para utilização via *Google Forms*. Somente a pesquisadora terá acesso à elaboração do questionário e às respostas recebidas.

O *link* do questionário da pesquisa foi enviado por e-mail para a Secretaria de Acessibilidade da UFC junto a um convite, redigido no corpo do e-mail, destinado aos respondentes. A Secretaria de Acessibilidade encaminhará o referido documento para os e-mails dos 442 estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFC. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação em pesquisa também constará no mesmo questionário, na primeira seção, sendo o seu aceite pré-requisito para continuar a participação do aluno na pesquisa.

Consta no TCLE os dados da pesquisadora que se responsabilizou pela pesquisa e se colocou à disposição para esclarecimentos. Também consta, junto ao *link* de acesso, a informação sobre a importância de impressão do TCLE, o que pode ser realizado a qualquer momento.

Como sugestão da Secretaria de Acessibilidade, a linguagem do questionário de pesquisa foi adaptada (conforme apresentado no Quadro 11) com a finalidade de torná-lo mais acessível em termos linguísticos, pensando em respondentes com alguma condição de deficiência cognitiva ou pessoas surdas, que têm o português apenas como segunda língua.

Quadro 11 – Itens do questionário da RSA que foram adaptados para linguagem mais acessível

Questões como linguagem original da RSA	Questões com linguagem mais acessível
1.Quando algo imprevisto acontece... ...eu geralmente me sinto desorientado ...eu sempre encontro uma solução	1. Quando acontece algum imprevisto... ...eu geralmente não sei o que fazer ...eu sempre encontro uma solução
2. Os meus planos para o futuro são... ...difíceis de concretizar ...concretizáveis	2. Os meus planos para o futuro são... ...difíceis de realizar ...realizáveis
4. Na minha família, a concepção do que é importante na vida é... ...bastante diferente ...a mesma	4. Na minha família, como entendemos que o importante na vida? ...Temos considerações diferentes sobre o que é importante na vida ...Temos as mesmas considerações sobre o que é importante na vida
6. Eu funciono melhor quando... ...eu tenho um objetivo a alcançar ...eu vivo um dia de cada vez	6. Eu funciono melhor quando... ...olho para o futuro e tenho um objetivo a alcançar ...eu vivo um dia de cada vez
8. Eu sinto que o meu futuro... ...é promissor ...é incerto	8. Eu sinto que o meu futuro... ...será bom e que terei sucesso ...é incerto
9. Poder ser flexível em relações sociais... ...é algo com que eu não me importo com ...é importante para mim	9. Poder ser flexível em relações sociais... ...é algo que eu não acho importante ...é importante para mim
11. Aqueles que me encorajam... ...são amigos e familiares ...ninguém me encoraja	11. Quem me encoraja... ...são amigos e familiares ...ninguém me encoraja
12. Quando vou fazer algo... ...me atiro nas coisas sem planejar ...prefiro ter um plano	12. Quando vou fazer algo... ...faço logo sem planejar ...prefiro ter um plano
13. Nos meus julgamentos e decisões... ...tenho frequentemente incertezas ...acredito firmemente	13. Nos meus julgamentos e decisões... ...tenho frequentemente incertezas ...acredito sem dúvidas
14. Os meus objetivos... ...eu sei como atingi-los	14. Os meus objetivos... ...eu sei como atingi-los

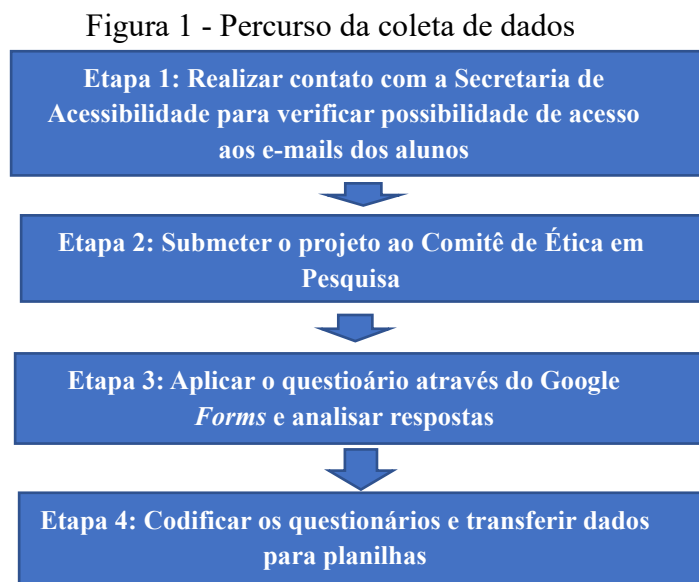
Continua

Questões como linguagem original da RSA	Questões com linguagem mais acessível
...eu estou incerto sobre como atingi-los	...eu não sei como atingi-los
15. Novas amizades... ...tenho facilidade em me vincular ...tenho dificuldades em me vincular	15. Novas amizades... ...tenho facilidade de fazer novas amizades ...tenho dificuldades de fazer novas amizades
16. A minha família caracteriza-se por... ...desunião ...boa união	16. Na minha família tem... ...desunião ...boa união
18. Eu tenho facilidade para... ...organizar o meu tempo ...perder o meu tempo	18. Eu tenho facilidade para... ...organizar o meu tempo ...gastar o meu tempo com coisas inúteis
19. A crença em mim... ...me ajuda em períodos difíceis ...pouco me ajuda em períodos difíceis	19. O que eu penso sobre mim... ...me ajuda em momentos difíceis ...pouco me ajuda em momentos difíceis
23. Quando algum membro da minha família entra em crise... ...eu fico sabendo rapidamente da situação ...eu sou um dos últimos a ficar sabendo da situação	23. Quando algum membro da minha família está em situação difícil... ...eu fico sabendo rapidamente da situação ...eu sou um dos últimos a ficar sabendo da situação
25. Em adversidades eu tenho tendência a... ...ver as coisas de um jeito ruim ...ver de um modo bom para que eu possa crescer	25. Em adversidades eu tenho tendência a... ...ver as coisas de um jeito ruim ...ver de um modo bom, pensando que vou aprender com o problema
32. Quando preciso... ...eu não tenho nunca alguém que pode me ajudar ...tenho sempre alguém que pode me ajudar	32. Quando preciso... ...nunca tenho alguém que pode me ajudar ...tenho sempre alguém que pode me ajudar
33. Os meus amigos/familiares próximos... ...valorizam as minhas qualidades ...veem com maus olhos as minhas qualidades	33. Os meus amigos/familiares próximos... ...valorizam as minhas qualidades ...não aprovam as minhas qualidades

Fonte: Elaborado pela autora.

Conclusão

O percurso da coleta dos dados foi composto por cinco etapas especificadas a seguir na Figura 1.



Fonte: Elaborada pela autora.

Etapa 1 - Coleta dos contatos dos 442 alunos com deficiência estudantes da UFC

Em maio de 2022, realizou-se contato com a Secretaria de Acessibilidade, por e-mail, para explicar o tema e os objetivos da pesquisa, a fim de pedir a colaboração para coleta dos contatos dos alunos com deficiência da UFC, bem como para obter acesso a informações institucionais da gestão dos alunos com deficiência da UFC. Neste momento, a pesquisadora foi informada que, por conta da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, a Secretaria de Acessibilidade não pode fornecer os contatos dos estudantes com alguma condição de deficiência, mas se disponibilizou a enviar o *link* do questionário para os e-mails dos 442 alunos. Sendo isto suficiente para alcançar os respondentes e manter o sigilo do acesso às respostas.

Etapa 2 - Submissão do questionário ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará

O questionário da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, em julho de 2022, para atender às exigências das Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resoluções CNS 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Etapa 3 - Aplicação dos questionários por e-mail

A aplicação dos questionários foi realizada por e-mail, através do *Google Forms*, conforme especificado anteriormente. O *link* do questionário da pesquisa foi enviado para o e-mail aos 442 estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFC, juntamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação em pesquisa. Estes documentos foram adaptados para utilização via *Google Forms* e disponibilizados através do *link*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScukuVflT_rGcG9jaHWLEgZjPcwJ_muzhXki4o6EenCiqeI7w/viewform?usp=sf_link. Sendo que o TCLE está localizado na primeira seção deste formulário, e seu aceite foi pré-requisito para continuidade do preenchimento do questionário de pesquisa localizado nas seções seguintes.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação em pesquisa e pedido o aceite no referido documento, os alunos foram informados de que poderiam entrar em contato com a mestranda a qual informará o número do telefone e o e-mail e ficará à disposição para quaisquer esclarecimentos.

O questionário de pesquisa somente foi acessado após os participantes terem sido devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a confirmação da confidencialidade, a não obrigatoriedade de participação, os riscos e os benefícios da pesquisa, e registrem a confirmação de aceite de participação nos termos do TCLE.

Escolheu-se a aplicação no modelo *online* devido à praticidade e à economia do envio e pelo contexto temporal da realização da pesquisa durante a pandemia por COVID-19.

Etapa 4 - Codificar os questionários e transferi-los para planilhas

Os questionários foram codificados e os dados transferidos para planilhas do Excel Office da Microsoft 365.

4.6 Aspectos éticos da pesquisa

Para realização do estudo, consideramos as Resolução 466/2012 e a 510/2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamentam as bases e os direcionamentos das pesquisas científicas que envolvem os seres humanos no Brasil, conforme os princípios firmados nas diretrizes e normas e acordos internacionais de proteção ao direito e dignidade da pessoa humana. O texto constituinte das resoluções afirma que em todo procedimento adotado emerge a partir de comunicação efetivada, fruto da interação entre o pesquisador e o sujeito participante, adotando o manejo das ações e dos procedimentos de investigações de dados para o entendimento e esclarecimento das etapas do estudo, considerando as exigências éticas científicas e da proteção, devendo ser tratados todos os envolvidos e dados coletados com responsabilidade, dignidade, respeito, proteção, liberdade e autonomia ao sujeito (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

As Resoluções CNS/ 466/2012 e 510/2016 consideram em atribuições o desenvolvimento do engajamento ético em todas as etapas do processo desde a coleta, armazenamento e tratamento, incorporando referenciais sob a ótica da bioética, assegurando os direitos e deveres do ser humano, apresentando a análise de riscos e benefícios para os sujeitos envolvidos da pesquisa, promovendo estratégias e ações que aconteçam para minimizar danos previsíveis, e, caso isso ocorra, indicando quem será o responsável pela reparação total ou parcial do prejuízo.

Evidenciar quais medidas serão tomadas para minimizar os riscos e como estes podem ser devidamente sanados, elaborando e confeccionando termos para concretização da pesquisa, enfatizando o conhecimento e esclarecimento quanto aos métodos e às etapas do estudo, garantindo a confidencialidade e preservação do anonimato, por meio do sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

Assim, para realização da pesquisa, serão adotadas as exigências éticas que digam respeito à pesquisa com seres humanos, garantindo o caráter sigiloso e confidencial das respostas para o desenvolvimento da pesquisa. Consistirá a partir do caráter científico, atribuindo todas as informações acerca das etapas do estudo, de forma clara e objetiva, fornecendo os entendimentos dos sujeitos quanto aos objetivos, justificativas e os procedimentos metodológicos que serão apresentados de forma detalhada, apontando a abordagem e as ferramentas a serem utilizadas, cabendo a eles decidirem ou não participaram do estudo (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

Assim, sabendo-se que os dados a serem coletados na pesquisa são confidenciais, os participantes terão assegurado o direito de desistência em qualquer fase da mesma, sejam quais forem os motivos, sem penalidade alguma e sem danos ou quaisquer prejuízos, o qual será oficializado pela leitura prévia e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como também serão informados, caso surjam dúvidas sobre o estudo, a pesquisadora estará disponível a fornecer esclarecimentos em qualquer etapa da mesma.

Esta pesquisa também considerou a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018 (BRASIL, 2018).

4.7 Metodologia de análise de dados

Para as análises dos resultados foram as aplicadas técnicas da Análise Exploratória de Dados, em particular, Estatísticas Descritivas: 1) medidas de posição: média aritmética, moda, mediana, percentual; 2) medidas de variabilidade: amplitude total, variância, desvio padrão, coeficiente de variação, coeficiente de correlação; 3) tabelas e gráficos estatísticos.

Na comparação entre as variáveis, foram utilizados os testes de hipóteses Teste T de Student, Análise de Variância (ANOVA), Teste F de Snedecor e Exato de Fisher. Foi considerado o resultado altamente significativo para $p\text{-valor} < 0,01$ ($p\text{-valor} < 1\%$), e significativo para $p\text{-valor} < 0,05$ ($p\text{-valor} < 5\%$).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, explicitam-se os principais resultados obtidos do envio do questionário aos alunos com deficiência da UFC, sujeitos desta pesquisa. Após a coleta, os dados foram transcritos para o software Excel, em que se calcularam as médias e os desvios padrão das respostas. A análise dos dados coletados abrange a caracterização do perfil sociodemográfico dos respondentes, a análise global dos fatores de resiliência psicológica de estudantes da UFC, e a análise comparada entre os referidos fatores e as variáveis “sexo”, “condição de deficiência”, “idade”, “renda mensal familiar”, e “percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade”.

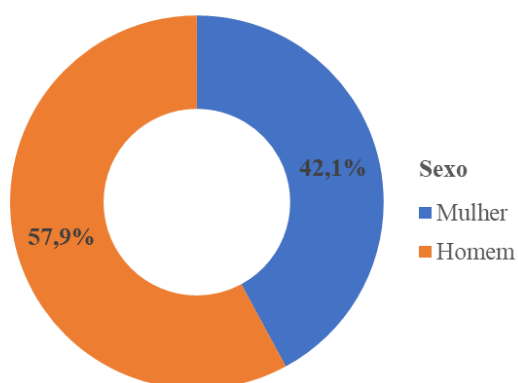
Os dados são apresentados por meio de gráficos e tabelas, em seguida, procedem-se às interpretações e discussões necessárias, como finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo.

5.1 Perfil demográfico e socioeconômico dos participantes da pesquisa

As informações apresentadas nesta subseção visaram levantar um conjunto de dados sobre o perfil demográfico e socioeconômico dos participantes desta pesquisa, que totalizaram 76 entrevistados, mais exatamente relativos a sexo, condição de deficiência, idade, renda mensal familiar e percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade. Segundo o último censo realizado pela Secretaria de Acessibilidade da UFC, censo 2020, a Universidade tem 442 estudantes com deficiência. O objetivo dessa tarefa foi gerar dados que permitam uma compreensão maior sobre as características gerais do universo pesquisado.

No que toca à distribuição do sexo, os dados expostos no Gráfico 3 revelam predominância do sexo masculino (57,9%) sobre o feminino (42,1%) na amostra da pesquisa. Esta prevalência equipara-se aos dados trazidos pela Sinopse Estatística da Educação Superior 2021 (INEP, 2022) que aponta como sendo o sexo masculino a maior parte do público ingressantes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância - por Programa de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência em Universidade Federais no ano de 2021. O INEP aponta que houve o ingresso de 1.046 (57%) alunos com deficiência do sexo masculino no Brasil, comparado à 792 (43%) do sexo feminino.

Gráfico 3 – Distribuição da amostra por sexo



Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com esta Sinopse do INEP, no Ceará houve uma diferença ainda maior no ingresso do sexo masculino (103), comparado ao sexo feminino (66) conforme demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição por sexo de ingressantes por Programa de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência no Ceará em Universidades Federais em 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), adaptado pela autora.

Vale destacar que de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde 2019 (IBGE, 2021), entre os homens com 2 anos ou mais de idade, o percentual de pessoas com deficiência foi de 6,9% e, entre as mulheres, 9,9%. Em números absolutos, no contingente total de pessoas com deficiência, 10,5 milhões eram mulheres e 6,7 milhões eram homens.

Foi observado também na Sinopse Estatística da Educação Superior 2021 (INEP, 2022), que a diferença entre os sexos na quantidade de ingressantes nas demais formas de reserva de vagas, foi menor que a diferença entre os alunos com deficiência, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Ingressantes por Programa de Reserva de Vagas no Brasil em Universidades Federais em 2021

Sexo	Estudante Procedente de Escola Pública	Étnico	Pessoas com Deficiência	Social / Renda Familiar	Outros Programas	Total
Feminino	49023 (54%)	27715 (53,6%)	792 (43%)	23348 (56%)	1830 (53,6%)	102708 (54,2%)
Masculino	41968 (46%)	23982 (46,3%)	1046 (57%)	18208 (44%)	1583 (46,4%)	86787 (45,8%)
Total	90.991	51.697	1.838	41.556	3.413	189.495

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, pode ser relevante, em investigações futuras, verificar essa inversão na composição dos sexos, se há uma regularidade nessa proporção entre os sexos na distribuição de ingresso por Reserva de Vagas em outros registros do INEP.

Estes dados não permitem estabelecer causalidade entre os fenômenos, mas hipóteses que poderiam explicar, em parte, essa inversão pode estar relacionada ao fato de as estudantes do sexo feminino com deficiência não receberem o mesmo apoio familiar e encontram diversas barreiras sociais e culturais neste sentido de buscar acesso ao ensino superior, ou até mesmo ainda haver diferença no processo de empoderamento das mulheres com deficiência, se comparado às demais mulheres.

Entendemos que esses dados podem revelar a evidência do triplo marcador de vulnerabilidade social na condição de mulher nordestina com deficiência, tendo em vista que os obstáculos para acessar os direitos estão relacionados à dimensão social da vulnerabilidade.

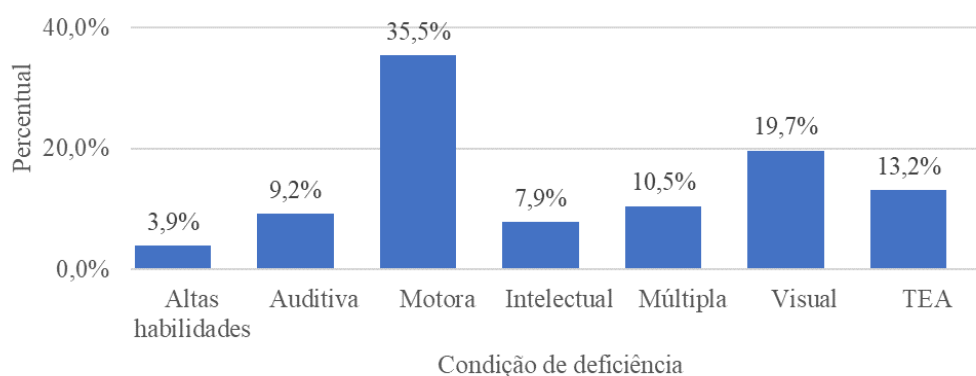
Conforme a pesquisa realizada por Nicolau *et al.* (2013) sobre Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde, é possível visualizar nas narrativas mulheres com deficiência vivências de rejeição ou superproteção familiar, dificuldades em adquirir ferramentas para desenvolvimento da autonomia, pouco investimento no estudo e na carreira profissional, menor participação social, obstáculos à vivência da sexualidade e da maternidade, falta de acessibilidade física,

comunicacional e atitudes pouco acolhedoras nos serviços de saúde, apontando muita vulnerabilidade.

Embora o Brasil tenha com um relevante aparato legal para a promoção da equidade de gênero e da inclusão de pessoas com deficiência na vida social, a realidade ainda é marcada por inequidades.

Além da observação da distribuição por sexo, esta pesquisa verificou a declaração dos participantes quanto às suas condições de deficiência, conforme exposto do Gráfico 5. Nesse ponto, teve-se que a maioria da amostra é composta por pessoas com deficiência motora (27 estudantes – 37,5%), seguido de pessoas com deficiência visual (15 - 19,7%), TEA (10 - 13,2%), deficiência múltipla (8 - 10,5%), deficiência auditiva (7 - 9,2%), deficiência intelectual (6 - 7,9%), e altas habilidades/ superdotação (3 - 3,9%).

Gráfico 5 – Distribuição do percentual das condições de deficiência

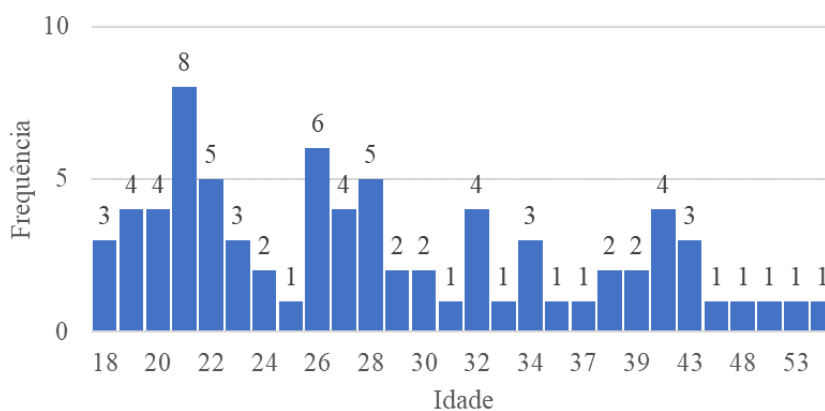


Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com o último Censo da Secretaria de Acessibilidade de UFC, referente ao ano de 2020, a população de estudantes com deficiência na UFC é composta em sua maioria pessoas com deficiência motora (49,3%), seguido de pessoas com deficiência visual (24,8%), deficiência auditiva (14%), deficiência intelectual (3,6%), deficiência múltipla (1,5%) e altas habilidades/ superdotação (0,2%), ou seja, 73,6% desta população é composta de alunos com deficiência motora e visual. Neste trabalho, observamos que 55,2% da amostra é também composta de alunos com essas mesmas condições de deficiência.

Ao verificarmos a idade dos respondentes, verificamos que variam entre 18 e 56 anos, com predominância do público jovem, conforme exposto no Gráfico 6. A média da idade da amostra é de 29 anos e a mediana é de 27 anos de idade.

Gráfico 6 - Distribuição de frequência da idade dos respondentes

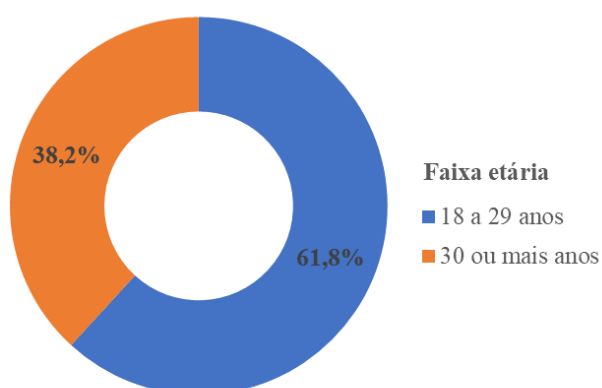


Fonte: Pesquisa direta.

Os respondentes com idades entre 18 a 29 anos representam 61,8% e os respondentes com idades entre 30 ou mais representam 38,2% do total, como descrito no Gráfico 7.

Ao examinarmos os dados referentes à faixa etária da amostra da pesquisa de Chaves (2019) sobre a resiliência psicológica dos alunos da UFC, verificou-se que as idades dos respondentes variaram entre 18 e 60 anos, e que a maior parte dos respondentes possuía entre 18 e 22 anos.

Gráfico 7 - Distribuição de frequência da faixa etária dos respondentes



Fonte: Pesquisa direta.

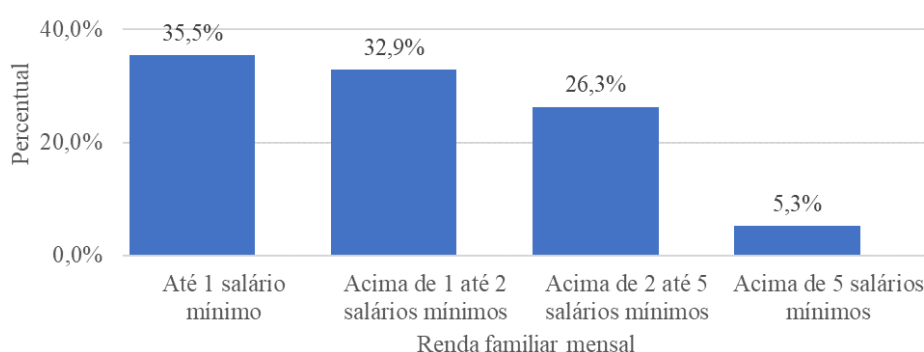
Foi observado que os alunos que pertencem à faixa etária entre 25 anos ou mais, representa 64,38% dos respondentes, o que difere da mesma faixa etária de alunos graduando da UFC em 2018 (31,04%), de acordo com a V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais (UFC, 2018).

Essa diferença entre a população de graduandos da UFC e a amostra desta pesquisa, pode indicar maior número de matriculados acima de 25 anos de alunos com deficiência, que por sua vez, pode apontar o ingresso tardio destes alunos no ensino superior, tanto por longo trajeto escolar, dificultado por questões de saúde ou de barreiras na acessibilidade, ou por levarem mais tempo para ingressar no ensino superior após o término do ensino médio.

Macedo *et al.* (2018) ao investigarem sobre a evasão de alunos surdos no ensino superior, através de pesquisa qualitativa, realizada com 33 alunos, sugeriram que há um percentual importante de alunos que se inseriram no ensino superior após período estendido da conclusão do ensino médio.

Em relação a renda *per capita* do grupo familiar, o levantamento exposto no Gráfico 8 revela que 35,5% dos estudantes que responderam à pesquisa, vivem com renda mensal *per capita* de até 1 salário mínimo. Do total desses estudantes, 32,9% vivem em famílias com renda *per capita* de acima de 1 até 2 salários mínimos e 26,3% com mais de 2 até 5 salários mínimos. A minoria, 5,3%, pertence a famílias com renda mensal *per capita* acima de 5 salários mínimos.

Gráfico 8 - Distribuição do percentual da renda familiar mensal dos respondentes



Fonte: Pesquisa direta.

Importante pesquisar em tempo futuro, outros aspectos relevantes para o desenho do perfil socioeconômico e cultural dos discentes que são as características familiares de etnia,

habitação, nível de escolarização dos cuidadores e nível de religiosidade, os quais podem interferir significativamente na qualidade de vida das famílias (SCHERTZE *et al.*, 2016).

Quanto à unidade acadêmica em que estuda, a amostra se caracteriza conforme representado na Tabela 3, onde 48,6% está distribuído entre Centro de Humanidades, UFC Virtual, Faculdade de Medicina, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, e Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem.

No entanto, de acordo com o Censo 2020 da UFC, o Centro de Humanidades, o Centro de Tecnologia, o Campus de Sobral e a Faculdade de Direito compõem 46,83% da população de alunos com deficiência na UFC. Portanto, neste trabalho pode ocorrer sub-representação dos alunos do Centro de Tecnologia, do Campus de Sobral e da Faculdade de Direito.

Tabela 3 - Distribuição do percentual das unidades acadêmicas dos respondentes

Unidade acadêmicas	n	%
Campus Crateús	5	6,6
Campus Quixadá	3	3,9
Campus Russas	2	2,6
Campus Sobral	5	6,6
Centro de Ciências	2	2,6
Centro de Ciências Agrárias	1	1,3
Centro de Humanidades	9	11,8
Centro de Tecnologia	5	6,6
Faculdade de Educação	4	5,3
Faculdade de Direito	5	6,6
Faculdade de Medicina	3	3,9
Fac. de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade	6	7,9
Fac. de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	6	7,9
Instituto de Cultura e Arte	3	3,9
Instituto de Educação Física e Esportes	1	1,3
UFC Virtual	8	10,5
Não informado	8	10,5

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme mostrado na Tabela 4, no que tange à quantidade de pessoas que moram na casa dos respondentes, as respostas apontaram que em 47,2% das residências, moram 3 ou 4 pessoas, em 32,9% das residências moram 1 ou 2 pessoas, e que em 19,7%, moram 5 ou 6 pessoas.

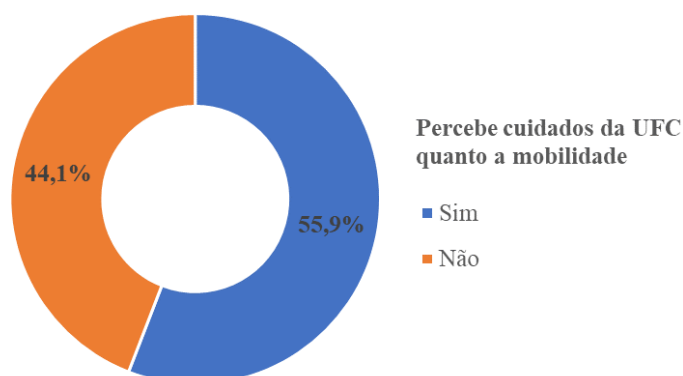
Tabela 4 – Moradores da casa dos respondentes

Número de Pessoas	n	%
1 ou 2 pessoas	25	32,9
3 ou 4 pessoas	36	47,4
5 ou 6 pessoas	15	19,7

Fonte: Pesquisa direta.

Por fim, foi indagado se os respondentes percebem os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade, observando as dimensões arquitetônica, urbanística, de atitude, de comunicação e tecnológica. Como podemos verificar no Gráfico 9, 55,9% dos alunos com deficiência responderam positivamente, enquanto 44,1% afirmaram não perceber os cuidados da UFC sobre a acessibilidade.

Gráfico 9 - Distribuição de frequência dos participantes quanto a percepção sobre cuidados da UFC sobre a acessibilidade



Fonte: Pesquisa direta.

Em pesquisa realizada na UFC sobre a percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na UFC (REIS, 2017), identificou-se que a maioria das ações e dos serviços ofertados pela Secretaria de Acessibilidade da UFC é conhecida pelos estudantes com deficiência, no entanto, a maioria afirmou nunca os ter utilizado. Tal pesquisa, concluiu também que 78% dos estudantes sinalizaram que “nunca”, “raramente” e “algumas vezes” sentiram-se em igualdade de oportunidade, o que foi relacionado com as barreiras humanas, apontadas pelos estudantes como a barreira mais relevante. Os respondentes afirmaram não sentir seus direitos respeitados, bem como o reconhecimento de suas capacidades.

Ao pesquisar sobre as condições de acessibilidade na Universidade Federal do Ceará, Lima (2019) concluiu que na perspectiva do Tribunal de Contas da União (TCU) a universidade mostrou oportunidades de melhorias em muitos aspectos. Também identificou que na visão do MEC, a grande maioria dos cursos da UFC ofereceram condições de acessibilidade. Em entrevista com os coordenadores dos cursos de graduação, verificou que a instituição ainda apresenta inúmeras dificuldades relacionadas aos recursos disponíveis, à infraestrutura e às questões atitudinais.

Realizada essa caracterização do perfil sociodemográfico da amostra, na seção seguinte nos encaminhamos para a análise global dos fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC.

5.2 Análise global dos fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC

Os resultados referentes aos fatores de resiliência dos alunos com deficiência da UFC foram descritos na Tabela 5. As respostas que apresentam maiores médias finais são relativas à percepção de habilidade de planejamento das ações (item 6.2), com média 5,5, como um dos fatores de proteção com que mais contam para sua resiliência. Em seguida, a percepção da exequibilidade de seus planos (item 2.1), como média 5,4, e a solidariedade entre os amigos (item 5.3), como média 5,2. Vale destacar que o item 5.3 apresentou também uma das menores variabilidades nas respostas das sentenças (desvio padrão 1,5).

Ainda com médias bem próximas, as questões que também apresentam escores elevados são as relacionadas à percepção de que os objetivos para o futuro são bem pensados (item 2.4) e de ser flexível em interações sociais (item 3.2), ambas como média 5,1. Na sequência, com média 5,0, estão as questões relacionadas ao encorajamento (item 5.2), ao apoio (item 5.5) e à valorização de suas qualidades (item 5.7) recebidos de amigos e de familiares.

Tabela 5 – Médias e desvios-padrões das sentenças avaliativas organizadas por fatores de resiliência

Fatores/ sentenças	Média	Desvio padrão
1. Percepção de si mesmo	4,1	1,1
1.1 Questão 01 - Quando acontece algum imprevisto: eu geralmente não sei o que fazer/Eu sempre encontro uma solução	4,9	1,5
1.2 Questão 07 – Os meus problemas pessoais: eu sei como solucionar/ são impossíveis de solucionar	4,4	1,8
1.3 Questão 13 - Nos meus julgamentos e decisões: tenho frequentemente incertezas /acredito sem dúvidas	3,6	1,8
1.4 Questão 19 - O que eu penso sobre mim: me ajuda em momentos difíceis/pouco me ajuda em momentos difíceis	4,1	1,9
1.5 Questão 25 - Em adversidades eu tenho tendência a: ver as coisas de um jeito ruim/ ver de um modo bom, pensando que vou aprender com o problema	4,4	1,8
1.6 Questão 29 - Acontecimentos na vida que para mim são difíceis: eu consigo lidar com eles / eu estou em constante estado de preocupação	3,3	1,8
2. Futuro Planejado	4,8	1,4
2.1 Questão 02 - Os meus planos para o futuro são: difíceis de realizar /realizáveis	5,4	1,6
2.2 Questão 08 - Eu sinto que o meu futuro: será bom e que terei sucesso/ é incerto	4,1	2,2
2.3 Questão 14 - Os meus objetivos: eu sei como atingi-los /eu não sei como atingi-los	4,4	1,8
2.4 Questão 20 -Os meus objetivos para o futuro são: vagos /bem pensados	5,1	1,7
3. Competência Social	4,2	1,3
3.1 Questão 03 -Eu gosto de estar: com outras pessoas /sozinho	3,7	1,9
3.2 Questão 09 -Poder ser flexível em relações sociais: é algo que eu não acho importante \ é importante para mim	5,1	1,5
3.3 Questão 15 -Novas amizades: tenho facilidade de fazer novas amizades \tenho dificuldades de fazer novas amizades	3,8	2,2
3.4 Questão 21 -Fazer contato com novas pessoas: é difícil para mim/ eu tenho facilidade	4,1	2,1
3.5 Questão 26 - Quando eu estou na presença de outras pessoas: tenho facilidade em rir /não consigo rir	4,8	1,8
3.6 Questão 30 -Iniciar uma conversa interessante, eu acho: difícil /fácil	4,0	1,9
4. Coesão Familiar	4,5	1,3
4.1 Questão 04 - Na minha família, como entendemos que o importante na vida? Temos considerações diferentes sobre o que é importante na vida \Temos as mesmas considerações sobre o que é importante na vida	4,0	2,0
4.2 Questão 10 -Eu me sinto: muito bem com minha família \ não me sinto bem com a minha família	4,7	2,0
4.3 Questão 16 - Na minha família tem: desunião / boa união	4,6	1,9
4.4 Questão 22 - Em momentos difíceis: a minha família mantém uma visão positiva do futuro/ a minha família tem uma visão negativa do futuro	4,8	1,7
4.5 Questão 27 - Em relação a outras pessoas, na nossa família, nós: nos apoiamos pouco\ somos leais	4,9	1,8
4.6 Questão 31 - Na minha família: nós gostamos de fazer coisas juntos /de cada um fazer algo por si próprio	3,7	2,0
5. Recursos Sociais	4,8	1,0
5.1 Questão 05 -Assuntos pessoais: eu não posso discutir com ninguém / eu posso discutir com amigos e familiares	4,2	1,9
5.2 Questão 11 -Quem me encoraja: são amigos e familiares / ninguém me encoraja	5,0	1,9
5.3 Questão 17 -A solidariedade entre meus amigos: é ruim/é boa	5,2	1,5
5.4 Questão 23 -Quando algum membro da minha família está em situação difícil: eu fico sabendo rapidamente da situação/eu sou um dos últimos a ficar sabendo da situação	4,5	2,0
5.5 Questão 28 - Eu tenho apoio: de amigos e familiares/não tenho apoio de ninguém	5,0	1,8

Continua

Fatores/ sentenças	Média	Desvio padrão
5.6 Questão 32 -Quando preciso: nunca tenho alguém que pode me ajudar/tenho sempre alguém que pode me ajudar	4,8	1,7
5.7 Questão 33 -Os meus amigos/familiares próximos: valorizam as minhas qualidades/Não aprovam as minhas qualidades	5,0	1,5
6. Estilo Estruturado	4,4	1,0
6.1 Questão 06 -Eu funciono melhor quando: olho para o futuro e tenho um objetivo a alcançar / eu vivo um dia de cada vez	3,9	2,2
6.2 Questão 12 -Quando vou fazer algo: faço logo sem planejar/prefiro ter um plano	5,5	1,7
6.3 Questão 18 -Eu tenho facilidade para: organizar o meu tempo / gastar o meu tempo com coisas inúteis	3,5	1,9
6.4 Questão 24 -Regras e rotinas fixas: faltam no meu dia-a-dia /facilitam o meu dia-a-dia	4,8	2,0

Fonte: Elaborada pela autora.

Conclusão

Para melhor compreensão da interpretação dos resultados, resgatamos o referencial teórico sobre a categorização adotada:

Concluído o cálculo dos escores para cada fator, a interpretação dos resultados deve considerar que escores muito elevados (entre 6 e 7) ou elevados (entre 5 e 6) indicam a atuação de fatores de proteção, relacionados ao fator em questão, os quais favorecem a obtenção de resultados resilientes. Escores baixos (entre 2 e 3) ou muito baixos (entre 1 e 2) denotam escassez ou ausência de fatores de proteção relacionados ao aspecto enfocado naquele fator, sinalizando possível vulnerabilidade (CHAVES, 2019 *apud* CARVALHO, TEODORO e BORGES, 2015, p.213).

As questões que exibiram menor média final se referem a autopercepção perante de situações difíceis na vida (item 1.6), com média 3,3, demonstrando recorrência de sujeitos que se sentem em estado permanente de preocupação. Esses dados sinalizam para possíveis benefícios advindos de intervenções institucionais que favoreçam ações que promovam maior bem-estar para minimizar o estado de preocupação, visando contribuir para que os alunos se sintam apoiados e acolhidos na sua trajetória acadêmica.

A percepção do suporte protege os indivíduos contra a desestabilização, sendo as interações fatores fundamentais para concretização da proteção. Ambientes escolares podem representar espaços protetivos pela convivência saudável, aprendizagem, desenvolvimentos de habilidades sociais e emocionais que oferecem (POLETTI; KOLLER, 2011).

Segundo o relatório mundial sobre a deficiência (2012), o suporte necessário pode mudar ao longo da vida, a depender de fatores ambientais, condições de saúde e nível de funcionalidade adaptativa.

Nesse sentido, é necessária uma avaliação para identificar as reais necessidades dos alunos com deficiência e promover reestruturações administrativas e acadêmicas identificadas como necessárias.

Para além da implementação de mudanças institucionais, entendemos que para atingir o pleito da percepção dos discentes sobre a existência desse suporte na universidade, é necessário trazer uma comunicação efetiva sobre a capilarização desse suporte que advém de diversos setores e atores da instituição, bem como estreitar essas relações entre os atores da comunidade, por meio de deliberações coletivas, por exemplo. Entendendo que os alunos com deficiência têm muito a contribuir sobre a investigação de suas necessidades de suporte.

A autopercepção referente à organização do tempo (item 6.3), com média 3,5, foi a segunda menor média e merece atenção, pois esta média está compreendida como escore que qualifica como de baixo fator de proteção. A habilidade de organização do próprio tempo pode ser fortalecedora diante de situações de estresse, tão presente na vida moderna.

Du Mont *et al.* (2022) contribuem com essa análise da organização do tempo na contemporaneidade, ao considerarem que, como a humanidade está sendo afetada diretamente pelas redes sociais virtuais, a capacidade de regular o tempo dispensado ao uso dessas redes pode proteger as pessoas de problemas sociais, bem como de impactos negativos como a procrastinação, que leva a uma sensação de improdutividade (DU MONT *et al.* 2022).

Ao refletirmos sobre “o tempo” no contexto dos interesses do capitalismo, onde existe o padrão de corpo apto e produtivo, percebemos o esforço despendido e a angústia sentida pelas pessoas com deficiência na realização de suas atividades, tendo em vista as barreiras de acessibilidade, incluído as de comportamento, em ambientes sociais que não são criados para as diversidades corporais.

Na sequência, as respostas (item 1.3), com média 3,6, se refere a capacidade de decisões. Esses dados sugerem possíveis ganhos diante de intervenções institucionais que favoreçam ações para o desenvolvimento dessa habilidade de tomada de decisões.

Entendemos que os adultos emergentes se percebem com a necessidade de desenvolver a autonomia em relação à família e gerenciar vivências diversas como grupos sociais diversos, romances, universidade e o emprego. No entanto, segundo Pagotti (2005), os jovens, normalmente até os 30 anos, ainda que com capacidades semelhantes aos adultos, se encontram num período crítico de desenvolvimento da sua competência de tomada de decisões.

Ao trazermos para a realidade da população estudada, esse desenvolvimento progressivo da autonomia é perpassado de maneira significativa pela promoção da acessibilidade e pelo combate ao preconceito. Experiências de rejeição ou de superproteção, dificultam o desenvolvimento da autonomia e, portanto, o exercício da tomada de decisão.

Com média 3,7, os alunos responderam que em suas famílias, os participantes gostam de fazer atividades juntos (item 4.6). Observando que a média referente à percepção de

união e lealdade entre os membros da família tenha pontuado (4,9), escore muito próximo ao considerado elevado para o fator de proteção, entendemos que seria necessária uma investigação qualitativa para compreender as respostas referentes ao item 4.6, visto que seu desenvolvimento colaboraria para proteção da resiliência psicológica dos alunos, no que tange ao fator “Coesão Familiar”.

A questão do item 3.1 (média 3,7), na qual os respondentes apontam que gostam de estar sozinhos, e a questão referente ao item 3.3 (médias 3,8), em que os alunos indicam ter dificuldade de fazer novas amizades, apontam para a necessidade de atenção no sentido de diminuir o isolamento social dos alunos com deficiência. As respostas sobre a habilidade de flexibilidade nas relações sociais atingiram pontuação considerada elevada para os fatores de proteção (média 5,1).

Entendemos que caberia investigação mais aprofundada para verificar a preferência ao isolamento. No entanto, o capacitismo, as barreiras de acessibilidade, questões relacionadas a autoconfiança e a preferência dos jovens por interações virtuais seriam possíveis hipóteses.

Por fim, o item 6.1 apresentou média considerada baixa, mas bem próxima ao escore equilibrado para o fator de proteção (média 3,9). Este item é referente ao estabelecimento de objetivos e prazos sobre a percepção de que o funcionamento pessoal é melhor quando há objetivos a serem buscados e há preferência por planos para concretizá-los.

No fator “percepção de si mesmo”, a questão que obteve maior pontuação (item 1.1, média 4,9) abordou a percepção dos alunos sobre as habilidades de responder de forma positiva às demandas e aos imprevistos. Esse item apresentou o menor desvio padrão (1,5) presente na referida análise (assim como os itens 3.2, 5.3 e 5.7) o que mostra maior homogeneidade entre as repostas. No entanto, no item 1.6, foi identificado que eles se percebem em estado constante de preocupação diante de acontecimentos difíceis na vida. Inclusive, esta questão apontou menor escore dos fatores de resiliência de todo o questionário (média 3,3).

No fator “futuro planejado”, a questão que indicou maior média apontou que os alunos possuem uma visão positiva sobre a possibilidade de realização de seus planos futuros (item 2.1, média 5,4). Este item foi o que apresentou o segundo menor desvio-padrão, apontando para a ocorrência de resultados concentrados em torno da média. Ao mesmo tempo, as respostas que apontaram a menor média abordaram sobre a incerteza quanto ao futuro bem-sucedido (item 2.2, média 4,1). Nesse item (assim como os itens 3.3 e 6.1), foi encontrado o maior desvio-padrão (2,2), o que representa maior heterogeneidade entre as respostas. A pesquisa sobre resiliência dos universitários da UFC realizada por Chaves (2019), apontou que

a incerteza quanto ao futuro bem-sucedido também representou a menor média desse fator (média 4,32).

No fator “competência social”, a questão que apresenta maior média diz respeito à percepção da habilidade de poder ser flexível em relações sociais (item 3.2, média 5,1). Sendo essa pontuação enquadrada como nível elevado para o fator de proteção. Esse item apresentou o menor desvio padrão (1,5) presente na referida análise (assim como os itens 1.1, 5.3 e 5.7) o que mostra maior homogeneidade entre as repostas. Por outro lado, as questões com menores médias se referem à preferência por estarem sozinhos (item 3.1, médias 3,7) e à dificuldade de fazer novas amizades (item 3.3, médias 3,8). Ambas se enquadram em nível baixo para o fator de proteção. Novamente ao compararmos com a pesquisa realizada por Chaves (2019), verificamos que a dificuldade em fazer novas amizades também foi identificada com a segunda menor média (4,28) deste fator. No entanto, é possível verificar que, diferente dos demais alunos da UFC, esse escore pontua como fator de risco para os estudantes com deficiência.

No fator “coesão familiar”, as médias das questões relacionadas com a percepção do apoio e da lealdade familiar, e da visão otimista da família em situações difíceis apresentaram maior pontuação (média 4,9, item 4.5; e média 4,8, item 4.4, respectivamente). A questão que obteve menor pontuação está relacionada ao quanto as famílias dos alunos gostam de fazer atividades juntos (média 3,7, item 4.6). Sendo essa pontuação enquadrada como nível baixo para o fator de proteção.

Ainda fazendo um paralelo com o trabalho de Chaves (2019), foi possível identificar que a questão que teve menor pontuação também se refere ao quanto as famílias dos participantes gostam de fazer atividades juntos (média 3,95). Para a autora, os motivos que levam a esse pouco tempo de convívio familiar, pode ser tematizado em intervenções e melhor estudado, tendo em vista que possivelmente o seu fortalecimento contribuiria para um aumento da resiliência psicológica dos alunos.

No fator “recursos sociais”, observou-se que houve o predomínio de médias altas na maioria das questões (item 5.3, média 5,2 - itens 5.2, 5.5 e 5.7, médias 5,0). Essa configuração demonstra a existência de uma rede de apoio advinda de familiares e amigos. Mesmo a menor média (item 5.4, média 4,5), que é referente à comunicação de situações de crise entre a família, ainda é posicionada na escala como equilibrado fator de proteção. A percepção de solidariedade entre os amigos, representa a questão com maior média (item 5.3, média 5,2) do questionário. Este fator de proteção também apareceu com maior média (5,46) dentre os fatores na RSA no trabalho de Chaves (2019). Em ambos os trabalhos, foi identificado o fator com menor desvio-padrão (0,95 e 1,0). Esses dados confirmam a homogeneidade na

percepção de um importante fator protetivo dos alunos da UFC (com deficiência e sem deficiência): a existência de uma rede de apoio composta por amigos e familiares.

Para finalizar, no fator “estilo estruturado”, a percepção de que o funcionamento pessoal é melhor quando existe preferência por planos para concretizá-los foi o aspecto que apresentou a maior média nesse fator (item 6.2, média 5,5). As respostas que apontaram a menor média abordaram sobre a dificuldade de organização do próprio tempo (item 6.1, média 3,5). Este fator apresentou a maior diferença entre a questão com maior média e a questão com menor média, variando entre 5,5 e 3,5, evidenciando a assimetria entre os itens do mesmo fator. Portanto, embora os alunos percebam que o funcionamento pessoal é melhor quando existe preferência por planos antes de concretizá-los, existe uma dificuldade na organização do tempo.

A mesma configuração surgiu na pesquisa de Chaves (2019). Houve preferência por realização de planos para concretização dos objetivos (média 5,46). Ao mesmo tempo, a questão com menor média de todo o questionário esteve nesse fator e se refere à facilidade de gerir o próprio tempo (média 3,3), demonstrando uma prevalência de percepções da facilidade em perder o próprio tempo entre ambas as amostras de alunos da UFC.

Por meio das análises das médias dos fatores de resiliência e das questões que os avaliam, nota-se que as médias da amostra ficaram entre 4,1 e 4,8, indicando que os fatores de risco e de proteção estão em equilíbrio dentre os alunos com deficiência da UFC, havendo predominância dos fatores de proteção em relação ao risco que contribuem para respostas resilientes.

Para o cumprimento do objetivo específico 1, “Identificar em que medida os fatores de resiliência (percepção de si, futuro planejado, competência social, estilo estruturado, coesão familiar e recursos sociais) de estudantes com deficiência da UFC se apresentam na RSA”, apresentamos o resumo das médias por fatores na Tabela 6.

Tabela 6 - Médias e desvios-padrão dos Fatores de resiliência psicológica de estudantes da UFC
Fonte: Pesquisa direta.

Fatores	Média	Desvio padrão
1. Percepção de si mesmo	4,1	1,1
2. Futuro Planejado	4,8	1,4
3. Competência Social	4,2	1,3
4. Coesão Familiar	4,5	1,3
5. Recursos Sociais	4,8	1
6. Estilo Estruturado	4,4	1,2
7. RSA	4,5	0,8

Fonte: Pesquisa direta.

Portanto, é possível concluir que todos os fatores de resiliência pontuaram com a médias situadas centro do *continuum* da Escala de Resiliência para Adultos (RSA), que vai de 1 a 7, e estão ordenadas da seguinte forma: Recursos Sociais, média 4,8; Futuro Planejado, 4,8; Coesão Familiar, 4,5; Estilo Estruturado, média 4,4; Competência Social, 4,2; e Percepção de si mesmo, média 4,1. A média geral dos fatores de resiliência se apresentam na RSA com escore 4,5, e desvio padrão 0,8, comprovando a homogeneidade entre as média desses fatores.

Os fatores “Recursos Sociais” e “Futuro Planejado” situaram-se mais próximo da média 5, escore considerado como elevado na RSA. Portanto, O fator “Recursos Sociais” está relacionado ao suporte social oferecido por pessoas que não fazem parte do núcleo familiar (amigos ou colegas de trabalho, por exemplo), e que favorecem ao sentimento de coesão, o encorajamento, a simpatia e ao suporte em situações difíceis. O suporte social é considerado relevante no processo de resiliência, visto que amplia o apoio emocional e o sentimento de pertencimento no grupo e de aceitação social.

Uma questão que merece destaque no questionário, por ser a terceira maior média da RSA e a primeira maior média do fator “Recursos Sociais”, refere-se a que os alunos com deficiência da UFC apontaram que há boa solidariedade entre os amigos (item 5.3, média 5,2).

As experiências de solidariedade podem fortalecer a visão da importância de reivindicar direitos coletivos, que superem as conquistas no domínio individual, nesse sentido, há um efeito benéfico coletivo para toda a comunidade universitária.

Quanto ao “Futuro Planejado” também é possível identificar dados que apontam para o equilíbrio neste fator sobre o quanto existe uma visão otimista do próprio futuro, da confiança de que pode ser bem-sucedido, bem como da habilidade de planejamento e estabelecimento de objetivos claros e exequíveis. Este fator de proteção apresentou o maior desvio-padrão dentre os fatores (1,4), o que indica maior heterogeneidade das respostas. Portanto, competiria a uma investigação qualitativa aprofundar a interpretação da percepção dos alunos acerca da visão sobre o futuro, pois, vale considerar, que essa população conseguiu acessar a universidade, espaço de privilégio social, e que essa conquista pode indicar fortalecimento de processos de resiliência.

Em pesquisa qualitativa realizada com 7 alunos com deficiência em 2 universidades brasileiras (SANTOS *et al.*, 2021), cujo objetivo foi analisar os processos de resiliência desta população, considerando quais práticas de inclusão escolar poderiam estar associadas a fatores protetivos nesse contexto, verificou que a inserção do aluno com deficiência no ensino superior auxilia na promoção de resiliência. O estudo evidenciou que o acesso à universidade ecoou de forma positiva na vida dos universitários com deficiência, estimulando a manutenção e/ou

construção de projetos de vida, na promoção do bem-estar e descoberta de novas possibilidades de existência.

Dentre as categorias elencadas esteve a possibilidade de nutrir projetos de vida, pois a universidade e, mais particularmente, alguns professores foram estimuladores de projetos de vida dos estudantes com deficiência. A busca por uma vida mais estável financeiramente e pela independência, facilitadas pela aquisição de diploma de nível superior, também foram conteúdos que surgiram inúmeras vezes nas falas dos participantes e que se associa aos processos de resiliência.

Neste sentido, a universidade pode ser espaço estratégico para potencializar o otimismo e a confiança desse público sobre o futuro, e o desenvolvimento de habilidades de planejamento e execução de suas metas.

Na sequência, a “Coesão Familiar” também esteve situada como fator em equilíbrio, o qual aponta sobre a qualidade da relação familiar em relação a comunhão de valores e visão de futuro, de união, lealdade e simpatia mútua.

Em seguida, com pontuação bem próxima, o “Estilo Estruturado” identificam equilíbrio nesse fator de proteção que está relacionado à autopercepção das capacidades dos alunos de organização do próprio tempo, do estabelecimento de objetivos e prazos, e da orientação pessoal para a manutenção de regras e rotinas na vida diária. No entanto, a questão específica sobre a facilidade para organizar o próprio tempo (item 6.3) foi a segunda menor média do questionário (3,5). Apontando para a necessidade de fortalecimento desta capacidade para diminuir a vulnerabilidade à baixa resiliência.

Ainda sobre o fator “Estilo Estruturado”, vale destacar que a questão com maior pontuação “Quando vou fazer algo: faço logo sem planejar/prefiro ter um plano” (item 6.2), apresentou maior pontuação na escala (5,5). A preferência por planejar antes da concretização de objetivos foi o item que apresentou na RSA a pontuação mais elevada de promoção de respostas resilientes dos alunos com deficiência da UFC.

Os fatores com menores escores foram “Competência Social”, média 4,2 e “Percepção de si mesmo”, média 4,1. Sendo a “Competência Social” o fator que representa a percepção do indivíduo a respeito de sua habilidade em começar conversas e ser flexível em interações sociais, fazer novas amizades e sentir-se à vontade em ambientes sociais. Também é um fator que está situado em equilíbrio, ainda favorecendo à proteção, porém merece atenção no sentido de que seja fortalecido.

O estudo realizado sobre os itinerários de vida de estudantes universitários com deficiência (MEINHARDT, 2021) evidenciou que, embora os entrevistados tenham alcançado

sucesso em seu percurso, o preconceito foi considerado como uma das barreiras mais recorrentes. Esse obstáculo mostrou ter sua origem na ausência de conhecimento e de convívio com os ditos “normais”. No transcorrer de sua pesquisa, a autora descreve o relato de uma aluna sobre os motivos para torna-se “desconfiada” em relação às atitudes dos outros e o quanto “custa para baixar a guarda”.

O fator que apresentou menor média foi “Percepção de si Mesmo”, onde também esteve a questão com mais baixa média (item 1.6, média 3,3). Este fator aborda a confiança nas próprias capacidades e uma visão positiva e realista acerca de si mesmo. A questão específica que merece mais atenção é, portanto, a que diz respeito ao estado de preocupação excessiva dos alunos com deficiência da UFC em acontecimentos difíceis da vida.

Ao ingressarem no ensino superior, os estudantes sentem satisfação, vitória e expectativa de novos conhecimentos e vivências, porém, também podem sentir aflições, sensações de inadequação e dificuldades de adaptação às novas demandas da vida acadêmica (ANDRIOLA; MOURA, 2006). Ao refletirmos sobre as especificidades da realidade dos universitários com deficiência, podemos somar as aflições geradas sobre as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O capacitismo sobre as pessoas com deficiência, com a visão binária sobre normalidade, existe também no discurso das próprias pessoas com deficiência. Portanto, é necessária a superação desses estigmas sociais e o investimento na construção da qualidade dessas interações, através do empoderamento das PcD, da promoção de maior representatividade junto à universidade, bem como da conquista equalitária de ocupação dos espaços.

A educação que observa a acessibilidade, implica-se na luta pela superação das rotulações de todos que não conseguem preencher os requisitos dos chamados padrões sociais, que são considerados, e que muitas vezes, se autopercebem, como indignos, incompletos ou inferiores.

Por fim, é possível observar na Tabela 7 o cálculo das médias gerais individuais referentes aos fatores de resiliência psicológica. Para efeito de comparação com o resultado obtido na pesquisa de Chaves (2019) sobre a resiliência de alunos da UFC, adotamos a mesma divisão dos grupos, os quais foram categorizados com base nas orientações de correção da RSA: grupo 1, com questionários com escore final muito baixo ou baixo (até 3,99); grupo 2, com questionários com escore final equilibrado (entre 4 e 4,99); e grupo 3, com questionários com escore final elevado ou muito elevado (a partir de 5).

Tabela 7 – Comparativo dos resultados gerais individuais da pontuação na Escala de Resiliência Psicológica (RSA) por grupo

Grupos de acordo com a média final (RSA)	Alunos com deficiência (2022)		Alunos sem deficiência (2019)	
	n	%	n	%
Escores muito baixos e baixos (até 3,99)	20	26,32	87	19,5
Escores equilibrados (entre 4 e 4,99)	38	52,62	194	43,5
Escores elevados e muito elevados (a partir de 5)	16	21,06	165	37
Total	76	100	446	100

Fonte: Pesquisa direta.

O cenário aponta que há predomínio de fatores de proteção (categorias consideradas elevada ou muito elevada) em 21,06% da amostra dos estudantes com deficiência participantes. A maioria dos respondentes (52,62%) sinalizaram para situações de equilíbrio entre fatores de risco e de proteção. Portanto, 73,68% dos alunos com deficiência da UFC pontuaram da RSA com escores equilibrados, elevados e muito elevados.

A pesquisa também mostra que 26,32% dos respondentes pontuaram na RSA com escores muito baixos ou baixos, apresentando, neste sentido, maior vulnerabilidade de desenvolvimento de sintomas psiquiátricos.

Ao compararmos a pesquisa elaborada com alunos sem deficiência, verificamos que existe uma diferença de 6,82% a mais do percentual dos alunos com deficiência da UFC dentro do grupo 1 - com questionários com escore final muito baixo ou baixo. Também é possível verificar que existe uma diferença de 16% a menos do percentual dos alunos com deficiência dentro do grupo 3 - com questionários com escore final elevado ou muito elevado. Esses dados indicam maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de sintomas psiquiátricos dos universitários com deficiência da UFC em comparação aos alunos sem deficiência da mesma instituição.

No próximo tópico, seguiremos com a análise comparativa dos resultados dos fatores de resiliência correlacionados às variáveis sexo, condição de deficiência, idade, renda mensal e percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade.

5.3 Análise comparativa dos resultados dos fatores de resiliência com as variáveis escolhidas: sexo, condição de deficiência, por idade, por renda mensal familiar e por percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade

Na comparação entre as variáveis, foram utilizados os testes de hipóteses Teste T de Student, Análise de Variância (ANOVA), Teste F de Snedecor e Exato de Fisher. Assume-se aqui resultado altamente significativo para $p\text{-valor} < 0,01$ ($p\text{-valor} < 1\%$), e significativo para $p\text{-valor} < 0,05$ ($p\text{-valor} < 5\%$).

5.3.1 Comparação dos fatores de resiliência por sexo

A verificação das médias finais da RSA referentes às variáveis sexo nos permitiu observar que praticamente não houve diferença considerável de pontuação entre os sexos desta amostra (mulheres 4,5 e homens 4,4), conforme podemos observar na Tabela 8.

Na comparação entre as variáveis, foram utilizados os testes de hipóteses Teste T de Student o que nos permitiu observar que nos fatores “Percepção de si mesmo” (média 4,1) e “Futuro Planejado” (média 4,8) homens e mulheres pontuaram com a mesma média, no entanto. Houve diferença significativa somente no fator “Estilo Estruturado” ($p\text{-valor} < 5\% = p\text{-valor} = 0,022$).

O fator “estilo estruturado” está relacionado à competência de organização do próprio tempo, estabelecendo de objetivos e prazos para a manutenção de regras e rotinas na vida diária. A Tabela 8 mostra que a média das mulheres (média = 4,8) ficou superior à média dos homens (média = 4,2). Esse dado remete a uma maior dificuldade de organização pessoal do próprio tempo, estabelecimento de rotinas e prazos no grupo dos homens da amostra desta pesquisa. Contudo, os dados aqui apresentados não permitem identificar as causas precisas da desta diferença entre os gêneros. No entanto, sugerimos que o entendimento possa partir da influência cultural relacionadas às variadas demandas sociais das mulheres, que requer delas melhor desempenho na organização do tempo. Como assevera Ramos (2009), mesmo as mulheres jovens, que vivenciam com maior intensidade um processo de reestruturação das relações de gênero nas diversas dimensões da vida social, que indica para a propagação de valores mais igualitários nas relações de gênero, ainda têm um longo caminho a percorrer.

No entanto, em comparação aos resultados da pesquisa de Chaves (2019) sobre resiliência psicológica de universitários, este fator de proteção não apresentou diferença considerável de médias entre os sexos (mulheres 4,54 e homens 4,56).

Tabela 8 - Comparação dos fatores de resiliência por sexo

Fatores	Homem		Mulher		Valor p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
1. Percepção de si mesmo	4,1	1,1	4,1	1,2	0,921
2. Futuro Planejado	4,8	1,5	4,8	1,1	0,959
3. Competência Social	4,3	1,4	4,1	1,1	0,483
4. Coesão Familiar	4,6	1,3	4,3	1,4	0,413
5. Recursos Sociais	4,8	1,1	4,9	0,9	0,461
6. Estilo Estruturado	4,2	1,1	4,8	1,3	0,022
RSA	4,4	0,8	4,5	0,8	0,824

Teste T de Student

Fonte: Pesquisa direta.

Todas as médias se mantiveram entre 4,1 e 4,8 para todos os fatores de resiliência e para a média geral na RSA em ambos os sexos, portanto, houve pontuação exclusiva de médias equilibradas para fator de risco e proteção, nem baixas (menor que 3) nem altas (acima de 5). Este dado aponta para possibilidade de incremento dos fatores de proteção de processos de resiliência dos alunos com deficiência.

Para homens e mulheres o fator “Percepção de si mesmo” apareceu como fator com menor média. Neste sentido, é plausível que a universidade seja espaço que estimule nestes alunos a confiança em suas próprias capacidades, a visão positiva e realista acerca de si mesmo e na autoeficácia. A modificação deste quadro atual teria a finalidade de evitar desenvolvimento de sintomas psiquiátricos, ou mesmo mitigá-los.

Magalhães (2012) ao abordar sobre o processo de auto diferenciação de jovens com deficiência, afirma que os comportamentos de oposição e de desafio da autoridade são corriqueiros na vida dos jovens e que marcam uma fase de distanciamento do núcleo familiar, de afirmação da autoimagem e de conquista da liberdade, se diferenciando dos pais. Porém, em se tratando das pessoas com deficiência física, a dependência corporal pode tornar esse processo mais difícil, pois o tipo de tutela posta pode desabilitar as atitudes de “rebeldia” e domar as tentativas de auto diferenciação. A oposição seria um modo de lembrar ao outro sobre a diferença que o habita.

Ao refletirmos sobre as pessoas com deficiência que conquistaram seu espaço em uma universidade pública, opondo-se à visão preconceituosa da sociedade, podemos deduzir o processo constante de autoafirmação e de autoconfiança na trajetória escolar (e de vida) dessas pessoas. Ao passo que o acesso ao ensino superior, ecoa de forma positiva em seu percurso, pois estimula a manutenção e a formação de projetos de vida, de promoção do bem-estar, senso

de pertencimento e fortalecimento pessoal, bem como descoberta de novas possibilidades de existência.

5.3.2 Comparação dos fatores de resiliência por condição de deficiência

Os resultados das médias, dos desvios-padrões e os valores (p-valor) do Nível Descritivo do Teste (F de Snedecor) dos fatores de resiliência comparados de acordo com a variável “condição de deficiência” estão apresentados na Tabela 9. As médias dos fatores de resiliência para todas as condições de deficiência aproximam-se ao valor 4 (quatro), indicando equilíbrio entre os fatores de risco e de proteção.

Tabela 9 - Comparação dos fatores de resiliência por condição de deficiência

Fatores	Altas habilidades		Deficiência auditiva		Deficiência motora		Deficiência intelectual		Deficiência múltipla		Deficiência visual		7. Transtorno do Espectro Autista (TEA)		Valor p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
1. Percepção de si mesmo	4,9	0,7	4,4	0,6	4,3	1,1	3,6	0,7	4,1	0,7	4,1	1,3	3,3	1,5	0,186
2. Futuro Planejado	4,0	0,6	5,3	1,0	5,0	1,4	5,0	0,8	5,0	1,1	4,6	1,8	4,1	1,4	0,449
3. Competência Social	3,6	1,3	4,2	1,1	4,8	1,2	4,3	0,8	3,6	1,4	4,5	1,0	3,1	1,2	0,007
4. Coesão Familiar	4,8	0,7	4,6	1,1	4,5	1,3	3,6	0,7	4,3	2,1	4,1	1,2	5,3	1,1	0,258
5. Recursos Sociais	5,1	1,2	4,8	1,1	5,0	1,1	4,3	0,4	4,1	1,2	4,8	0,9	5,1	1,0	0,331
6. Estilo Estruturado	4,9	1,4	4,8	1,1	4,4	1,1	4,5	0,4	4,2	1,3	4,1	1,6	4,7	1,5	0,862
RSA	4,6	0,4	4,6	0,5	4,7	0,9	4,2	0,3	4,2	0,5	4,4	1,0	4,3	0,7	0,517

Teste F de Snedecor

Fonte: Pesquisa direta.

Pela realização do teste t, comparando as médias obtidas por condição de deficiência, em cada fator de proteção de resiliência, foi possível verificar que os alunos com deficiência motora alcançaram melhores resultados no fator “Competência Social” (p-valor=0,007; diferença altamente significativa a 1%). Isto significa que esses alunos têm uma maior competência e flexibilidade em interações sociais. Vale destacar que a média desse grupo foi 4,8, ainda considerada como equilibrada, nem baixa (menor que 3) nem alta (acima de 5).

Neste mesmo teste, foi possível identificar que os universitários dessa amostra com TEA (média 3,1), com deficiência múltipla (média 3,6) e com altas habilidades (média 3,6) obtiveram as menores médias para este fator de proteção “Competência Social”. Inclusive, foi neste fator onde apareceram mais médias com escores considerados baixos para o fator de proteção de resiliência (menor que 4).

Entre alunos com altas habilidades, foi possível encontrar a maior pontuação para os fatores “Percepção de si mesmo” (média 4,9), “Estilo Estruturado” (média 4,9) e “Recursos Sociais” (média 5,1), comparativamente aos demais estudantes da amostra. Esta última média foi a mesma para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto indica que esses alunos têm uma maior percepção de autoeficácia e visão realista acerca de si mesmo, capacidade de organização do próprio tempo, com estabelecimento de objetivos e prazos, e a orientação pessoal para a manutenção de regras e rotinas na vida diária, além de perceber maior suporte social oferecido por pessoas que não fazem parte do núcleo familiar. Ainda foi possível observar a média 3,6 indicada para o fator “Competência Social”, que significa baixo fator de proteção no que tange à habilidade em interações sociais.

Pesquisas sobre o repertório de habilidades sociais de pessoas com AH/SD são inconclusivas, o que releva necessidade de investigação sobre essa temática junto a essa população, colhendo informações com múltiplos informantes: eles mesmos; seus pais e professores (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Como nos assevera Lima (2011), a concepção sobre altas habilidades/superdotação, muitas vezes dos próprios professores universitários, é constituída por informações do senso comum o que dificulta a compreensão da necessidade de procedimentos pedagógicos adaptados para esse público.

Partindo do entendimento que a educação deve estar imbricada ao crescimento pessoal dos sujeitos, inclusive no que tange ao relacionamento interpessoal, podemos afirmar que a universidade deve atentar para o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos. No que tange ao atendimento dos estudantes com altas habilidades, é necessário considerar as diversas possibilidades de áreas de manifestação da superdotação: intelectual, acadêmica,

liderança, psicomotricidade e artes, para primeiro possibilitar a identificação desses estudantes e depois implementar formas de garantir os estímulos para o desenvolvimento integral desse público.

Por sua vez, os alunos com deficiência auditiva pontuaram em torno da média 4 para quase todos os fatores de proteção, a exceção foi para o fator “Futuro Planejado” (média 5,3) que indicou elevado fator de proteção relacionado à orientação positiva para o futuro que esses alunos contam em termos de habilidade de planejamento e estabelecimento de metas.

A atenção da universidade para atender à acessibilidade das pessoas surdas ou com deficiência auditiva como fortalecimento do fator de proteção está fortemente atrelada ao acesso à comunicação e à informação, bem como ao reconhecimento da cultura e da identidade surda. Para tanto, é necessária a constante desconstrução da imposição de uma cultura de oralidade e a compreensão da existência de um impasse linguístico entre ouvinte e surdos enraizado de capacitismo. Ademais, o fortalecimento do exercício do empoderamento desses alunos contribui com a manutenção da luta perante às muitas conquistas ainda necessárias. O histórico de lutas das pessoas surdas e com deficiência auditiva está imbuído da consciência de seus direitos, por tanto, vale considerar que eles são as principais fontes de compreensão dos pontos que devem ser implementados ou aprimorados dentro da universidade.

Reportando aos resultados dos fatores de resiliência dos alunos com deficiência motora, verificamos a maior média geral da RSA (média 4,7), considerada equilibrada para o fator de proteção. Também é possível observar médias (5,0) para os fatores “Futuro Planejado” e “Recursos Sociais” indicando elevado fator de proteção ao que concerne à orientação positiva para o futuro em termos de habilidade de planejamento e estabelecimento de metas, bem como a percepção de suporte social oferecido por pessoas que não fazem parte da família e que podem propiciar sentimento de coesão, a simpatia, o encorajamento e a ajuda em situações difíceis. Além disto, como foi destacado anteriormente, esse grupo da amostra apresentou os escores mais elevados para o fator “Competência Social”, este com alta significância estatística.

Todavia, o incremento dos fatores de proteção das pessoas com deficiência motora está atravessado pela promoção da liberdade desses alunos para transitar por diversos espaços (SOUSA, 2014), buscando oferecer o maior grau possível de autonomia para esse público, bem como do incremento da representatividade desse grupo na comunidade acadêmica a fim de que se possa combater a hegemonia do padrão de corpo circulante, capaz, vivível e relacionável.

Entre estudantes com deficiência intelectual foi possível encontrar a menor média para o fator “Coesão Familiar” (média 3,6) se comparado aos demais estudantes. O fator “Percepção de si mesmo” também pontuou com média 3,6, indicando maior vulnerabilidade no

aspecto relacionado à percepção de autoeficácia e visão realista acerca de si mesmo, bem como na qualidade da relação em família em termos de comunhão de valores e visão de futuro, de união, lealdade e simpatia mútua. Vale destacar que o fator “Futuro Planejado” apresentou média considerada como elevada para o fator de proteção. A menor média geral da RSA foi identificada nos estudantes com deficiência intelectual e com deficiência múltipla, ambos com média 4,2. O menor desvio padrão referente à média geral da RSA foi identificado neste grupo de alunos (média 4,2; desvio-padrão 0,3), apontando maior homogeneidade entre as repostas.

Esses dados apontam para a necessidade de dedicar mais ações para aprimorar o desenvolvimento socioemocional, o autoconceito positivo e o fortalecimento da qualidade das relações interpessoais.

Corroborando com essa afirmação, a pesquisa sobre famílias de pessoas com deficiência intelectual, constatou que as famílias vivenciam qualidade de vida, ao terem as necessidades de seus membros satisfeitas e quando desfrutam da vida juntos (CÓRDOBA; MORA; BEDOYA, 2007). Tal estudo confirma a importância de as pessoas com deficiência não ficarem limitadas ao convívio familiar e participarem de outras atividades e de diversos espaços, a fim de se desenvolverem e formarem vínculos para além do grupo familiar. Com isto, poderão ampliar a probabilidade de atendimento de suas necessidades e se sentirão mais incluídas.

No que diz respeito aos resultados dos fatores de resiliência dos alunos com deficiência múltipla, é possível observar média (5,0) para o fator “Futuro Planejado” mostrando elevado fator de proteção relativo à orientação positiva para o futuro em termos de habilidade de planejamento e estabelecimento de metas. Como dito anteriormente, a menor média geral da RSA foi identificada nos estudantes com deficiência com deficiência múltipla e com deficiência intelectual, ambos com média 4,2. Ademais, o referido grupo apresentou média (3,6) para o fator “Competência Social”, o que indica baixo fator de proteção, com alta significância estatística.

Trazendo novamente o estudo realizado sobre resiliência e socialização organizacional de novos servidores públicos (CARVALHO, 2009), no qual houve análise da correlação envolvendo todos os fatores de socialização organizacional e de resiliência, constatou-se que os fatores de resiliência Competência Social e Recursos Sociais apresentam uma correlação elevada. Isto posto, entendemos que o desenvolvimento da Competência Social dos alunos com deficiência múltipla possibilita a melhoria nos relacionamentos, fortalecendo sua rede de contatos (Recursos Sociais), pelos quais podem obter um maior número de

informações relevantes para sua atuação acadêmica, aumentando, por sua vez, o seu domínio da atividade e a sua percepção de habilidade para a mesma.

O ingresso na universidade pode representar espaços protetivos pela convivência saudável, aprendizagem, desenvolvimentos de habilidades sociais e emocionais que proporcionam. Para tanto, as instituições de ensino precisam associar diversos implementos a fim de reduzir as barreiras da acessibilidade, combatendo o isolamento social e ampliando a autonomia da mobilidade e/ou acesso aos recursos pedagógicos, lançando mão de recursos tecnológicos quando necessário.

Caso inexistam fatores de proteção e suportes, o processo de resiliência em pessoas com deficiência mais perceptíveis pode ser mais comprometido, tendo em vista que essas pessoas podem sofrer mais ações excludentes.

Por sua vez, os alunos com deficiência visual pontuaram em torno da média 4 para todos os fatores de resiliência, dado que indicou equilíbrio entre os fatores de risco e proteção para todos os pontos.

Trazendo ainda dados da pesquisa realizada por Reis (2017), sobre a percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na UFC, foi mostrado que os alunos com deficiência visual sentem a necessidade de igualdade de acessos, não somente no aspecto material, mas no relacionamento com os professores, sentindo a necessidade de que esses profissionais respeitem seus direitos de aprender.

Percebemos que o professor e os diversos atores das IFES podem colaborar como os processos de resiliência nos alunos com deficiência visual, ao enfatizarem suas potencialidades, fortalecerem a relação interpessoal, estimularem a autonomia e a cooperação em sala de aula, bem como a atenção para a adaptação na condução das aulas e das avaliações. Para tanto, poderá ser feito o uso de adequados recursos tecnológicos e metodológicos considerando as particularidades dos discentes.

Por fim, as médias dos fatores de resiliência dos alunos com Transtorno do Espectro Autista estiveram entre 3,1 e 5,3. Dado que indica maior variação de pontuação dentre os recursos de enfrentamento das adversidades, se comparado às demais condições de deficiência. Os fatores “Percepção de si mesmo” (média 3,3) e Competência Social (média 3,1) com escores considerados baixos, sinalizam como indicadores de vulnerabilidade. “Futuro Planejado” (média 4,1) e “Estilo Estruturado” (média 4,7) pontuaram com médias consideradas equilibradas como recurso de proteção. Os fatores “Coesão Familiar” (média 5,3) e “Recursos Sociais” (média 5,1) foram identificados como recursos que aumentam a chance de respostas resilientes.

Esses dados relacionados aos fatores “Percepção de si mesmo” e “Competência Social” são compatíveis com a caracterização apresentada no site da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inlui, onde afirma que essa condição de deficiência, em graus variados, apresenta comprometimento na comunicação, no comportamento e na socialização. Complementa ainda que suas principais características são: tendência ao isolamento; dificuldade em manter conversa coerente, olhando no olho do outro; preferência por falar sobre assuntos de seus interesses específicos; dificuldade em expressar seus sentimentos e compreender os sentimentos e respostas sociais dos outros; resistência a mudanças no ambiente e na rotina; ter boa memória e parecerem ingênuos; perfeccionismo etc. Não obrigatoriamente apresentam deficiência cognitiva/intelectual.

Para a promoção do desenvolvimento da autoeficácia e da visão realista acerca de deles mesmos, bem como de maior competência e flexibilidade em interações sociais, podemos trazer as contribuições de Dos Anjos e De Moraes (2021) as quais afirmam que as pessoas que exprimem de alguma forma os seus sentimentos lidam melhor com os estressores, experimentam um estilo de vida mais saudável e conseguem compreender melhor a si mesmos e aos acontecimentos da vida, o que contribui para melhorias significativas na saúde. Tais pesquisadoras trazem as ferramentas virtuais como possibilidade para a construção de uma identidade coletiva e o fortalecimento na luta pela garantia de direitos e outras conquistas importantes.

Importante também que o suporte socioeconômico esteja previsto em ações alicerçada por políticas públicas efetivas para haja um acesso igualitário das famílias aos recursos disponíveis para enfrentamento de situações difíceis.

A universidade, por sua vez, pode gerenciar a prevenção e a promoção da saúde, identificando comportamentos e condições que prejudiquem as experiências de pessoas com deficiência, e promover ações que potencialize as aptidões individuais, familiares e sociais dos alunos do TEA.

Concluimos este tópico com a reflexão de Sasaki a respeito o custo-benefício nos investimentos de inclusão das pessoas com deficiências:

Pessoas com deficiência, ativas e saudáveis, custam menos para si mesmas, para sua família e para sua comunidade. Portanto, os recursos financeiros despendidos no processo de inclusão social têm um retorno econômico significativo (SASSAKI, 2006, p.171 - 172).

Realizadas as considerações acerca das comparações dos fatores de resiliência por condição de deficiência, passaremos, em seguida, a análise sobre a relação entre a idade e os fatores de resiliência.

5.3.3 Comparação dos fatores de resiliência por idade

A comparação por faixa etária considerou dois grupos: 1º - 18 até 29 anos, com 47 respondentes, e 2º - de 30 a ou mais anos, com 29 respondentes. Nesta análise, foi encontrada diferença estatística significativas entre os grupos de estudantes, no que se refere às pontuações nos fatores “Percepção de si mesmo” ($p\text{-valor} < 5\% = p=0,013$). E diferença estatística altamente significativa em “Futuro Planejado” ($p\text{-valor} < 1\% = p=0,002$). Ambas apontaram mais elevadas para estudantes mais velhos (com mais de 30 anos).

Tem-se, inegável similitude com a configuração da ordem de pontuação dos fatores de resiliência por faixa etária identificados no trabalho de Chaves (2019), no qual os resultados apontaram para uma diferença altamente significativa nos fatores “percepção de si mesmo” e “futuro planejado”, com $p\text{-valor} < 0,001$.

Como podemos observar na Tabela 10, através do Teste T de Student, verificamos que as médias se mantiveram entre 3,9 e 5,4 para todos os fatores de resiliência e para a média geral na RSA. De um modo geral, podemos considerar que o contexto é de equilíbrio entre os fatores de risco e de proteção para os processos de resiliência. No entanto, a menor média (3,9) apareceu na faixa etária 18 a 29 anos, relacionada a “Percepção de si mesmo”, é considerada como baixo fator de proteção. Essa informação sugere atenção aos estudantes mais jovens os quais apontaram para maior vulnerabilidade no que tange a não ter uma visão equilibradamente positiva sobre si mesmos.

Tabela 10 - Comparação dos fatores de resiliência por faixa etária

Fatores	18 a 29 anos		30 ou mais anos		Valor p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
1. Percepção de si mesmo	3,9	1,2	4,5	1,0	0,013
2. Futuro Planejado	4,4	1,3	5,4	1,2	0,002
3. Competência Social	4,1	1,2	4,5	1,4	0,243
4. Estilo Estruturado	4,3	1,2	4,7	1,5	0,144
5. Coesão Familiar	4,9	1,0	4,6	1,0	0,234
6. Recursos Sociais	4,4	1,3	4,5	1,2	0,640
7.RSA	4,3	0,7	4,7	0,9	0,062

Teste T de Student

Fonte: Pesquisa direta.

O fator “Futuro Planejado” foi o único que apresentou média superior a 5 (5,4), encontrada no grupo “30 ou mais anos”, portanto, considerada alta e sinalizando para a maior probabilidade da expressão de deste fator de proteção diante de adversidades, o qual está relacionado à orientação mais positiva para o futuro em termos de habilidade de planejamento e estabelecimento de metas.

Como dito, de um modo geral, as médias entre os grupos assemelham-se indicando equilíbrio entre fatores de risco e proteção, no entanto existe maior média geral da RSA para o grupo “30 ou mais anos”, com p-valor próximo ao considerado estatisticamente significativo ($p\text{-valor} < 7\% = p = 0,062$). Além disto, as pontuações do grupo “30 ou mais anos” foram superiores às grupo de “18 a 29 anos” em quase todos os fatores, a única exceção foi para o fator “Coesão Familiar”.

O desenvolvimento humano toma o paradigma dos conceitos de plasticidade e de capacidade de reserva. Na infância, plasticidade está relacionada flexibilidade para a maturação e a aprendizagem, as quais são geradoras de mudanças orgânicas e comportamentais. Na vida adulta e na velhice, a plasticidade exprime flexibilidade ante dos estressores. A capacidade de reserva está relacionada ao potencial de manutenção e de recuperação dos níveis de adaptação normal, por meio do acionamento de recursos latentes (FONTES; NERI, 2015). Na velhice, amplia-se o repertório de vida que corrobora com a desenvoltura na resolução de problemas e a capacidade de regular suas emoções. Para os mais jovens, a resiliência está mais associada ao suporte social disponível.

Uma das pressuposições do modelo de desenvolvimento ao longo da vida é que a resiliência não só não baixa, como tende a aumentar, trabalhando como mediadora para alcançar

bons padrões de adaptação. Neste sentido, esse modelo corrobora com os dados alcançados. O fator “Coesão Familiar” que apontou com média superior para os mais jovens, pode representar o suporte social que amplia a possibilidade de respostas resilientes para esse grupo. No entanto, que uma investigação mais aprofundada seria necessária para confirmação dessa hipótese.

5.3.4 Comparação dos fatores de resiliência por Renda mensal familiar

Ao observarmos a Tabela 11, é possível identificar que as médias dos fatores “Percepção de si mesmo”, “Coesão Familiar”, “Recursos Sociais”, “Estilo Estruturado” e o resultado geral da RSA crescem à medida que aumenta o valor da renda mensal familiar, apontando que, neste estudo, houve relação direta entre os escores das médias da maioria dos fatores de resiliência e a renda mensal familiar.

Os dados desta variável foram os que apresentaram diferenças mais significativas dentre os analisados na pesquisa. Os resultados apontam para uma diferença estatística altamente significativa no fator “Coesão Familiar” (p-valor < 1% = p=0,001), no fator “Estilo Estruturado” (p-valor < 5% = p=0,049) e no resultado geral da RSA (p-valor < 5% = p=0,014) houve uma diferença estatística significativa. Para a realização do teste, foi utilizado o Teste F de Snedecor.

Tabela 11 - Comparação dos fatores de resiliência por Renda mensal familiar

Fatores	1. Até 1 SM		2. Acima de 1 até 2 SM		3. Acima de 2 até 5 SM		4. Acima de 5 SM		Valor p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
1. Percepção de si mesmo	3,9	0,9	4,1	1,4	4,2	1	5,1	0,6	0,198
2. Futuro Planejado	4,6	1,2	4,5	1,7	5,2	1,1	5,8	0,9	0,119
3. Competência Social	4,1	1	4,6	1,2	4	1,6	4,5	1,7	0,408
4. Coesão Familiar	3,9	1,1	4,3	1,3	5,2	1,1	5,8	1,4	0,001
5. Recursos Sociais	4,6	1	4,9	1	5	1,2	5,2	0,6	0,375
6. Estilo Estruturado	4,1	1,2	4,4	1,3	4,8	1	5,6	1	0,049
RSA	4,2	0,5	4,5	1	4,7	0,6	5,3	0,8	0,014

Fonte: Pesquisa direta.

Todas as médias com pontuação a baixo de “4” encontram-se nos grupos de alunos com renda familiar de até 1 salário mínimo (SM): “Percepção de si mesmo” (média 3,9) e “Coesão Familiar” (média 3,9).

Ao passo que, os alunos cujas famílias recebem renda acima de 5 SM pontuaram com média elevada para a grande maioria dos fatores. Neste grupo também concentram as maiores médias de todas as respostas Futuro Planejado (média 5,8), Coesão Familiar (média 5,8) e Estilo Estruturado (5,6) e a resultado geral da RSA (5,3).

Em pesquisa sobre resiliência psicológica realizada com estudantes universitários da UFC (CHAVES, 2019), verificou-se que o fator renda mensal familiar não teve relação com a resiliência psicológica. As médias se mantiveram entre 4 e 5 para todas as faixas salariais, com baixa variabilidade entre as médias, em todos os fatores de resiliência.

Ao observarmos o fator “Estilo Estruturado”, constatamos correlação significativa entre a renda mensal familiar e a capacidade de organização do próprio tempo, a tendência ao estabelecimento de objetivos e prazos e à manutenção de regras e rotinas.

Pais com maiores níveis de escolaridade estão mais propensos a apresentarem crenças atenuadas sobre as dificuldades desenvolvimentais da criança pelas possibilidades terapêuticas, embora compreendendo o autismo como condição vitalícia, o que favorece que se movimentem em busca de acompanhamento. As crenças relacionadas às eficácias de tratamentos em promover mudanças na criança podem ser coerentes com o pensamento de que o autismo é uma parte, ou a própria, identidade da criança e, portanto, não é algo que a família ache necessário mudar (ZUCKERMAN *et al.*, 2015).

Aguiar e Moraes (2022), realizaram pesquisa qualitativa com cinco pessoas com deficiência e seis familiares sobre processos de resiliência vivenciados por famílias que possuem uma pessoa com deficiência. As autoras constaram que as famílias utilizaram estratégias particulares e, muitas vezes, bem-sucedidas no enfrentamento das adversidades.

A coesão familiar emergiu, na referida pesquisa, no processo de superação das adversidades. Algumas características comuns que surgiram dos relatos foram: o importante papel das figuras paternas (mães e pais) na vida dos filhos com deficiência; a aceitação da deficiência pelos pais que contribuiu para aceitação dos demais familiares, principalmente da própria pessoa com deficiência; as pessoas que tinham um maior convívio com os pares eram as que mais se sentiam incluídas socialmente e que mais participavam de atividades sociais; todas as famílias do estudo mostraram-se bastante coesas e espiritualizadas.

No entanto, algumas adversidades apontadas pelas famílias que possuem pessoa com deficiência podem contribuir com a análise dos dados deste estudo: a necessidade de ajustes para garantir o cuidado da pessoa com deficiência e a superproteção.

Nesta adequação para garantir os cuidados, muitas vezes ocorre grande dependência entre o cuidador e a pessoa com deficiência, ao ponto de acontecer do cuidador relegar a segundo plano demais atividades de sua vida, inclusive a abdicação do trabalho, da atenção aos demais membros da família e dos cuidados consigo próprio.

Uma hipótese para que as famílias com receita de até 1 SM tenham alcançado baixa pontuação na média dos fatores “Coesão familiar” e “Percepção de si mesmo” pode ser a consequência desta extrema dependência entre algum cuidador e a pessoa com deficiência, que por sua vez, pode trazer impacto financeiro e na coesão entre os membros da família, inclusive a ocorrência da superproteção. O fator “Percepção de si mesmo” também pode sofrer interferência da superproteção familiar, pois dificulta o processo de desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Yunes (2001) ao pesquisar sobre resiliência, família e pobreza, recomendou cuidado na utilização do conceito de resiliência em famílias pobres, tendo em vista que estas vivenciam diversas dificuldades e condições de risco como: experiência de fome, baixa escolaridade, analfabetismo, diferentes formas de violência, falta de segurança, instabilidade econômica, poucas oportunidades de emprego.

Essas construções implícitas de exclusão social, muitas vezes não estão ao alcance do controle dessas populações, estão na esfera macrossistêmica, domínio das políticas públicas. Esses dados fortalecem a proposição de que a melhoria da rede de apoio social da pessoa com deficiência e de sua família, por acesso à profissionais da saúde e da educação, tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos, potencializa a de proteção de alunos com deficiência. Por outro lado, a exclusão ao acesso à saúde, à alimentação, à habitação, à comunicação e à educação, assinala maior vulnerabilidade.

No domínio das instituições de ensino superior, a atenção aos aspectos da assistência estudantil (na forma mais ampla) voltada para os alunos com deficiência em situação de vulnerabilidade econômica, pode representar ganhos no aspecto de proteção à resiliência psicológica dessa população.

Feitas considerações sobre os aspectos relacionados comparação dos fatores de resiliência por renda mensal familiar, passaremos em seguida a comparação dos fatores de resiliência por percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade.

5.3.5 Comparação dos fatores de resiliência por percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade

Sobre a percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade (última pergunta do questionário: *Você percebe os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade (observando as dimensões arquitetônica, urbanística, de atitude, de comunicação e tecnológica)?* 41,1% (30 estudantes) respondeu não e 55,9% (38 estudantes) afirmou perceber os cuidados, como pode ser visualizado na Tabela 12.

Foi aplicado o Teste exato de Fisher para a análise dos dados e as respostas apresentaram equilíbrio entre as opiniões nos grupos de alunos que têm deficiência motora (23), deficiência intelectual (6), deficiência múltipla (7) e Transtorno do Espectro Autista (10). Em sua maioria, os alunos com altas habilidades (2), com deficiência auditiva (5) e com deficiência visual (15) declararam perceber os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade.

Tabela 12 – Percepção dos cuidados da UFC (sim/não) por condição de deficiência

Condição de deficiência	Percebe os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade				Valor p
	1. Sim		2. Não		
	n	%	n	%	
1.Altas habilidades	2	100,0	0	0,0	0,813
2.Deficiência auditiva	4	80,0	1	20,0	
3.Deficiência motora	12	52,2	11	47,8	
4.Deficiência intelectual	3	50,0	3	50,0	
5.Deficiência múltipla	3	42,9	4	57,1	
6.Deficiência visual	9	60,0	6	40,0	
7.TEA	5	50,0	5	50,0	

Fonte: Pesquisa direta.

Ao observarmos a Tabela 12, podemos observar que não há relação de dependência entre a condição de deficiência e a percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade (valor $p = 0,813$).

Reis (2017) verificou que, apesar de existir na UFC uma unidade destinada a ser suporte para inclusão, serviços e tecnologias disponíveis, os estudantes com deficiência desta instituição de ensino sentiam-se instáveis em relação ao sentimento de igualdade no ambiente universitário. Dentre alguns pontos que os alunos com deficiência da UFC sinalizaram, destacou-se o desejo que têm de sentirem-se tratados como iguais, terem reconhecidas as suas capacidades, considerados seus potenciais, não serem vistos como inferior e com capacidade

limitada. Eles destacaram as barreiras humanas como a mais acentuada, as quais superaram as barreiras arquitetônicas. A pesquisadora afirmou sobre a importância de criar ações voltadas para conscientização e o combate ao preconceito.

Os resultados das médias, dos desvios-padrões e os valores (p-valor) (Teste T de Student) relativos aos fatores de resiliência comparados à percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade, estão apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Comparação da percepção dos cuidados da UFC (sim/não) com fatores de resiliência

Fatores	Percebe os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade				Valor p
	1. Sim		2. Não		
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
1. Percepção de si mesmo	4,2	1,1	3,9	1,2	0,245
2. Futuro Planejado	4,6	1,5	4,8	1,2	0,705
3. Competência Social	4,4	1,1	4,1	1,5	0,313
4. Coesão Familiar	4,0	1,3	4,8	1,3	0,022
5. Recursos Sociais	4,6	1,0	5,1	1,1	0,059
6. Estilo Estruturado	4,2	1,3	4,6	1,1	0,154
RSA	4,3	0,8	4,5	0,8	0,326

Teste T de Student.

Fonte: Pesquisa direta.

Os escores das médias de todos os fatores de resiliência se mantiveram entre 4 para quase todos os fatores de resiliência em ambas as respostas (sim/não), inclusive a média geral da RSA. As exceções foram a média 3,9, considerada baixa, no fator “Percepção de si mesmo”, também a média 5,1 considerada elevada, no fator “Recursos Sociais”, ambas para os respondentes que não percebem os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade.

Destacou-se no fator “Coesão familiar” a relação entre a maior média de escores para os alunos que responderam que não percebem os cuidados da UFC. Este item foi considerado estatisticamente significativo ($p\text{-valor} < 5\% = p\text{-valor} = 0,022$). Uma hipótese para esse resultado pode ser a referência sobre cuidado e suporte que os respondentes obtêm na família. Neste sentido, quanto maior a coesão e o suporte que o estudante percebe em sua família, maior a exigência para perceber esse cuidado de uma instituição de ensino.

Outra hipótese para este dado, seria com base um estudo transcultural sobre resiliência e socialização organizacional de novos servidores públicos, em que foram utilizados o Inventário de Socialização Organizacional (ISO), a Escala de Resiliência para Adultos (RSA)

e uma ficha sociodemográfica, para observar a capacidade preditiva dos fatores de resiliência em relação aos de socialização organizacional, e os efeitos da nacionalidade, da ocupação e da experiência de tutorização. A resiliência confirmou capacidade explicativa significativa em relação a todos os fatores de socialização organizacional, especialmente “Futuro Planejado” e “Recursos Sociais” (CARVALHO, 2009).

No referido estudo, “Coesão Familiar” apareceu como um fator de resiliência que dificultou o conhecimento da Linguagem e Tradição, além de também prejudicar o Acesso às Informações. Sendo “Linguagem e Tradição” fator do ISO relacionado ao domínio da linguagem profissional e institucional, o conhecimento das tradições, do histórico dos colegas e das pessoas mais influentes, e o fator “Acesso às Informações” (políticas) diz respeito ao conhecimento de datas importantes, processos organizacionais, critérios e poder.

Fazendo um paralelo sobre o que considerou a referida pesquisadora, quanto ao fato de que novos servidores com maior tendência a contar com familiares como referencial de segurança e apoio frente aos desafios tivessem maiores dificuldades no Acesso às Informações e no conhecimento da Linguagem e Tradição, podemos supor que há risco de que o estudante com deficiência, ao encontrar todo o apoio entre familiares, não se esforce no sentido de adaptar-se ao ambiente escolar em busca de informações e suporte acadêmico. Carvalho (2009) considera que o apoio de familiares pode ser efetivo para proporcionar conforto e amenizar o estresse, mas não tenderá a ser para a aquisição de informações.

Consideramos intrigante o fato de que, embora exista na UFC uma estrutura de suporte aos estudantes com deficiência, como detalhada nas subseções 2.5 e 2.5, quase metade da amostra de alunos com deficiência declarou não perceber os cuidados quanto à acessibilidade. Tendo em vista que a percepção do suporte institucional pode contribuir para os processos de resiliência psicológica, entendemos que esses dados sinalizam para possíveis benefícios advindos de intervenções que aprimorem a interação entre os alunos com deficiência e os diversos setores e atores da instituição.

6 CONCLUSÃO

A dissertação desenvolvida teve como objetivo, fundamentalmente, investigar os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC e relacioná-los com algumas dimensões sociodemográficas e psicossociais, aplicando a Escala de Resiliência para Adultos (RSA). Para atingirmos nosso intento, definimos como objetivos específicos: 1- Identificar em que medida os fatores de resiliência (percepção de si, futuro planejado, competência social, estilo estruturado, coesão familiar e recursos sociais) de estudantes com deficiência da UFC se apresentam na RSA; e 2 - Comparar os fatores de resiliência com relação às variáveis: sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar, percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade.

A escolha da RSA como instrumento da investigação dos fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC levou em consideração o fato de ser esta uma escala com evidências de validade avaliada em amostra de estudantes universitários e de ter a indicação na literatura como uma das melhores alternativas de avaliação quantitativa da resiliência psicológica quanto às propriedades psicométricas, confirmada a capacidade preditiva de desenvolvimento de sintomas psiquiátricos.

A amostra foi composta por 76 estudantes da UFC distribuídos entre os *campi* da capital e do interior do Ceará, em sua maioria, é composta por pessoas com deficiência motora (27 estudantes – 37,5%), seguido de pessoas com deficiência visual (15 - 19,7%), TEA (10 - 13,2%), deficiência múltipla (8 - 10,5%), deficiência auditiva (7 - 9,2%), deficiência intelectual (6 - 7,9%), e altas habilidades/ superdotação (3 - 3,9%). Segundo o último censo realizado pela Secretaria de Acessibilidade da UFC, censo 2020, a Universidade tem 442 estudantes com deficiência.

Ao longo desta seção, exporemos a execução dos objetivos referidos confrontando-os com os resultados obtidos após a análise dos dados. São descritas as limitações da pesquisa e sugeridas possíveis questões para estudos futuros.

Destacamos que, antes de realizarmos o debate sobre os resultados da pesquisa, foi importante realizar aproximações teóricas acerca das construções sociais da deficiência e o capacitismo, das referências científicas sobre dos fatores de risco e de proteção de resiliência de universitários com deficiência, também realizamos um resgate histórico sobre e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil acerca das pessoas com deficiência, e a atual conjuntura da inclusão dos alunos com deficiência na UFC, como meio de “tomada de consciência” sobre

o contínuo combate em prol da existência com equidade de direitos, de acessos e de qualidade de vida.

Desta forma, procuramos trazer a reflexão sobre as diversas situações estressoras dos universitários com necessidades educacionais especiais, bem como as conquistas e os potenciais avanços no sentido da inclusão, compreendendo que a universidade (com seus diversos atores) pode ser suporte no processo de resiliência, assim como pode aprimorar fatores de proteção no ambiente acadêmico.

Nos pautamos nos estudos provenientes, principalmente do conceito de resiliência trazidos por Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge e Martinussen (2006) os quais compreendem a resiliência como os fatores protetores, processos e mecanismos que colaboram para um resultado positivo, mesmo experimentando acontecimentos que incorrem de um risco significativo de desenvolvimento de psicopatologia. Neste sentido, a resiliência é entendida como um constructo multidimensional, onde estão incluídas não somente as competências psicológicas, mas também a capacidade dos indivíduos recorrerem aos vários sistemas do seu contexto, para melhor enfrentar as situações de stress e de adversidade.

Os autores referenciados acima, também desenvolvedores da RSA, consideraram os três grandes grupos de recursos protetores descritos na literatura: (1) competências psicológicas/disposicionais e atributos do indivíduo; (2) apoio familiar e ambiente familiar coeso; e (3) presença de sistemas de apoio externo que promovem um *coping* eficiente e o ajustamento. A escala, após adaptações, adota estrutura baseada em seis fatores: 1 - percepção do *self*; 2 - planejamento do futuro; 3- competências sociais; 4 -estilo estruturado; 5- coesão familiar; e 6 - recursos sociais, distribuídas em 33 questões (itens). Esse referencial teórico foi desenvolvido na subseção 3.2 deste estudo.

Não somente os fatores de proteção elencados na Escala de Resiliência para Adultos forneceram subsídios para a investigação da resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC, outros atributos que abrolharam no estudo foram utilizados para acessar o resultado sobre a resiliência dos universitários da UFC, tais como a condição socioeconômica dos alunos e a faixa etária destes alunos.

Concluimos nossa ancoragem teórica na literatura relativa à resiliência psicológica de universitários com deficiência, as quais expõem que universitários brasileiros têm desenvolvido transtornos mentais que podem ser caracterizados como depressão e ansiedade com sintomas de insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento e dificuldade de concentração que afetam negativamente a vida das pessoas. Esse surgimento pode estar relacionado às diversas mudanças vivenciadas pelos alunos universitários, considerando as transformações biológicas,

psicológicas e sociais, experienciadas por este público. Também são citadas situações estressoras do processo de adaptação à vida acadêmica, resultando em percepção negativa do ambiente e na queda na qualidade de vida. Esforçamo-nos em organizar um esqueleto teórico que nos conduzisse para a discussão dos dados.

Em se tratando das pessoas com deficiência, foi possível assegurar que o processo de resiliência desses sujeitos está entrelaçado com os processos de inclusão e da luta anticapacitista, com fortalecimento do empoderamento das PcD e de sua maior representatividade na sociedade.

Consideramos nesta pesquisa que os universitários com deficiência possivelmente já apresentam mais fatores de proteção se comparados aos demais alunos com deficiência que não obtiveram acesso ao Ensino Superior, tendo em vista que a presença desses fatores de proteção contribuiu significativamente para o acesso à universidade.

Ao examinamos documentos institucionais e pesquisas sobre a inclusão na UFC, conferimos a contribuição de Lima (2019) em seu estudo sobre a análise da acessibilidade da UFC sob a perspectiva do Tribunal de Contas da União e do Ministério da Educação, onde verificamos que as condições de acessibilidade na UFC, na perspectiva daquela, têm oportunidades de melhorias em muitos aspectos, e que, segundo o MEC, a maioria dos cursos apresentaram condições de acessibilidade. Além disso, ainda nesta contribuição, observamos que os relatos dos coordenadores dos cursos de graduação apontam que a instituição ainda apresenta inúmeras dificuldades relacionadas aos recursos disponíveis, à infraestrutura e às questões atitudinais.

Para a análise dos resultados, foram aplicadas técnicas da Análise Exploratória de Dados, em particular, Estatísticas Descritivas: 1) medidas de posição: média aritmética, moda, mediana, percentual; 2) medidas de variabilidade: amplitude total, variância, desvio padrão, coeficiente de variação, coeficiente de correlação; 3) tabelas e gráficos estatísticos. Na comparação entre as variáveis, foram utilizados os testes de hipóteses Teste T de Student, Análise de Variância (ANOVA), Teste F de Snedecor e Exato de Fisher, para maiores detalhes ver quando valor de $P < 0,01$, diferenças altamente significativas se $P < 0,05$, diferença significativa de forma geral afirmar que é significativa a 1% ou 5%.

Ao longo da análise dos dados, bem como no decorrer desta conclusão, foram propostas algumas possíveis estratégias de intervenções no sentido de aprimorar os fatores de proteção de resiliência psicológica que apareceu com baixa pontuação, indicando vulnerabilidade à baixa resiliência.

No que toca à distribuição do sexo, os dados revelaram predominância do sexo masculino (57,9%) sobre o feminino (42,1%) na amostra da pesquisa. Ao verificarmos a idade dos respondentes, tem-se que as idades variam entre 18 e 56 anos, com predominância do público jovem. A média da idade da amostra é de 29 anos e a mediana é de 27 anos de idade. Os respondentes com idades entre 18 a 29 anos representam 61,8% e os respondentes com idades entre 30 ou mais representam 38,2% do total.

Em relação a renda per capita do grupo familiar, o levantamento revelou que 35,5% dos estudantes que responderam à pesquisa, vivem com renda mensal per capita de até 1 salário mínimo. Do total desses estudantes, 32,9% vivem em famílias com renda per capita de acima de 1 até 2 salários mínimos e 26,3% com mais de 2 até 5 salários mínimos. A minoria, 5,3%, pertence a famílias com renda mensal per capita acima de 5 salários mínimos. No que tange à quantidade de pessoas que moram na casa dos respondentes, as respostas apontaram que em 47,2% das residências, moram 3 ou 4 pessoas, em 32,9% das residências moram 1 ou 2 pessoas, e que em 19,7%, moram 5 ou 6 pessoas.

Também foi indagado se os respondentes percebem os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade, observando as dimensões arquitetônica, urbanística, de atitude, de comunicação e tecnológica e podemos verificar que 55,9% dos alunos com deficiência responderam positivamente, enquanto 44,1% afirmaram não perceber os cuidados da UFC sobre a acessibilidade.

Para além da implementação de mudanças institucionais, entendemos que para atingir o pleito da percepção dos discentes sobre a existência desse suporte na universidade, é necessário trazer uma comunicação efetiva sobre a capilarização desse suporte que advém de diversos setores e atores da instituição, bem como estreitar essas relações entre os atores da comunidade, por meio de deliberações coletivas, por exemplo. Entendendo que os alunos com deficiência têm muito a contribuir sobre a investigação de suas necessidades de suporte.

Na análise global dos fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC, onde conferimos quais as questões com maior pontuação na escala dentre as 33, constatamos que as respostas que apresentaram maiores médias finais são: relativas à percepção de habilidade de planejamento das ações (média 5,5) como um dos fatores de proteção com que mais contam para sua resiliência; a percepção da exequibilidade de seus planos (média 5,4); e a solidariedade entre os amigos (média 5,2). Vale destacar que este último item apresentou também os menores distanciamento em torno da média (desvio padrão 1,5), o que significa que, com relativamente poucas exceções, os respondentes percebem a existência de solidariedade em seu grupo de amigos.

As questões que exibiram menor média final se referem a autopercepção perante de situações difíceis na vida (média 3,3) demonstrando recorrência de sujeitos que se sentem em estado permanente de preocupação. Esses dados sinalizam para possíveis benefícios advindos de intervenções institucionais que favoreçam ações que promovam maior bem-estar para minimizar o estado de preocupação, visando contribuir para que os alunos a se sintam apoiados e acolhidos na sua trajetória acadêmica.

Segundo o relatório mundial sobre a deficiência (2012), o suporte necessário pode mudar ao longo da vida, a depender de fatores ambientais, condições de saúde e nível de funcionalidade adaptativa. Nesse sentido, é preciso uma avaliação institucional situacional para identificar as reais necessidades dos alunos com deficiência para promover reestruturações administrativas e acadêmicas identificadas como necessárias.

A autopercepção referente à organização do tempo (média 3,5) foi a segunda menor média e merece atenção, pois esta média está compreendida como escore que qualifica como de baixo fator de proteção. A habilidade de organização do próprio tempo pode ser fortalecedora diante de situações de estresse, tão presente na vida moderna.

Na sequência, as respostas que se refere a capacidade de decisões (média 3,6). Esses dados sugerem possíveis ganhos diante de intervenções institucionais que favoreçam ações para o desenvolvimento dessa habilidade de tomada de decisões.

Por meio das análises das médias dos fatores de resiliência e das questões que os avaliam, notou-se que as médias da amostra ficaram entre 4,1 e 4,8, indicando que os fatores de risco e de proteção estão em equilíbrio dentre os alunos com deficiência da UFC, havendo predominância dos fatores de proteção em relação ao risco que contribuem para respostas resilientes.

Na análise detalhada dos seis fatores de resiliência investigados pela RSA, dois fatores pontuaram igualmente com média final 4,8: “Recursos Sociais” e “Futuro Planejado”. O fator “Recursos Sociais” apresentou o predomínio de médias altas na maioria das questões (médias 5,2 e 5,0). Foi identificado como o fator com menor desvio-padrão (1,0), apontando a homogeneidade na percepção de um importante fator protetivo dos alunos da UFC: a existência de uma rede de apoio composta por amigos e familiares.

No fator “Futuro Planejado”, a questão que indicou maior média apontou que os alunos possuem uma visão positiva sobre a possibilidade de realização de seus planos futuros (média 5,4).

O fator com menor pontuação foi “Percepção de si mesmo” (média 4,1), cuja questão com menor pontuação apontou que os alunos se percebem em estado constante de preocupação diante de acontecimentos difíceis na vida.

Ao compararmos os resultados gerais individuais da pontuação na Escala de Resiliência Psicológica (RSA) por grupo, os dados mostraram que há predomínio de fatores de proteção (categorias consideradas elevada ou muito elevada) em 21,06% da amostra dos estudantes com deficiência participantes. A maioria dos respondentes (52,62%) sinalizaram para situações de equilíbrio entre fatores de risco e de proteção. Portanto, 73,68% dos alunos com deficiência da UFC pontuaram da RSA com escores equilibrados, elevados e muito elevados.

A pesquisa também mostrou que 26,32% dos respondentes pontuaram na RSA com escores muito baixos ou baixos, apresentando, neste sentido, maior vulnerabilidade de desenvolvimento de sintomas psiquiátricos.

A verificação das médias finais da RSA referentes às variáveis sexo nos permitiu observar que não houve diferença considerável de pontuação entre os sexos desta amostra (mulheres 4,5 e homens 4,4). No entanto, houve diferença significativa no fator “Estilo Estruturado” ($p\text{-valor} < 5\% = p = 0,022$) que está relacionado à competência de organização do próprio tempo, estabelecendo de objetivos e prazos para a manutenção de regras e rotinas na vida diária. A média das mulheres (média = 4,8) pontuou superior à média dos homens (média = 4,2). Esse dado remete a uma maior dificuldade de organização pessoal do próprio tempo, estabelecimento de rotinas e prazos no grupo dos homens da amostra desta pesquisa. Contudo, os dados aqui apresentados não permitiram identificar as causas precisas da desta diferença entre os gêneros.

Para homens e mulheres o fator “Percepção de si mesmo” apareceu como fator com menor média. Neste sentido, é plausível que a universidade seja espaço que estimule nestes alunos a confiança em suas próprias capacidades, a visão positiva e realista acerca de si mesmo e na autoeficácia. A modificação deste quadro atual teria a finalidade de evitar desenvolvimento de sintomas psiquiátricos, ou mesmo mitigá-los.

No que tange à análise comparativa dos resultados dos fatores de resiliência correlacionados às variáveis condição de deficiência, pela realização do teste t foi possível verificar que os alunos com deficiência motora alcançaram melhores resultados no fator “Competência Social” ($p\text{-valor}=0,007$; diferença altamente significativa a 1%). Isto significa que esses alunos têm uma maior competência e flexibilidade em interações sociais. Vale

destacar que a média desse grupo foi 4,8, ainda considerada como equilibrada, nem baixa (menor que 3) nem alta (acima de 5).

Entre alunos com altas habilidades, foi possível encontrar a maior pontuação para os fatores “Percepção de si mesmo” (média 4,9), “Estilo Estruturado” (média 4,9) e “Recursos Sociais” (média 5,1), comparativamente aos demais estudantes da amostra. Ainda foi possível observar a média 3,6 indicada para o fator “Competência Social”, que significa baixo fator de proteção no que tange à habilidade em interações sociais.

Entendendo que universidade deve atentar para o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, destacamos que no atendimento dos estudantes com altas habilidades, é necessário considerar as diversas possibilidades de áreas de manifestação da superdotação: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, para primeiro possibilitar a identificação desses estudantes e depois implementar formas de garantir os estímulos para o desenvolvimento integral desse público.

Por sua vez, os alunos com deficiência auditiva pontuaram em torno da média 4 para quase todos os fatores de resiliência, a exceção foi para o fator “Futuro Planejado” (média 5,3) que indicou elevado fator de proteção relacionado à orientação positiva para o futuro que esses alunos contam em termos de habilidade de planejamento e estabelecimento de metas.

A atenção da universidade para atender à acessibilidade das pessoas surdas ou com deficiência auditiva como fortalecimento do fator de proteção está fortemente atrelada ao acesso à comunicação e à informação, bem como ao reconhecimento da cultura e da identidade surda. O histórico de lutas das pessoas surdas e com deficiência auditiva está imbuído da consciência de seus direitos, por tanto, vale considerar que eles são as principais fontes de compreensão dos pontos que devem ser implementados ou aprimorados dentro da universidade.

Reportando aos resultados dos fatores de resiliência dos alunos com deficiência motora, verificamos a maior média geral da RSA (média 4,7), considerada equilibrada para o fator de proteção. Além disto, como foi destacado anteriormente, esse grupo da amostra apresentou os escores mais elevados para o fator “Competência Social”, este com alta significância estatística.

Todavia, o incremento dos fatores de proteção das pessoas com deficiência motora está atravessado pela promoção da liberdade desses alunos para transitar por diversos espaços, buscando oferecer o maior grau possível de autonomia para esse público, bem como do incremento da representatividade desse grupo na comunidade acadêmica a fim de que se possa combater a hegemonia do padrão de corpo circulante, capaz, vivível e relacionável.

Entre estudantes com deficiência intelectual foi possível encontrar a menor média para o fator “Coesão Familiar” (média 3,6) se comparado aos demais estudantes. O fator “Percepção de si mesmo” também pontuou com média 3,6, indicando maior vulnerabilidade no aspecto relacionado à percepção de autoeficácia e visão realista acerca de si mesmo, bem como na qualidade da relação em família em termos de comunhão de valores e visão de futuro, de união, lealdade e simpatia mútua. A menor média geral da RSA foi identificada nos estudantes com deficiência intelectual e com deficiência múltipla, ambos com média 4,2. O menor desvio padrão referente à média geral da RSA foi identificado neste grupo de alunos (média 4,2; desvio-padrão 0,3), apontando maior homogeneidade entre as repostas.

Esses dados apontaram para a necessidade de dedicar mais ações para aprimorar o desenvolvimento socioemocional, o autoconceito positivo e o fortalecimento da qualidade das relações interpessoais.

No que diz respeito aos resultados dos fatores de resiliência dos alunos com deficiência múltipla, é possível observar média (5,0) para o fator “Futuro Planejado” mostrando elevado fator de proteção relativo à orientação positiva para o futuro em termos de habilidade de planejamento e estabelecimento de metas. Ademais, o referido grupo apresentou média (3,6) para o fator “Competência Social”, o que indica baixo fator de proteção, com alta significância estatística.

Entendemos que o desenvolvimento da Competência Social dos alunos com deficiência múltipla possibilita a melhoria nos relacionamentos, fortalecendo sua rede de contatos (Recursos Sociais), pelos quais podem obter um maior número de informações relevantes para sua atuação acadêmica, aumentando, por sua vez, o seu domínio da atividade e a sua percepção de habilidade para a mesma.

As instituições de ensino precisam associar diversos implementos a fim de reduzir as barreiras da acessibilidade, combatendo o isolamento social e ampliando a autonomia da mobilidade e/ou acesso aos recursos pedagógicos, lançando mão de recursos tecnológicos quando necessário.

Por sua vez, os alunos com deficiência visual pontuaram em torno da média 4 para todos os fatores de resiliência, dado que indicou equilíbrio entre os fatores de risco e proteção para todos os pontos.

Percebemos que o professor e os diversos atores das IFES podem colaborar como os processos de resiliência nos alunos com deficiência visual, ao enfatizarem suas potencialidades, fortalecerem a relação interpessoal, estimularem a autonomia e a cooperação em sala de aula, bem como a atenção para a adaptação na condução das aulas e das avaliações.

Para tanto, poderá ser feito o uso de adequados recursos tecnológicos e metodológicos considerando as particularidades dos discentes.

Por fim, na análise das médias dos fatores de resiliência dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, os fatores “Percepção de si mesmo” (média 3,3) e Competência Social (média 3,1) com escores considerados baixos, sinalizam como indicadores de vulnerabilidade.

Compreendemos que a universidade pode incrementar benefícios aos alunos com TEA ao desenvolver ações que promoção do desenvolvimento da autoeficácia e da visão realista acerca de deles mesmos, bem como de maior competência e flexibilidade em interações sociais. A proposta é no sentido de possibilitar espaços onde estes alunos possam expressar seus os seus sentimentos, contribuindo para que lidem melhor com os eventos estressores, experimentem um estilo de vida mais saudável e consigam compreender melhor a si mesmos e aos acontecimentos da vida. Neste sentido, podem ser ampliados os serviços de atendimento psicológico, e os espaços de expressão cultural, artística e religiosa.

Importante também que o suporte socioeconômico esteja previsto em ações alicerçada por políticas públicas efetivas para haja um acesso igualitário das famílias aos recursos disponíveis para enfrentamento de situações difíceis.

Ao seguirmos com a análise da relação entre a idade e os fatores de resiliência, a comparação por faixa etária considerou dois grupos: 1º - 18 até 29 anos, com 47 respondentes, e 2º - de 30 a ou mais anos, com 29 respondentes. Nesta análise, foi encontrada diferença estatística significativas entre os grupos de estudantes, no que se refere às pontuações nos fatores “Percepção de si mesmo” ($p\text{-valor} < 5\% = p=0,013$). E diferença estatística altamente significativa em “Futuro Planejado” ($p\text{-valor} < 1\% = p=0,002$). Ambas apontaram mais elevadas para estudantes mais velhos (com mais de 30 anos).

De um modo geral, podemos considerar que o contexto é de equilíbrio entre os fatores de risco e de proteção para os processos de resiliência para ambos os grupos, mas existe maior média geral da RSA para o grupo “30 ou mais anos”, com $p\text{-valor}$ próximo ao considerado estatisticamente significativo ($p\text{-valor} = 0,062$).

A menor média (3,9) apareceu na faixa etária 18 a 29 anos, relacionada a “Percepção de si mesmo”, sendo considerada como baixo fator de proteção. Essa informação sugere atenção aos estudantes mais jovens os quais apontaram para maior vulnerabilidade no que tange a não ter uma visão equilibradamente positiva sobre eles mesmos.

Os dados referentes à análise comparativa dos resultados dos fatores de resiliência correlacionados à variável renda mensal familiar foram os que apresentaram diferenças mais significativas dentre os analisados na pesquisa. Os resultados apontam para uma diferença

estatística altamente significativa no fator “Coesão Familiar” ($p\text{-valor} < 1\% = p = 0,001$), no fator “Estilo Estruturado” ($p\text{-valor} < 5\% = p = 0,049$), com maior pontuação para as famílias com renda superior a 5 salários mínimos e no resultado geral da RSA ($p\text{-valor} < 5\% = p = 0,014$) houve uma diferença estatística significativa, também com superioridade para este grupo. Para a realização do teste, foi utilizado o Teste F de Snedecor.

Foi possível identificar que as médias dos fatores “Percepção de si mesmo”, “Coesão Familiar”, “Recursos Sociais”, “Estilo Estruturado” e o resultado geral da RSA crescem à medida que aumenta o valor da renda mensal familiar, apontando que, neste estudo, houve relação direta entre os escores das médias da maioria dos fatores de resiliência e a renda mensal familiar.

Todas as médias com pontuação a baixo de “4” encontram-se nos grupos de alunos com renda familiar de até 1 salário mínimo (SM): “Percepção de si mesmo” (média 3,9) e “Coesão Familiar” (média 3,9).

Ao passo que, os alunos cujas famílias recebem renda acima de 5 SM pontuaram com média elevada para a grande maioria dos fatores. Neste grupo também concentram as maiores médias de todas as respostas Futuro Planejado (média 5,8), Coesão Familiar (média 5,8) e Estilo Estruturado (5,6) e a resultado geral da RSA (5,3).

Ao observarmos o fator “Estilo Estruturado”, constatamos que houve correlação significativa entre a renda mensal familiar e a capacidade de organização do próprio tempo, a tendência ao estabelecimento de objetivos e prazos e à manutenção de regras e rotinas.

No domínio das instituições de ensino superior, a atenção aos aspectos da assistência estudantil (na forma mais ampla) voltada para os alunos com deficiência em situação de vulnerabilidade econômica, pode representar ganhos no aspecto de proteção à resiliência psicológica dessa população.

Por fim, a comparação dos fatores de resiliência por percepção dos cuidados da UFC quanto à acessibilidade observando as dimensões arquitetônica, urbanística, de atitude, de comunicação e tecnológica, nos permitiu descobrir que 41,1% respondeu não perceber os cuidados, enquanto 55,9% afirmou perceber os cuidados.

Os escores das médias de todos os fatores de resiliência se mantiveram entre 4 para quase todos os fatores de resiliência em ambas as respostas (sim/não), inclusive a média geral da RSA.

Destacou-se no fator “Coesão familiar” a relação entre a maior média de escores para os alunos que responderam que não percebem os cuidados da UFC. Este item foi considerado estatisticamente significativo ($p\text{-valor} < 5\% = p = 0,022$).

Ademais, consideramos intrigante o fato de que, embora exista na UFC uma estrutura de suporte aos estudantes com deficiência, como detalhada nas subseções 2.5 e 2.5, quase metade da amostra de alunos com deficiência declarou não perceber os cuidados quanto à acessibilidade. Tendo em vista que a percepção do suporte institucional pode contribuir para os processos de resiliência psicológica, entendemos que esses dados sinalizam para possíveis benefícios advindos de intervenções que aprimorem a interação entre os alunos com deficiência e os diversos setores e atores da instituição.

Constatamos que ainda permanecem diversas limitações das políticas públicas na atenção a inclusão dos estudantes com deficiência, pois é imperativo maior investimento em questões diversas de acessibilidade, tanto esforços financeiros, como administrativos e pedagógicos, visto que ainda coexistem diversas necessidades de alterações e adaptações arquitetônicas e tecnológicas, afrouxadas exigências do cumprimento das normas de acessibilidade. No que tange às ações das Instituições de Ensino Superior, é imperativa a sensibilização e a mobilização dos diversos atores da universidade (inclusive dos discentes) para as adequações culturais e metodológicas (currículo e avaliações).

Para além do cuidado da permanência e do sucesso dos universitários com deficiência, cabe também pensar que, também no âmbito das políticas públicas, urge a necessidade de promoção de medidas para fomentar essa equiparação das condições de ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, visto que o acesso à universidade reflete positivamente para o contato dessas pessoas com o conhecimento científico, para as suas contribuições acadêmicas, bem como na construção de seus projetos de vida e, consequentemente no poder socioeconômico desse grupo.

Propomos também a observância da ampliação do Desenho Universal em diversas áreas da UFC, de modo que criem entornos físicos, bem como ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis, considerando a pluralidade do público da universidade e seu direito de circular igualmente com livre acesso, sem adaptações provisórias ou atravessadores.

Em diversos pontos da pesquisa, verificamos que os dados convergem para a urgência de mudança nas barreiras atitudinais (atitudes, valores e concepções), assim como no avanço da atenção para o desenvolvimento socioemocional dos alunos com deficiência, principalmente no sentido de aumentar a confiança deles nas próprias capacidades, em sua autoeficácia e numa visão positiva e realista acerca de eles mesmo.

Finalizamos, endossando as constatações das pesquisas que apontam a relevância da criação de ambientes de convivência e de socialização, bem como da promoção de vivências

de atividades artísticas, espirituais e físicas, as quais podem minimizar o estado de preocupação e o isolamento social de alunos com deficiência.

Por conclusão, ressaltamos que as premissas apresentadas neste trabalho não se esgotam aqui, dada a complexidade desta temática no contexto da educação superior, apontando a necessidade de mais estudos que expandam, confirmem ou contestem a nossa proposta.

6.1 Limitações da pesquisa

De um modo geral, compreendemos que o aprofundamento qualitativo da investigação junto a esses grupos certamente traria mais elementos valiosos sobre o tema em questão, o que favoreceria ainda mais no planejamento de políticas de ações afirmativas em prol da efetiva inclusão, do bem-estar desses discentes e do fortalecimento dos recursos de proteção à resiliência psicológica dos alunos com deficiência.

A existência de um censo dos alunos com deficiência referente somente ao ano de 2020, nos dá incerteza a respeito do cenário em 2022, quando ocorreu a coleta de dados.

Também apontamos como limitação da pesquisa, a dificuldade de obtenção de respostas, por e-mail, do público em questão. Fato confirmado por alguns agentes de acessibilidade da UFC durante a coleta.

6.2 Sugestões para trabalhos futuros

Compreendemos que este trabalho pode provocar interesse em pesquisas que compreendam todo o processo de resiliência, avaliando também a adaptação positiva em situações difíceis como requisito para abrangência da avaliação da resiliência psicológica dos estudantes com deficiência.

Também pode instigar pesquisadores sobre o aprofundamento da investigação de algumas lacunas sobre como ampliar o fator “coesão familiar” no espaço acadêmico, e a correlação de fatores de resiliência com algumas variáveis, como: Por que quanto maior a coesão e o suporte que o estudante com deficiência percebeu em sua família, menos considerou a atenção da UFC nos aspectos de acessibilidade? (subseção 5.3.5)

Compreendemos, ainda, que possam ser feitos estudos, comparativos de fatores de risco e de proteção entre universidades públicas e privadas.

Além disso, também podem sugerir pesquisas sobre resiliência psicológica que considerem características de etnia, habitação, nível de escolarização dos cuidadores e espiritualidade.

Há possibilidade de suscitar novas pesquisas que versem a respeito, dos itinerários estudantis de alunos com deficiência e de outros aspectos sobre acesso e permanência desses estudantes no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050:2020. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ABRIC, J.C. Pratiques sociales, représentations sociales. *In*: ABRIC, J.C. (dir.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

AMIRALIAN, M. L.T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: E.P.U., 1986.

AGUIAR, M. P. P. A.; MORAIS, N. A. Processos de Resiliência Familiar Vivenciados por Famílias com uma Pessoa com Deficiência. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e9191, 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. O fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposição de modelo causal. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Belo Horizonte, 2006. Anais... Belo Horizonte: Abave, 2006.

ARAÚJO, A. C. **Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos**. 2021. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e a Permanência de Todos os Alunos na Escola: Necessidades Educacionais Especiais dos Alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

AREOSA, A. L. Transpondo barreiras: o percurso dos portadores de necessidades especiais ao longo dos tempos. **Psicol Pesq.**, Juiz de Fora, v.1, n.1, p.8-14, 2007.

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicol Educ.**, São Paulo, n.23, p. 103-121, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 56).

BANAJI M. R; BHASKAR R. Implicit stereotypes and memory: the bounded rationality of social beliefs. **Memory, Brain, and Belief**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

BAPTISTA M. N.; CAMPOS L. F. L. Avaliação longitudinal de sintomas de depressão e estresse em estudantes de psicologia. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.50, n.113, p. 37-58, 2000.

BARRETO, C. G. G. A. **O tratado do livro acessível e a mitigação da book famine**: desafios e perspectivas. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional Público) - Universidade Católica de Santos, 2020.

BECKER, H. S. **Outsiders**: Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENEVIDES, A. M. T. O Estado da Arte do *Burnout* no Brasil. **Revista Eletrônica InterAçãoPsy**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 4 -11, 2011.

BEZERRA, M. F.; MARTINS, P. C. R. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. **Revista Interfaces da Educação**, Mato Grosso, v.1, n.3, p.73-83.

BOCK, G.L.K.; LUIZ, K.G.; GESSER, M.; MAGNABOSCO, M.B. **Guia para práticas anticapacitista na Universidade**. São Paulo: UNESP, 2022.

BRAGA, B.A.; ARAÚJO, N.M. As experiências de famílias com filhos autistas: uma revisão integrativa da literatura. **Ciências Psicológicas**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2021.

BRAIL. **Lei 4024/1961**, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL, V. *et al.* Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. **Cad Acad.**, Palhoça, v.4, n. 1, p 117-131, 2012.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 08 out. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.296 Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasil, **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949 (2009, 25 de agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/ SECADI, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde – (CONEP). **Resolução nº 466/12 sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016 sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Decreto n.10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020a, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10. 502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Instrução Normativa Nº1, de 21 de maio de 2020. Brasília, **Diário Oficial da União**, 21 de maio de 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **História e evolução dos hospitais**. Brasília: Ministério da Saúde, 1965. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04_08.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRAUER, J. F. O sujeito e a deficiência. **Estilos Clin.**, São Paulo, v.3, n.5, p.56-62, 1998.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. São Paulo: Record, 1993.

CALDAS, Í. M. B. *et al.* Cartografia: Vivências em Território de Práticas em Psicologia. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Crato, v.10, n.3, 2016.

CALDEIRA, R. C. Considerações sobre a Igreja Católica Romana e a evolução de sua compreensão sobre os direitos humanos. **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Horizonte, v. 15, n. 47, p. 770-796, 2017.

CAMPBELL, F. K. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. **Disability & Society**, [S. l.], v. 23, n.2, p.151-162, 2008.

CARDOSO, F. L.; SACOMORI, C. Resilience of athletes with physical disabilities: a crosssectional study. **Revista de Psicología del Deporte**, [S. l.], v.23, n. 1, p.15-22, 2014.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S.G.; OTTO, F.; KAUFFMANN, P. Síndrome de *Burnout* e *coping* em estudantes de Psicologia. **Boletim de Psicologia**, São Leopoldo, v. 59, n. 131, p. 167-178, 2010.

CARMO, E. *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.240, p.304-327, 2014.

CARVALHO, V. D. **Resiliência e socialização organizacional de novos servidores: um estudo transcultural**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CARVALHO, V. D.; TEODORO, M. L. M.; BORGES, L. O. Escala de Resiliência para Adultos: aplicação entre servidores públicos. **Aval Psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 287-295, 2014.

CARVALHO, V.D.; TEODORO, M.L.M.; BORGES, L. O. Resiliência no contexto de trabalho. In: PUENTE-PALACIOS, K.; PEIXOTO, A.L.A. (org.). **Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p.213.

CHAVES, F. L. **Resiliência psicológica de estudantes da Universidade Federal do Ceará**. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CHINAZZO, I. R. *et al.* **Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, suppl 3, p. 5045-5056, 2021.

CÓRDOBA, L.; MORA, A.; BEDOYA, A. Familiares de adultos com discapacidad intelectual em Cali, Colombia, desde el modelo de calidad de vida. **Psykhé**, [S.l.], v.16, n.2, p.29-42, 2007.

COSTA, E. *et al.* Common mental disorders and associated factors among final-year healthcare students. **Rev Assoc Med Bras.**, [S.l.], v.60, n.6, p. 525-530, 2014.

CROCHIK, J. L. O Conceito de Preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica. *In*: CROCHIK, J. L. (org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

DAVID, M. V. *et al.* **Transformações na educação superior no Brasil e seus impactos na relação Universidade-Sociedade**: o caso de três universidades federais mineiras. 35th Annual ANPAD Meeting. Maringá: ANPAD, 2011.

DI MARCO, V. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., USP, 2013. **Anais...** São Paulo: SEDPCD/ DIVERSITAS/USP, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DU MONT, L. G. *et al.* o impacto do uso das redes sociais no nível de ansiedade. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 12, p. e3122418, 2022.

FAGUNDES, V.; LUDERMIR, A. Common mental disorders among health care students. **Rev Bras Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.194-200, 2005. Federal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONTES, A. P.; NERI, A. L. Resiliência e velhice: revisão de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1475-1495, 2015.

GANGA, G. M. D. **Trabalho de conclusão de curso (TCC) na engenharia de produção**: um guia prático de conteúdo e forma. São Paulo: Atlas, 2012.

GARCIA, R. M. C.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe, p.33-40, 2018.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 17, n. spe1, p.105-124, 2011.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLDWASSER, M. J. “Cria Fama e Deita-te na Cama”: Um Estudo de Estigmatização numa Instituição Total. *In*: VELHO, G. **Desvio e Divergência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GRANER, K.; CERQUEIRA, A. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciênc Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, 2019.

HJEMDAL, O. *et al.* Preliminary results from the development and validation of a Norwegian scale for measuring adult resilience. **Journal of the Norwegian Psychology Association**, [S.l.], v.38, p. 310-317, 2001.

HJEMDAL, O. *et al.* Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. **Clinical Psychology and Psychotherapy**, [S.l.], v.13, p. 194-201, 2006.

HOINSKI, B. R. *et al.* Revisão integrativa sobre Resiliência Psicológica em publicações Brasileiras. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 40, n. 109, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 18 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Educacional. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2019.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JONES, V. L. *et al.* A focus on resiliency: Young children with disabilities. **Young Exceptional Children**, [S.l.], v.16, n.4, p.3-16, 2013.

JUVENCIO V. L. **Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICS) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará.** 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – UFC, 2013.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LACERDA G.B. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri.** 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do programa incluir. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v.24, n.2, p.1137-1164, 2020.

LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (org.). **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis.** Fortaleza: edições UFC, 2014.

LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

LIMA, T. H. C. **Acessibilidade e Universidade: uma análise do caso da Universidade Federal do Ceará sob a perspectiva do Tribunal de Contas da União e do Ministério da Educação.** 2019. 291f. - Dissertação (Mestrado em em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Tradução de Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.

MACEDO, D.Z.; JORDÃO, D. S.; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos no ensino superior. **Revista Educação Especial**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 727-740, 2018.

MACIEL, P. H. F. **Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do REUNI, FIES e PROUNI.** 2021. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MAGALHÃES, E. B. **O corpo rebelado: dependência física e autonomia em pessoas com paralisia cerebral.** 2012. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIA, A.F.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. **Rev Bras Ter Cogn.**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.39-46, 2006.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 1990. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 1, 2000.

MARTINS, D.A.; LEITE, L.P.; LACERDA, C.B.F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, 2015.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, T.; TEODORO, M.L.M.; BORGES, L.O. Escala de Resiliência para Adultos: aplicação entre servidores públicos. **Avaliação Psicológica**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.287-295, 2014.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER M. P. Job *Burnout*. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

MASTEN, A.S.; CICCHETTI, D. Resilience in development: Progress and transformation. **Developmental Psychopathology**, [S.l.], v.4, p.271-333, 2016.

MEINHARDT, M. Itinerários de vida de estudantes universitários com deficiência: Um olhar sobre a educação inclusiva. **Educação Por Escrito**, Curitiba, v.12, n.1, p.e41873, 2021.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, M.; CUESTAS, A. **Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 385f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MIGERODE, F.; MAES, B.; BUYSSE, A.; BRONDEEL, R. Quality of life in adolescents with a disability and their parents: the mediating role of social support and resiliência. **J Dev Phys Disabil.**, Bélgica, n.24. p. 487-503, 2012.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p.29-44, 2008.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

MONTAGNER, P. *et al.* **Diversidade e capacitação em escolas de governo**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2010.

MORESI, E. (org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. São Paulo: Vozes, 2010.

NICOLAU, S. M.; SCHRAIBER, L.B.A.; MESQUITA, J. R. C. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 863-872, 2013.

OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas habilidades/superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 26, p. 125-142, 2020.

OLIVEIRA, L. M.; PRESTRELO, E. T. Mediando vidas na escola: reflexões acerca da inclusão escolar numa perspectiva gestáltica. **Rev NUFEN**, Belém, v.10, n.2, p.165-183, 2018.

PAGOTTI, A.W.; PAGOTTI, G.A.G. As preocupações dos estudantes universitários: um estudo exploratório. **Rev Psicopedagogia**, São Paulo, v.22, n.68, p.94-104, 2005.

PAIVA, J. C. M.; BENDASSOLLIL, P. F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. **Psicol Rev.**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.418-429, 2017.

PEREIRA, J.; SARAIVA, J. Trajetória histórico-social da população deficiente. **SER Social**, [S.l.], v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

PEREIRA, M. *et al.* **Escala de Resiliência para Adultos**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016.

PEREIRA, R. *et al.* Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência e TFE na UFPA. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.39, p.1-16, 2019.

PEREIRA, T.; SANTOS, D. B. C. **O entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico das décadas de 1920 e 1930**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/5043/1541>. Acesso em: 16 de set. 2021.

PEREIRA, M. *et al.* Escala de Resiliência para adultos (ERA). **Instrumentos de avaliação familiar**, [S.l.], v. 2, p. 37-62, 2016.

PEREZ, V. Pessoa com deficiência = pessoa incapaz?: um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.10, n. 4, p. 883-893, 2012.

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, e021035, 2021.

PESCE, R.P. *et al.* Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.20, n.2, p.135-143, 2004.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PORTELA, D. S. **Análise do instituto da curatela à luz da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Decreto nº 6.949/2009)**. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27300/1/2013_tcc_dsportela.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RAMOS, D. P. Pesquisas de usos do tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. **Revista Estudos Feministas**, São Paulo, v. 17, p. 861-870, 2009.

REIS, M. T. **Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Cartilha sobre Acessibilidade Comunicacional**. 2020. Disponível em: <https://www.faders.rs.gov.br/portal-oficial-do-governo-do-estado>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ROCHA, H. P. **Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna**. 2011. 86f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROGOFF, B. Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practices. Educational researcher. **Tallahassee, [S.l.]**, v.32, n.5, p.19-25, 2005.

ROJAS H. L.; ABANTO A. M. **Discapacidad y resiliencia**. Sociedade Peruana de Resiliência. 2007. Disponível em: http://www.academiaperuanadepsicologia.net/atenea/atenea_4.pdf#page=9. Acesso em: 07 nov. 2021.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.27, e270026, 2022.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, Estados Unidos, v. 57, p. 316-331, 1987.

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, São Paulo, v.1, n.1, p. 7-18, 2005.

SANTIAGO, Z. M. P. Experiências da UFC no caminho da acessibilidade integral. **Blucher Design Proceedings**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 25-28, 2016.

SANTOS, G. M. **Trabalho, corpo normatividade e capacitismo**: o sistema de cotas para pessoas com deficiência da Lei 8.213/91 à luz da teoria Crip. 2021. 42 f. Monografia (Graduação em Direito) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

SANTOS, I. S. **Processos de resiliência em universitários com deficiência**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SANTOS, I. S.; PESSOA, A. S. G.; GOMES, A. R.; FURUKAWA, L. Y. A. Processos de Resiliência em Estudantes Universitários com Deficiência. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v.21, n.3, e11181, 2021.

SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-político do exame nacional de cursos. *In*: DIAS SOBRINHO; RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída**. Florianópolis: Insular, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Porque a sociedade deve interessar-se pela inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais**. São Paulo: 1995, mimeo, 1995.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.11, n.33, p. 424-434, 2006.

SOUSA, C. S.; SILVA, G. M. A.; SILVA, G. N. F. **Diretrizes para produção de materiais bibliográficos acessíveis para pessoas com deficiência visual**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2022.

SOUSA, C. S. Acessibilidade rima com liberdade. *In*: LIRA, A. K. M; FROTA, A. M. M. C. (orgs.). **Inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Edição UFC, 2014. p.213-225.

SOUSA, T. F. B. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUSA, C. S.; SILVA, G. M. A.; SILVA, G. N. F. **Diretrizes para produção de materiais bibliográficos acessíveis para pessoas com deficiência visual**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2022.

SOUSA, T. F. B. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014, 2018.

THIENGO, E. R. *et al.* Acessibilidade na escola, a chave para preservar a saúde mental do aluno com deficiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo, v. 13, n. 1, e5373, 2021.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. *et al.* Manifestações da Síndrome de *Burnout* entre Estudantes de graduação em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 754 -62, 2013.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. *In*: GENTILI, P. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universidade universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1999.

UNGAR, M. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. *In*: BROWN, F. C. *et al.* **Putting a human face on child welfare: voices from the Prairies**. Prairie Child Welfare Consortium - Centre of Excellence for Child, 2007. p. 1-23.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Censo de Estudantes com Deficiência 2020**. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução No 19/CONSUNI, de 29 de julho de 2019**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2019/resolucao19_consuni_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão 2021**. Disponível em: <https://proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2022/05/1.relatorio-de-gestao-2021-finalizado-1-mediadcomp.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de formação continuada, inovação e inclusão em 2021**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GHaWvB0NgXLnEjITb6PGU967eXf-4rkq/view>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **I Semana Pedagógica da UFC (SEMPED)**. 2021. Disponível em: <https://paap.ufc.br/wp-content/uploads/2021/04/e-book-i-semped.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **A Universidade - Início**. 2022. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade>. Acesso em: 29 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais.** Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiodiYjU3YzAtMzA5OS00YmMwLTlhMGQtYzIxM2U3ZjAyNDMxliwidCI6IjRhOTBhNTk2LTViYTETNDQ5Ny05OTNhLTg4NGFjM2Y4NWE2MSJ9>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório finalizado.** 2021. Disponível em: <1.relatorio-de-gestao-2021-finalizado-1-mediadcomp.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de formação continuada, inovação e inclusão em 2021.** 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GHaWvB0NgXLnEjITb6PGU967eXf-4rkq/view>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. **Resiliencia y sentido de vida.** Buenos Aires: Paidós, 2004.

VELHO, G. **Desvio e Divergência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WINDLE, G.; BENNETT, K.M.; NOYES, J. A Methodological Review of Resilience Measurement Scales. **Health and Quality of Life Outcomes**, [S.l.], v.9, n.8. 2011. Disponível em: <https://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-9-8>. Acesso em: 08 nov. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUNES M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicol Estud.**, São Paulo, v. 8, n. spe, p. 75-84, 2003.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-42.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - POLEDUC

TEXTO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Adaptado para o *Google Forms*)

Título da pesquisa: Resiliência psicológica de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Ceará

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário, que faz parte da minha dissertação de mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poleduc) na Universidade Federal do Ceará (UFC), abordando o tema “**Resiliência Psicológica de estudantes com deficiência da UFC**”. Assumo a responsabilidade técnico científica do presente estudo, sob orientação do Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Todos os dados que você fornecer serão tratados com a máxima confidencialidade pela pesquisadora. A mesma se compromete em utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa. Em nenhum momento seu nome e as informações armazenadas serão divulgadas, pois apenas serão compiladas as respostas do questionário. Saiba que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, não havendo nenhuma remuneração por ela ou despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

Se você aceitar participar, saiba que você é totalmente livre para abandoná-la mesmo depois de ter preenchido o questionário. Para tanto, basta solicitar por e-mail ao pesquisador, a exclusão de suas respostas. Isso não acarretará nenhum prejuízo para você. Uma vez concluída a pesquisa, os dados poderão ser divulgados em revista científica, porém sem características

pessoais que levem à identificação pessoal do participante, de acordo com o sigilo previsto pela ética profissional.

O estudo tem como objetivo investigar os fatores de resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC e relacioná-los com algumas dimensões sociodemográficas e psicossociais (sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar, percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade), aplicando a Escala de Resiliência para Adultos (RSA).

A sua participação na pesquisa consistirá na resposta a um questionário dividido em duas partes. **Na primeira parte, será apresentada a Escala de Resiliência para Adultos (*Resilience Scale for Adults* – RSA), de 33 (trinta e três) questões objetivas**, que envolvem aspectos relacionados com a sua percepção de si mesmo, sua visão de futuro, suas habilidades nas interações sociais, sua capacidade de organizar o próprio tempo e rotinas, a qualidade das suas relações com sua família e com outros grupos de suporte social. **Na segunda, são levantadas as dimensões elencadas anteriormente, em 7 (sete) questões objetivas, que indagam sobre o sexo, tipo de deficiência, idade, renda mensal familiar**, percepção dos cuidados da UFC na promoção da acessibilidade. O tempo de resposta estimado é de 10 a 15 minutos.

Com esta pesquisa, espera-se fornecer subsídios científicos para o aprimoramento da inclusão e das políticas públicas voltadas aos universitários com deficiência.

Por fim consideramos que este estudo, por realizar intervenção (entrevista) junto aos participantes da pesquisa, apresenta riscos envolvendo possíveis constrangimentos ou cansaço em função da aplicação do questionário estruturado.

É importante que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma via do documento. (Link de acesso: <https://docs.google.com/forms/d/1Z5yp4-gJzriz0uBDhde89zY1pBlxXCdDnnwbxPIKH8/edit>)

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC. Se você tiver dúvidas durante sua participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ter se encerrado, poderá entrar em contato para esclarecê-las com a mestrandia responsável, pelos telefones e endereços indicados:

1. Responsável pela pesquisa: Ada Pricilla Batista Freire -RG: 98002399270.
2. Endereço: Av. Visconde do Rio Branco, 2955, Apto. 1303. Bloco 2, Joaquim Távora-Fortaleza-CE/
3. E-mail: adaprici@gmail.com./ pesquisaresiliencia.pcd.ufc@gmail.com
4. Instituição: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço: Rua Paulino Nogueira, 315, bloco I. Benfica.

Agradeço por sua colaboração!

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Caso você se sinta suficientemente informado a respeito das informações que leu ou que foram lidas para você sobre os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que sua participação é voluntária e, SE VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DA PESQUISA NOS TERMOS DESDE DOCUMENTO, CLIQUE NO BOTÃO ABAIXO. CASO NÃO CONCORDE EM PARTICIPAR, APENAS FECHES ESSA PÁGINA NO SEU NAVEGADOR.

Concordo em participar da pesquisa nos termos deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO? () Sim

APÊNDICE B - ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA ADULTOS (*RELIENCE SCALE FOR ADULTS*)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR - POLEDUC**

Título da pesquisa: Resiliência psicológica de estudantes com deficiência da UFC

(Foi adaptado para o *Google Forms*)

PARTE I - ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA ADULTOS

Instruções: Agora, por favor, leia cuidadosamente as afirmações abaixo e indique o quanto você geralmente, ou no último mês, tem sentido e pensado em relação a você mesmo e em relação às pessoas que são importantes para você. Coloque um X no espaço correspondente que melhor descreve como você se sente.

Marque apenas um dos espaços disponíveis para cada item. O espaço deve ser escolhido de acordo com a proximidade da resposta que você sente ou pensa. Quando a resposta for neutra, isto é, quando o que você sentir ou pensar estiver bem no meio das duas opções dos extremos, marque o espaço central.

1. Quando acontece algum imprevisto	eu geralmente não sei o que fazer	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	eu sempre encontro uma solução
2. Os meus planos para o futuro são	difíceis de realizar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	realizáveis
3. Eu gosto de estar	com outras pessoas	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	sozinho
4. Na minha família, a concepção do que é importante na vida é	temos considerações diferentes sobre o que é importante na vida	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	temos as mesmas considerações sobre o que é importante na vida

28. Eu tenho apoio	de amigos e familiares	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	não tenho apoio de ninguém
29. Acontecimentos na vida que para mim são difíceis	eu consigo lidar com eles	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	eu estou em constante estado de preocupação
30. Iniciar uma conversa interessante, eu acho	Difícil	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	fácil
31. Na minha família nós gostamos	de fazer coisas em conjunto	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	de cada um fazer algo por si próprio
32. Quando preciso	nunca tenho alguém que pode me ajudar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	tenho sempre alguém que pode me ajudar
33. Os meus amigos/familiares próximos	valorizam as minhas qualidades	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	não aprovam as minhas qualidades

PARTE II: VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E PSICOSSOCIAIS

A. Sexo	B. Gênero	C. Condição de deficiência	
() 1. Homem () 2. Mulher	() 1. Masculino () 2. Feminino	() 1. Altas habilidades () 2. Deficiência auditiva () 3. Deficiência motora () 4. Deficiência intelectual () 5. Deficiência múltipla () 6. Deficiência visual () 7. Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
D. Idade		E. Em qual a unidade acadêmica da UFC você estuda?	
_____ anos completos.		() 1. Campus Crateús () 2. Campus Itapajé () 3. Campus Quixadá () 4. Campus Russas () 5. Campus Sobral () 6. CC () 7. CCA () 8. CH () 9. CT	() 10. FADIR () 11. FEAAC () 12. FAGED () 13. FFOE () 14. FAMED () 15. LABOMAR () 16. ICA () 17. IEFES
F. Qual a renda mensal da sua família (soma dos salários de todas as pessoas que moram na sua casa)?			

1. ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$1.212)
2. ☐ Acima de 1 até 2 salários mínimos (acima de R\$1.212 até R\$ 2.424)
3. ☐ Acima de 2 até 5 salários mínimos (acima de R\$ 2.424 até R\$ 6.060)
4. ☐ Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$ 6.060)
G. <i>Quantas pessoas moram na sua casa?</i>
pessoas _____
H. <i>Você percebe os cuidados da UFC na promoção da acessibilidade (observando as dimensões arquitetônica, urbanística, de atitude, de comunicação e tecnológica)?</i>
☐ SIM ☐ NÃO

21. Fazer contato com novas pessoas	é difícil para mim	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	eu tenho facilidade
22.Em momentos difíceis	a minha família mantém uma visão positiva do futuro	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	a minha família tem uma visão negativa do futuro
23.Quando algum membro da minha família entra em crise	eu fico sabendo rapidamente da situação	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	eu sou um dos últimos a ficar sabendo da situação
24.Regras e rotinas fixas	faltam no meu dia-a-dia	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	facilitam o meu dia-a-dia
25.Em adversidades eu tenho tendência a	ver as coisas de um jeito ruim	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	ver de um modo bom para que eu possa crescer
26.Quando eu estou na presença de outras pessoas	tenho facilidade em rir	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	não consigo rir
27.Em relação a outras pessoas, na nossa família, nós	nos apoiamos pouco	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	somos leais
28.Eu tenho apoio	de amigos e familiares	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	não tenho apoio de ninguém
29. Acontecimentos na vida que para mim são difíceis	eu consigo lidar com eles	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	eu estou em constante estado de preocupação
30.Iniciar uma conversa interessante, eu acho	Difícil	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	fácil
31.Na minha família nós gostamos	de fazer coisas em conjunto	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	de cada um fazer algo por si próprio
32.Quando preciso	eu não tenho nunca alguém que pode me ajudar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	tenho sempre alguém que pode me ajudar

33. Os meus amigos/familiares próximos	valorizam as minhas qualidades	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	veem com maus olhos as minhas qualidades
--	--------------------------------	--	--

PARTE II: VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E PSICOSSOCIAIS

A. Sexo	B. Gênero	C. Orientação Sexual
1. () Homem 2. () Mulher 3. () Intersexual	1. () Masculino 2. () Feminino 3. () Andrógino	1. () Heterossexual 2. () Homossexual 3. () Bissexual 4. () Pansexual 5. () Assexual
D. Idade		E. Onde você estuda (Unidade acadêmica e curso)?
_____ anos completos.		1. () Centro de Ciências. Curso _____ 2. () Instituto de Cultura e Arte. Curso _____ _____
F. Qual a renda mensal da sua família (soma dos salários de todas as pessoas que moram na sua casa)?		G. Quantas pessoas moram na sua casa?
1. () Até 1 salário mínimo (até R\$954) 2. () Acima de 1 até 2 salários mínimos (acima de R\$954 até R\$1.908) 3. () Acima de 2 até 5 salários mínimos (acima de R\$1.908 até R\$4.770) 4. () Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$4.770)		_____ pessoas
E. Você recebe atualmente algum benefício ou auxílio de Assistência Estudantil (bolsa de iniciação acadêmica, auxílio emergencial, auxílio creche, isenção da taxa do Restaurante Universitário, auxílio moradia)? () SIM () NÃO		