

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Larissa Antonella Azevedo

**AS REPERCUSSÕES DAS REDES SOCIAIS SIGNIFICATIVAS
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada para a
obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, Mestrado,
Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de
Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª. Carmen Leontina
Ojeda Ocampo Moré, Dr^ª.

Coorientador: Prof. Adriano Henrique
Nuernberg, Dr.

FLORIANÓPOLIS,
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Azevedo, Larissa Antonella

As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior. / Larissa Antonella Azevedo ; orientador, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, coorientador, Adriano Henrique Nuernberg, 2017.

113 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Redes sociais significativas. 3. Modelo social de deficiência. 4. Estudantes com deficiência. 5. Ensino superior. I. Moré, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. II. Nuernberg, Adriano Henrique. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

Aos estudantes com deficiência que
foram os protagonistas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor e orientador Adriano Henrique Nuernberg, pelo grande aprendizado desde a graduação em Psicologia na UFSC, pela referência de professor, pesquisador e pessoa. Agradeço por ter me guiado em grande parte desse processo, em pensamento e online (por motivo de sua situação de saúde) até o fim dessa trajetória. Gratidão imensa!

À querida professora Carmen Moré, pela acolhida em um momento difícil, pelas orientações e pelos ensinamentos valiosos em uma etapa crucial desse processo.

À minha família, meu porto seguro, meu chão, que torce, reza, vibra a cada conquista e sempre esteve ao meu lado. Em especial aos meus pais, aqueles que me colocaram no mundo e me guiaram até aqui. Ao meu pai pelas comidinhas deliciosas e a minha mãe pelas doces palavras de incentivo. Gratidão por todos os ensinamentos para a vida!

Ao meu marido, meu amigo, meu companheiro, meu grande amor, que me incentiva em todas as minhas escolhas, me apoia incessantemente, compartilha de todos os momentos, inclusive os de discussão sobre a pesquisa. Certamente fez o mestrado junto, entende muito sobre o modelo social de deficiência e redes sociais significativas.

Ao meu querido e lindo afilhado Theo, que chegou para trazer luz e alegria ao final dessa trajetória. E aos pais do Theo, irmã Paola e cunhado Thiago que me oportunizaram este presente e que vivenciaram os dois anos de Mestrado junto comigo. Ao meu irmão caçula Márcio Jr. que também acompanhou essa trajetória.

Às minhas queridas amigas Flávia, Rosi e Mari, que acompanharam de perto esse processo de dois anos do Mestrado, me acolhendo nas angústias e me fazendo perceber as belezas dessa trajetória. Gratidão!

À minha amiga Débora pelos quilômetros caminhados que representam horas de conversas sobre a vida.

Aos estudantes com deficiência que atendi no projeto de Extensão no SAPSI - Serviço de Atenção Psicológica da UFSC, “Atenção psicológica

a estudantes com deficiência na UFSC", que muito me ensinaram sobre acessibilidade e pela inspiração do tema da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade, prontidão e paciência para contribuir com essa pesquisa, por compartilharem suas vivências e por me ensinarem um pouco mais sobre acessibilidade e sobre a variabilidade humana.

Às professoras Maria Sylvia e Marivete da UFSC que contribuíram muito com suas colocações participando da banca de qualificação e também farão parte da banca de defesa, junto à professora Lucia Pereira Leite da UNESP. Certamente deixarão suas marcas neste trabalho.

Aos integrantes do NED, Núcleo de Estudos sobre Deficiência que contribuíram sobremaneira nas reflexões sobre o campo da Deficiência. Um agradecimento especial a Mariana, Patrícia e Geisa, que iniciaram essa trajetória junto comigo.

Aos colegas de Mestrado que muito contribuíram para minha formação, pelas trocas, pela acolhida, pelo suporte e reflexões.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o Mestrado, por possibilitar a troca de conhecimento, de reflexões e aprendizados necessários para concluir essa etapa acadêmica.

À Scheila Krenkel, pela forma acolhedora que compartilhou seus conhecimentos, sempre muito paciente e disponível.

À Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da UFSC (CAE) por permitir o contato com grande parte dos participantes da pesquisa.

À professora do curso de Letras LIBRAS da UFSC Aline Pizzio, que me auxiliou no contato dos participantes surdos da pesquisa.

À Coordenadoria de Intérpretes da UFSC e a todos os intérpretes que se disponibilizaram a auxiliar na tradução das entrevistas com os partícipes surdos.

À Gabriela Balster, psicóloga e tradutora de LIBRAS, por dispor de seu tempo para participar do processo de tradução nas entrevistas com os participantes surdos.

À Elfy, por disponibilizar seu Mapa de Redes adaptado (texturizado) para que eu pudesse realizar as entrevistas com os estudantes com deficiência visual, e por compartilhar sua experiência com esse instrumento.

À UFSC que me acolheu de braços abertos desde os meus 7 meses de existência, passando pelo NDI, pela antiga pré-escola Asufsc (hoje Flor do Campus), Colégio de Aplicação, pelo curso de Psicologia no CFH e agora Mestrado em Psicologia. E a toda minha rede envolvida nessa trajetória educacional que me permitiu chegar até aqui.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que me possibilitou ter a dedicação exclusiva a esse estudo.

“Tem muitos fatores que contribuem para eu estar aqui, aí a gente vê que ninguém consegue nada sozinho. Não tem pessoas mais ou menos importantes, tem muitas pessoas, cada uma com seu papel...”

(P2, deficiência visual)

AZEVEDO, Larissa Antonella. As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior. Florianópolis, 2017. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, Dr^a.

Coorientador: Adriano Henrique Nuernberg, Dr.

Data da defesa: 20/06/2017

RESUMO

O ingresso do estudante com deficiência no ensino superior brasileiro tem se expandido ao longo dos últimos anos. A entrada na universidade requer do estudante habilidades para lidar com o exercício da autonomia, com as barreiras de acessibilidade e com as novas relações que se estabelecem no contexto universitário. Nesse cenário, essa pesquisa, caracterizada como transversal, descritiva e de abordagem qualitativa e ancorada no modelo social de deficiência, tem como objetivo geral compreender as repercussões das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior. Participaram 13 estudantes com deficiência (deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, surdez e transtorno do espectro do autismo) de ambos os sexos, vinculados a uma Universidade Pública da Região Sul do Brasil. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e da construção do Mapa de Redes. Os dados coletados foram organizados e analisados com base na Teoria Fundamentada dos dados, com auxílio do *software* Atlas ti 5.0. Os resultados evidenciaram que, no Mapa de Rede, as redes sociais significativas dos estudantes, compostas por um conjunto de pessoas consideradas importantes para os mesmos, foram predominantemente grandes em termos de tamanho. A maior concentração das pessoas da rede deu-se a partir dos vínculos mais próximos com os estudantes. Identificou-se o desempenho de múltiplas funções das pessoas das redes, em especial de amigos, família e membros da Universidade, cada um contribuindo de forma singular na vida do estudante com deficiência. Constatou-se também que nesse momento de vida do estudante, as relações de estudo se expressaram como definidoras das redes sociais significativas. Quanto aos aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência, os resultados revelaram a presença de fatores relacionais e institucionais. Em termos relacionais, observou-se que a experiência do professor no ensino a estudantes com deficiência

influencia decisivamente no melhor aproveitamento didático e acadêmico do estudante; e que professores sem essa experiência de ensino, mas com a abertura para as mudanças, facilitaram o aproveitamento acadêmico. Identificou-se que os estudantes com deficiência apresentaram ambivalência no modo como percebem a oferta de suporte de pessoas especializadas enquanto facilitadores, visto que elas podem dificultar a interação mais próxima com os colegas de turma. No que diz respeito ao âmbito institucional, observou-se falta de acolhimento por parte da Instituição para melhor integrar o estudante tanto no espaço físico e na vida cotidiana universitária. Por sua vez, reconheceu-se a importância dos serviços e recursos disponibilizados pela mesma para garantir a permanência dos estudantes. Conclui-se sobre a importância da visibilização das funções das redes, consideradas significativas pelo estudante, nos processos de intervenção/inclusão junto ao estudante com deficiência no contexto universitário. Ressalta-se ainda a importância de reconhecer que os aspectos relacionais e/ou institucionais ora podem operar como facilitadores, ora como barreiras no cotidiano do estudante com deficiência na universidade.

Palavras-chave: Redes sociais; Redes sociais significativas; Modelo social de deficiência; Estudantes com deficiência; Ensino superior; Barreiras e facilitadores; Permanência.

AZEVEDO, Larissa Antonella. Repercussions of students with disability's significant social networks in higher education context. Florianópolis, 2017. Master thesis in Psychology - Postgraduate Program in Psychology. Federal University of Santa Catarina.

Advisor: Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, Dr^a.

Co advisor: Adriano Henrique Nuernberg, Dr.

Data of defense: 20/06/2017

ABSTRACT

Admission of students with disability in Brazilian higher education has increased over the last few years. University admission requires abilities from students in order to deal with the exercise of autonomy, accessibility barriers, and new relationships established in university context. In this scenery, the present cross sectional, descriptive, and qualitative approach research, anchored in disability social model, has the general objective of understanding the repercussions of students with disability's significant social networks in higher education context. Participants were 13 students with disability (physical, visual and hearing disability, deafness and autistic spectrum disorder) from both sexes, enrolled in academic programs from a public university in southern Brazil. Data were collected through semi-structured interview and Network Map construction. Then, obtained data were organized and analyzed based on Grounded Theory, and supported by Atlas ti 5.0 software. Results show that in Network Map students' significant social networks, composed by a group of people they considered important, were predominantly large in terms of size. Students' closer bonds presented higher concentration of people from networks. These people, especially friends, family and university members perform multiple functions, each one contributing singularly with the life of the student with disability. In the present, study relationships were expressed as definers of significant social networks. Regarding facilitators and/or barrier aspects to permanency, results revealed the presence of relational and institutional factors. In terms of relational factor, professor's experience in teaching students with disability plays an influence in better didactic and academic student performance; professors that do not have such experience but are open for change facilitate academic performance. Students with disability present ambivalence in the way they perceive support from specialized personnel as facilitators, since these personnel may difficult closer interaction with classmates. As for the institutional factor, results evidence a lack of

reception from the institution in order to integrate students in both physical space and everyday university life. In turn, students recognize the importance of services and resources provided by the university to guarantee their permanency. Conclusion shows the relevance of making visible social networks functions, those considered by the student as significant, in intervention/inclusion processes carried out for students with disabilities in university context. It is noteworthy to recognize that relational and/or institutional aspects can operate either as facilitators or barriers in student with disability's everyday life in university.

Key-words: Social networks; Significant social networks; Disability social model; Students with disability; Disabled students; Higher education; Barriers and facilitators; Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Rede proposto por Sluzki (1997).	43
Figura 2. Mapa de Redes adaptado/texturizado (Weiss, 2015)	44
Figura 3: Diagrama dos artigos que visam responder o fenômeno 'Repercussão das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior'	63
Figura 4: Mapa de Redes Geral	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da construção do Mapa de Rede (Moré & Crepaldi, 2012)	46
Quadro 2: Orientações fornecidas aos participantes para a construção do Mapa de Redes	47
Quadro 3. Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa.....	54
Quadro 4. Caracterização dos dados acadêmicos dos participantes.....	56
Quadro 5: Apresentação das categorias, subcategorias e elementos de análise.....	57
Quadro 6. Número de integrantes alocados por quadrante e por níveis de intimidade pelo número correspondente de participantes	65

LISTA DE SIGLAS

AAI – Ambiente de Acessibilidade Informacional
CAE – Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CTC – Centro de Ciências Tecnológicas
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CDS – Centro de Desportos
CFP – Conselho Federal de Psicologia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NED – Núcleo de Estudos Sobre Deficiência
NBR – Norma Brasileira Regulamentadora
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
SAPSI – Serviço de Atenção Psicológica da UFSC
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	25
1. INTRODUÇÃO.....	27
2. OBJETIVOS.....	35
2.1. Objetivo geral.....	35
2.2. Objetivos específicos	35
3. MÉTODO	37
3.1. Delineamento e caracterização da pesquisa	37
3.2. Caracterização do local da pesquisa.....	37
3.3. Participantes.....	38
3.4. Instrumentos e técnicas de coleta de dados	41
3.4.1. Entrevista semiestruturada.....	42
3.4.2. Mapa de Rede	42
3.5. Procedimento de coleta de dados	45
3.6. Procedimentos éticos.....	50
3.7. Procedimento de organização e análise dos dados	51
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	53
4.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa ..	53
4.2. Apresentação do quadro geral de categorias, subcategorias e elementos de análise.....	56
4.3. Apresentação do Mapa de Redes geral dos participantes.....	63
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1. Artigo 1 – Estudantes com deficiência no ensino superior: aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência	69
5.2. Artigo 2 – Influência da rede social significativa de estudantes com deficiência, no contexto de ensino superior	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES.....	97
Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada	97
Apêndice B – Mapa de Redes individual dos participantes	101
Mapa de rede do Participante 1 – deficiência visual	101
Mapa de rede do Participante 2 – deficiência visual	101
Mapa de rede do Participante 3 – deficiência auditiva.....	102
Mapa de rede do Participante 4 – deficiência física.....	102
Mapa de rede do Participante 5 – deficiência auditiva.....	103
Mapa de rede do Participante 6 – deficiência visual	103
Mapa de rede do Participante 7 – deficiência física.....	104
Mapa de rede do Participante 8 – transtorno do espectro do autismo .	104
Mapa de rede do Participante 9 – deficiência física.....	105

Mapa de rede do Participante 10 – deficiência física.....	105
Mapa de rede do Participante 11 - surdez	106
Mapa de rede do Participante 12 - surdez	106
Mapa de rede do Participante 13 - surdez	107
Apêndice C - Modelo de e-mail enviado aos participantes com o convite para participação da pesquisa.....	109
Apêndice D - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)....	111

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação está inserida no conjunto das atividades do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED). Este núcleo tem como foco o desenvolvimento de projetos, atividades de extensão e pesquisas voltadas ao campo da deficiência com base no modelo social de deficiência. As investigações desenvolvidas no NED estão vinculadas à Área Saúde e Desenvolvimento Psicológico, especificamente na linha que desenvolve estudos relacionados ao contexto de desenvolvimento psicológico no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

A temática desta investigação faz parte da trajetória acadêmica da mestrandia, que iniciou seus estudos sobre deficiência ainda na graduação com a participação em estágio em escola de ensino fundamental com crianças com deficiência. Ao inserir-se no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, o interesse na temática impulsionou a mestrandia a participar de um projeto de extensão do NED intitulado "Atenção psicológica a estudantes com deficiência na UFSC". Esse projeto tinha por objetivo desenvolver estratégias de atenção psicológica que promovessem a melhoria das condições de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência vinculados à UFSC.

Nessa trajetória, mais especificamente no contato com os estudantes com deficiência da graduação, por meio do projeto de extensão, observou-se que as redes sociais configuradas em torno do estudante se apresentavam como componente importante da permanência no ensino superior. Com base nessa experiência, no contato prévio com os estudantes com deficiência surgiu o desafio de investigar as repercussões das redes consideradas significativas para os estudantes com deficiência nesse contexto.

Cumprir destacar ainda que as leituras na área da deficiência também revelaram uma lacuna na que se refere aos estudos sobre as redes sociais configuradas em torno de pessoas com deficiência, indicando a necessidade de estudos exploratórios tendo em vista a influência que essa rede pode apresentar na experiência da pessoa com deficiência no contexto do ensino superior, demonstrando assim a relevância científica e social dessa temática.

A dissertação a seguir é resultado do processo de construção de conhecimento prático e teórico da mestrandia e pretendeu dialogar com o campo da deficiência no ensino superior e com a teoria das redes sociais significativas, identificando a importância desse encontro, sem a pretensão de esgotá-lo.

1. INTRODUÇÃO

O número de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo é expressivo. De acordo com os dados do último Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no Brasil 23,9% da população apresenta algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), o que equivale a 45 milhões de brasileiros (Brasil, 2012). Em termos globais, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) estima que existam mais de um bilhão de pessoas com deficiência. Esse é um tema que merece destaque considerando o registro cada vez maior de pessoas com deficiência, em decorrência de acidentes automobilísticos, da violência, do envelhecimento populacional, entre outros fatores genéticos e ambientais (OMS, 2012).

Destaca-se que a definição de pessoas com deficiência utilizada nesse estudo é baseada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, Art.1).

A concepção de deficiência referida na citação anterior vai ao encontro do modelo social de deficiência, cuja fundamentação norteia este estudo. Essa construção teórica apresenta uma percepção diferente daquela dominante, conhecida como modelo biomédico, a qual reduz a compreensão de deficiência à incapacidade, tragédia pessoal, déficit, falta e lesão (Diniz, 2007). O modelo biomédico predomina justamente pelo fato da sociedade exigir que as pessoas tenham um corpo saudável e eficiente para competir no mercado de trabalho, fazendo com que a definição de deficiência seja feita com referência na falta, ausência de funções ou órgãos, ou seja, reside na perda. É uma maneira de imprimir um padrão de norma, a chamada normatividade, e ela está presente em diferentes âmbitos: na política, ciência e educação (Medeiros & Diniz, 2004; Silva, 2006).

A partir da problematização desse modelo predominante, o modelo social de deficiência surge em países de língua inglesa na década de 1970, evidenciando que a deficiência é resultado de um contexto que não acolhe a variabilidade humana. Esse modelo é dividido em duas gerações

distintas que se diferenciam pelo referencial teórico e por suas bandeiras de luta (Diniz, 2007). A primeira, composta por teóricos expoentes com deficiência física tais como Mike Oliver, Paul Hunt, Paul Abberley, Vic Finkestein, reivindicava a retirada das barreiras, principalmente arquitetônicas, para que as pessoas com deficiência tivessem autonomia e acesso ao mercado de trabalho. Já a segunda geração, composta por teóricas feministas, inclui outros aspectos desconsiderados pela primeira, ao ampliar o conceito de deficiência para além da deficiência física, revelando, assim, as demais barreiras que obstaculizam a participação social, e a transversalidade da deficiência com questões de gênero, raça e classe social, que conferem o aspecto da individualidade do sujeito. Nesse sentido, ao invés de requerer a autonomia das pessoas com deficiência por meio da retirada de barreiras arquitetônicas, destacam o princípio da interdependência humana como central à vida social (Diniz, 2007).

No que se refere à intersecção entre deficiência e educação, observa-se que no Brasil a inclusão vem sendo impulsionada pelas estratégias de luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, pelos eventos e Convenções internacionais, resultando em Leis que estabelecem direitos às pessoas com deficiência (Brasil, 2010). Nesse sentido, cabe mencionar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, que define que os Estados Parte devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Cumprir destacar ainda que o processo de inclusão no contexto brasileiro iniciou na década de 1990, com o desenvolvimento de diversas políticas públicas que fomentaram a participação de pessoas com deficiência no ensino fundamental regular. Nesse sentido, o cenário que se tem hoje com relação à inclusão nos diferentes níveis de ensino é um reflexo das ações de diversos governos que foram atuando em prol da participação das pessoas com deficiência no ensino regular (Garcia & Michels, 2011).

Acompanhando os avanços destacados anteriormente, no Brasil foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, da educação infantil até o ensino superior. Em termos de legislação em relação ao acesso e permanência de estudantes no ensino superior, destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b) e a Lei 13.409 de 2016 (Brasil, 2016). A primeira prevê os direitos das pessoas com deficiência e inclui o oferecimento de educação superior, profissional e tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, como

dever do Estado. A segunda dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, instituindo que essa deve estar relacionada com a proporção respectiva da população com deficiência da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Em termos de melhoria e aumento do acesso de pessoas com deficiência à educação superior brasileira, destacam-se os programas de inclusão¹ criados com base na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), dentre outras Leis relacionadas à educação na perspectiva inclusiva. Ressalta-se que esse crescimento é também resultado da qualidade da participação de estudantes com deficiência na educação básica brasileira, viabilizado pelas políticas educacionais de inclusão. Em termos quantitativos, verifica-se um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2005 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou 6.327. Já, em 2015, foram 37.927 matrículas realizadas nesse âmbito de ensino (Brasil, 2013a; Brasil, 2015a). Os dados demonstram grande avanço em termos de acesso ao ensino superior, tendo em 10 anos um crescimento próximo a 600%.

No que tange à produção científica nacional sobre pessoas com deficiência e ensino superior, Brito e Zeppone (2013) e Silva et al. (2012) nos estudos de revisão sobre a temática verificam escassez nesse campo. Os autores também alertam para um predomínio de investigações relacionadas somente ao acesso à universidade, desconsiderando os aspectos relacionados à permanência acadêmica. Como principais resultados dessas pesquisas, assinalaram o despreparo de professores, a falta de conhecimento da comunidade universitária acerca da deficiência, estratégias pedagógicas inadequadas, além de barreiras físicas. Esses achados apontam para a necessidade de alterações na universidade em termos de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e, fundamentalmente, atitudinal para que haja garantia não só do acesso, mas também da permanência do estudante.

¹ O programa Incluir visa promover ações para que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência. Apresenta ações visando o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, tais como a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais, para que estes favoreçam a inserção da pessoa com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2013b).

Com relação às barreiras à participação, na Lei Brasileira de Inclusão (2015), estas constam classificadas de acordo com suas características, são elas: urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, comunicacionais, informacionais, atitudinais e tecnológicas. Essas dizem respeito a ausência de recursos que possibilitem o deslocamento, as trocas sociais e o aproveitamento de atividades acadêmicas pelos estudantes com deficiência. Já as barreiras atitudinais, aprofundadas por Amaral (2002), caracterizam-se pelos estereótipos e ideias cristalizadas a respeito da pessoa com deficiência e, por isso, sustentam as demais barreiras. Nesse sentido, à medida que são construídas suposições a respeito de uma condição, cria-se um anteparo nessa relação, que impossibilita um conhecimento real das individualidades de cada sujeito.

Corroborando com Amaral (2002), Nuernberg (2009) descreve algumas crenças a respeito da pessoa com deficiência, sustentadas por parte de professores e estudantes, que se desdobram em comportamentos que não facilitam a vivência no ambiente pedagógico. As atitudes preconceituosas oriundas de professores e estudantes estão relacionadas: a) à negação de que seja viável uma pessoa com deficiência aprender corretamente os conteúdos científicos de uma área específica e futuramente exercer a profissão para a qual foi certificada; b) à crença de que a pessoa com deficiência é dependente, indefesa, o que provoca atitudes de superproteção por parte dos colegas ou professores (ou o contrário, quando se minimizam as dificuldades, não lhe oferecendo auxílio em diferentes situações); c) à crença em um “normalocentrismo”, isto é, na ideia de que, para exercer uma profissão, a pessoa deveria estar em plenas condições físicas (Nuernberg, 2009).

Nesse sentido, a vivência acadêmica pode revelar-se como uma etapa desafiadora para o estudante com deficiência. Isso porque, ao longo do tempo, as universidades brasileiras foram construídas, pensadas e planejadas para pessoas sem deficiência, consequência da história das pessoas com deficiência, marcada pelo segregacionismo e capacitismo² (Brasil, 2010; Valle & Connor, 2014). Por sua vez, torna-se necessário observar as condições do contexto acadêmico, sejam elas arquitetônicas ou atitudinais que podem favorecer ou dificultar a permanência do

² Do inglês “Ableism”, significa em síntese, preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência (Gabel & Connor, 2009). Valle e Connor (2014) definem o “Ableism” como a crença de que as pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência.

estudante com deficiência na universidade (Castro & Almeida, 2014; Junior, 2013)

No que se refere às estratégias para permanência dos estudantes com deficiência na universidade, Mazzoni, Torres e Andrade (2001) citam algumas mudanças no âmbito institucional, tais como a flexibilização de currículos, uso das tecnologias de informática e da comunicação. Corroborando com esse autor, Rocha e Miranda (2009) compreendem que a instituição tem alguns deveres nesse processo, um deles diz respeito à sensibilização de coordenações, professores e técnicos administrativos visando maior interação entre o estudante com deficiência e a comunidade acadêmica. Essas mudanças estão relacionadas à ideia da inclusão, em que a diversidade no sentido mais amplo é acolhida e compreendida como benéfica para todos os estudantes (Valle & Connor, 2014).

Seguindo essa perspectiva, Babic e Dowling (2015) referem que o apoio social se torna promissor nessa etapa da vida do estudante com deficiência, podendo ser ofertado por diferentes vínculos interpessoais. De maneira geral, esse argumento demonstra a importância da interdependência das relações também no contexto universitário. Cabe salientar que a dependência não deve ser pensada como exceção ou específica da pessoa com deficiência, mas algo comum à trajetória humana. Desse modo, as pessoas são constituídas e constituem as redes de dependência das quais fazem parte (Diniz, 2007; Fietz, 2017; Gesser, Nuernberg, & Toneli, 2012). Essa compreensão da dependência enquanto condição inevitável da vida social é considerada pelo modelo social de segunda geração e coaduna com a perspectiva de rede contemplada nesse estudo.

Nesta pesquisa, no que diz respeito à compreensão de rede social significativa, adota-se a perspectiva de Sluzki (1997):

A rede social significativa pode ser definida como a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade. Essa rede corresponde ao nicho interpessoal da pessoa e contribui substancialmente para seu próprio reconhecimento como indivíduo e para sua autoimagem (p. 41).

No que se refere à nomenclatura e conceituação, optou-se pela denominação redes sociais significativas como sendo: 1. Soma das

relações percebidas como importantes e nomeadas pelos estudantes com deficiência com base em suas experiências no ensino superior. 2. Qualidade do vínculo relacional estabelecido entre os diferentes integrantes da rede que desempenham funções que auxiliam na permanência no ensino superior (Sluzki, 1997).

As redes sociais significativas podem ser registradas em um Mapa de Redes proposto por Sluzki (1997), o qual permite a visualização dos membros que fazem parte dessa trama relacional. Esse instrumento gráfico apresenta-se como uma espécie de radiografia das relações, favorecendo a compreensão acerca da dinâmica das interações por meio da análise das características estruturais da rede, bem como pela identificação das funções que os integrantes exercem. As características estruturais da rede são: a) tamanho: número de pessoas que compõe a rede, podendo ser classificada em pequena, média ou grande; b) densidade: conexão entre os componentes da rede independente do informante; c) composição: distribuição dos integrantes no Mapa; d) dispersão ou acessibilidade: distância (geográfica e afetiva) entre os integrantes e informante da rede; e d) homogeneidade ou heterogeneidade: questões demográficas ou socioculturais (idade, sexo, cultura, nível socioeconômico) dos integrantes da rede (Sluzki, 1997).

As funções da rede dizem respeito ao tipo de suporte ofertado pelos membros, são elas: a) companhia social: realiza atividades conjuntamente e estabelece uma rotina diária de convívio; b) apoio emocional: exerce empatia, compreensão, apoio e estímulo; c) guia cognitivo e conselho: oferece modelos de papéis com base no compartilhamento de informações pessoais ou sociais; d) regulação social: oportuniza a resolução de conflitos à medida que se refere a um tipo de interação que reitera as responsabilidades e papéis desenvolvidos, e) ajuda material e de serviços: oferece um auxílio em nível de conhecimento ou uma colaboração física e; f) acesso a novos contatos: promove a ligação com outras pessoas que não faziam parte da rede (Sluzki, 1997).

Em revisão de literatura sobre redes sociais de estudantes universitários com deficiência foram encontrados três estudos que versam sobre a temática, sendo dois internacionais e um nacional (Auad & Conceição, 2008; Babic & Dowling, 2015; Stephens e Norris-Baker, 1984). Os estudos internacionais de Babic e Dowling (2015) e Stephens e Norris-Baker (1984) apresentam como foco as diferentes funções da família, instituição e amigos na vivência do estudante universitário com deficiência. Já Auad e Conceição (2008), embora contemplem a família, instituição, amigos, comunidade e relações de trabalho, não estabelecem relação dessa rede com a permanência dos

estudantes com deficiência na universidade, apenas descrevem como ocorrem essas relações na vida do estudante. Desse modo, verificou-se que não há na literatura uma análise de como as redes sociais significativas, por meio dos diversos núcleos de interação (família, amizade, relações de trabalho e/ou estudo, relações comunitárias e serviços de saúde e/ou assistenciais), influenciam na permanência do estudante com deficiência na universidade.

As produções científicas mais recentes que envolvem redes sociais de estudantes com deficiência (Auad & Conceição, 2008; Babic & Dowling, 2015), apontam um intenso apoio da família na vida do estudante com deficiência, além de uma rede reduzida e restrita. No que se refere aos outros vínculos, observou-se uma defasagem principalmente em termos de relações de estudo, ainda que os estudantes apontassem controversamente a universidade como lugar propício para o desenvolvimento de laços de amizade (Auad & Conceição, 2008). Observa-se que, nesses estudos, pouco se contempla a multiplicidade das deficiências, as particularidades da constituição de suas redes e, principalmente, as funções das mesmas junto ao estudante com deficiência no contexto universitário. Salienta-se, assim, a necessidade de estudos em profundidade que investiguem a dimensão das redes sociais significativas e as relações com a vida acadêmica do estudante com deficiência.

Tendo em vista a escassez de publicações sobre as redes sociais significativas de estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, observando as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, em especial as barreiras atitudinais e a importância do suporte fornecido pelas relações de diferentes núcleos, surgiram os seguintes questionamentos: Quem faz parte da rede social significativa do estudante universitário com deficiência? Como o estudante com deficiência percebe a relação com professores, colegas, coordenadores da Universidade e toda a comunidade universitária? Que tipo de suporte é ofertado pelas pessoas que compõem a rede significativa dos estudantes com deficiência que frequentam o ensino superior? Assim, no contexto das indagações acima, a pergunta norteadora deste estudo foi: qual a repercussão das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior?

Os questionamentos expostos anteriormente motivaram os objetivos da pesquisa que serão apresentados a seguir e que pretendem dar visibilidade ao estudante universitário com deficiência. Cabe mencionar, ainda, que esta pesquisa norteia-se com base no direito de igualdade das pessoas com deficiência, no compromisso da garantia da

dignidade humana de todos os estudantes e no entendimento de que os arranjos e práticas de ensino deveriam, igualmente, alcançar a maior extensão de participação por meio do esforço dos profissionais das instituições no sentido de eliminar a segregação e o isolamento. Desse modo, considera-se que o estudo no contexto acadêmico contribui para o rompimento de estigmas e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência, além de fornecer um panorama do suporte que esses estudantes têm recebido por meio de suas redes.

A presente dissertação divide-se em seis capítulos, sendo o primeiro capítulo de apresentação e introdução. O segundo capítulo contempla os objetivos geral e específicos. Já o terceiro aborda e discute a trajetória metodológica percorrida no decorrer da pesquisa que originou a presente dissertação. O quarto capítulo apresenta o quadro com as características sociodemográficas dos participantes e o quadro geral das categorias, subcategorias e elementos de análise, construídas com base na análise de dados, em resposta aos objetivos da pesquisa. O quinto capítulo foi elaborado no formato de dois artigos nos quais são discutidos os principais resultados apresentados no capítulo anterior. No sexto e último capítulo são feitas as considerações finais do estudo, com reflexões desse processo e dos resultados.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Compreender as repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar o processo de entrada do estudante com deficiência no ensino superior;
- Analisar os aspectos facilitadores e barreiras para a permanência no ensino superior;
- Entender a estrutura e as funções da rede social significativa de estudantes com deficiência no contexto de ensino superior.

3. MÉTODO

3.1. Delineamento e caracterização da pesquisa

Ancorada no modelo social de deficiência (Diniz, 2007), esta pesquisa é de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa permite a compreensão de situações particulares, experiências e pontos de vista dos indivíduos, logo, o interesse desse tipo de estudo centra-se na busca do significado e dos sentidos identificados pelos participantes (Gomez & Roquet, 2009; Sampieri, Fernandez-Collado, & Lucio, 2006). O método qualitativo mostra-se relevante na pesquisa das relações sociais por visar os significados subjetivos das experiências dos sujeitos. Além disso, favorece um conhecimento detalhado de fatos ou eventos em um cenário natural (Creswell, 2007; Gomez & Roquet, 2009).

Caracteriza-se também por uma pesquisa descritiva, à medida que busca descrever a rede social significativa de cada participante, destacando suas características e funções, além das relações com a permanência na Universidade. Os estudos descritivos possibilitam a identificação de um fenômeno como ocorre naturalmente, por meio da caracterização pormenorizada de suas propriedades, traços e dimensões. As descrições buscam especificar, portanto, características de pessoas, grupos, comunidades, processos e objetos (Gray, 2012; Sampieri et al., 2006). Configura-se também como um estudo de delineamento transversal por se tratar de um recorte específico no tempo, ou seja, período em que o estudante está cursando a graduação (Sampieri et al., 2006).

3.2. Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Pública da Região Sul do país. Essa Instituição oferece gratuitamente cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e à distância. Oferece também todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente atende cerca de 35 mil estudantes distribuídos nos diferentes segmentos de ensino e Campi. Os cursos de graduação presencial do Campus nos quais foram selecionados os participantes da pesquisa são distribuídos em 11 centros de ensino

pertencentes às áreas de Ciências Humanas, Biológicas, da Saúde, Artes, Exatas, Comunicação e Educação³.

Na Universidade existe um setor chamado Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), criado em 2013, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação até 2016. Atualmente vincula-se à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (Saad) e é formado por uma equipe composta por pedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, assistente social e auxiliar administrativo. À CAE é atribuída a responsabilidade de atender ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência junto à educação básica, aos cursos de graduação e pós-graduação, mediante à equiparação de oportunidade, favorecendo a autonomia pessoal e o acesso ao conhecimento. As ações da CAE visam: proporcionar acessibilidade educacional à comunidade universitária propondo e promovendo cursos e eventos para formação continuada de servidores e docentes, implementar políticas públicas de inclusão, oferecer suporte aos diferentes segmentos de ensino com vistas a garantir a inclusão dos estudantes com deficiência e orientar os estudantes com deficiência e comunidade acadêmica.

Além da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, a Universidade conta com a Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes, que disponibiliza tradutores, intérpretes e guia-intérpretes que prestam serviço de interpretação técnica voltado para campos específicos do conhecimento. A equipe é formada por profissionais ouvintes e surdos fluentes em LIBRAS, com experiência na área de tradução e interpretação. Essa coordenadoria assessora, portanto, os estudantes surdos e surdocegos da Instituição em atividades técnicas (palestras, aulas, entre outras), além de realizar chamadas telefônicas e atender em regime de plantão.

3.3. Participantes

Participaram da presente pesquisa 13 estudantes com deficiência (deficiência auditiva⁴, deficiência visual, deficiência física, surdez,

³ Para preservar o anonimato dos participantes, optou-se por não apontar as referências no decorrer do texto que pudessem identificar a Universidade.

⁴ “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis

transtorno do espectro do autismo) da graduação presencial de uma Universidade Pública da Região Sul do Brasil. A escolha por esse número está pautada no critério de saturação teórica dos dados, o qual diz respeito à ausência de emergência de novas informações relativas ao tema pesquisado (Fontanella, Ricas, & Turato, 2008; Moraes, 2003). Com base nesse critério, as entrevistas encerram a partir do momento que os dados começam a se repetir. Nesse sentido, Guest, Bunce e Johnson (2006), ao discorrer sobre o número apropriado de entrevistas para pesquisas qualitativas, destacam que desde a sexta entrevista os dados começam a ser esboçados e na décima segunda entrevista verifica-se a saturação de dados. Essa última etapa é definida como momento em que não há mais o surgimento de novos dados que impliquem, por exemplo, na criação de novas categorias de análise.

Os critérios para a inclusão dos participantes neste estudo foram:

- a. Ser estudante com deficiência (conforme definição da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) de curso da graduação presencial da Universidade escolhida;
- b. Estar com curso em andamento e sem trancamento de matrícula;
- c. Reconhecer-se como pessoa com deficiência;
- d. Não fazer parte das atividades de atendimento do Projeto de Extensão: Atenção psicológica a estudantes com deficiência, realizado pela pesquisadora;
- e. Estar cursando no mínimo o segundo semestre de graduação na Universidade (de modo a favorecer a identificação das redes e as dificuldades e facilidades, o que ficaria comprometido se o estudante estivesse no início do curso, como na primeira semana ou primeiro mês de aula).

Inicialmente, com o objetivo de aproximar-se do campo, foi feito um levantamento em outubro de 2015 junto ao Comitê Gestor da CAE a fim de mapear os estudantes com deficiência regularmente matriculados no ensino superior presencial (graduação) da Instituição. Constatou-se que, no momento da verificação, existiam 48 estudantes. Dos 48 estudantes identificados na CAE, identificou-se que cinco não atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, restando 43 participantes. Dos 43 estudantes, foi dada prioridade àqueles com acompanhamento de algum

(dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005, Art. 2).

estagiário de acessibilidade⁵ vinculado à CAE, por compreender que haveria uma semelhança no tipo de apoio recebido pela Instituição. Dos 43, observou-se que 16 tinham acompanhamento, os quais foram contatados. Destes, oito aceitaram participar da pesquisa. Para complementar o estudo, foram convidados mais quatro estudantes que não tinham acompanhamento de estagiário e que apresentavam diferentes condições de deficiência, somando 12 estudantes. Como neste mapeamento da CAE não havia estudantes com surdez, foi feito contato com a Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes, a qual informou que o acesso a esses estudantes deveria acontecer por intermédio das Coordenadorias dos Cursos de graduação. Orientaram, também, que a concentração maior de estudantes surdos estava no curso de graduação de Letras LIBRAS. Ao contatar a Coordenação do Curso Letras LIBRAS, constatou-se que não havia a possibilidade de distinguir os estudantes surdos e ouvintes pela matrícula. Tendo em vista essa limitação, a Coordenação do Curso autorizou que a pesquisadora conversasse com os professores do curso para que eles fizessem o convite diretamente aos estudantes surdos em sala de aula. Uma das professoras do curso, ao tomar contato com o tema da pesquisa, prontificou-se a fazer o convite e repassar o contato da pesquisadora. Após o convite feito pela professora dois estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Considerando a importância de contemplar um número maior de estudantes surdos nesse estudo, principalmente pelo número crescente que a Instituição tem recebido, foi feito contato com uma psicóloga clínica que atendia estudantes com surdez dessa Instituição. Após o convite feito pela psicóloga, mais dois estudantes surdos aceitaram participar da pesquisa.

Foram totalizadas 16 entrevistas, dentre as quais três não foram contempladas na pesquisa. Entre as razões, uma delas correspondia à entrevista para avaliar as sensibilidades das questões apresentadas nos instrumentos de coletas de dados com relação ao objetivo proposto. Outra foi realizada com uma aluna com deficiência auditiva e a descrição não foi possível por dificuldade de compreensão da gravação. A terceira entrevista não contemplada foi realizada com um estudante que cursava o primeiro semestre de curso de graduação, ou seja, fora dos critérios de

⁵ Estagiários de apoio à acessibilidade são estudantes sem deficiência da própria Instituição que recebem supervisão e capacitação da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional para promover a acessibilidade aos estudantes com deficiência que solicitam esse recurso. O auxílio pode ser no sentido de realizar anotações em sala de aula, apoio para deslocamento, entre outras funções.

inclusão na pesquisa. Tal informação, sobre esse último participante, só foi obtida posteriormente à entrevista, a professora do curso de Letras LIBRAS que indicou o estudante havia informado anteriormente que o estudante frequentava o terceiro semestre do curso. Assim, ao final foram considerados 13 participantes: 4 com deficiência física, 3 com deficiência visual, 3 com surdez, 2 com deficiência auditiva e 1 com transtorno do espectro do autismo.

Neste processo de mapeamento dos estudantes, identificou-se que não há um registro preciso do número de estudantes com deficiência matriculados na Instituição. Segundo a CAE existem diferentes motivos para que isso ocorra: um deles diz respeito ao próprio estudante que não se identifica como pessoa com deficiência no ato da inscrição do vestibular e matrícula, outro está relacionado à ausência de comunicação entre as coordenadorias de curso e a CAE para repassar os dados dos estudantes. Essa é uma informação importante que impacta diretamente na acessibilidade dos estudantes, considerando que ao não ser identificado, conseqüentemente não serão ofertados serviços e recursos que a Instituição detém para melhor promover o acesso e permanência.

Há, no entanto, uma diferença em relação aos estudantes surdos, por conta de serem assessorados diretamente pela Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes, que também não dispõe de um mapeamento com número exato de estudantes com surdez. Tais dados revelam a dificuldade em promover um planejamento que atenda os estudantes na necessidade que apresentam, tendo em vista o desconhecimento do número de estudantes. Além disso, não há como avaliar se o número de profissionais que compõe a equipe da CAE e Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes é suficiente para atender o público de estudantes que a Universidade tem recebido.

3.4. Instrumentos e técnicas de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de observação indireta com a utilização de entrevista semiestruturada composta por um questionário sociodemográfico e um roteiro de perguntas (Apêndice A), além da construção do Mapa de Rede (Sluzki, 1997). A construção de Mapa de Rede foi adaptada com materiais de texturas diferentes para os estudantes com deficiência visual (Weiss, 2015). Ambos os instrumentos foram submetidos a uma entrevista de sensibilização para verificar se estavam adequados em relação aos objetivos e realizar os ajustes necessários antes da coleta de dados.

3.4.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada precedida do instrumento Mapa de Rede visava buscar informações aprofundadas e complementares sobre as redes sociais significativas dos estudantes com deficiência (Gray, 2012), além das facilidades e barreiras para permanência na Universidade. A escolha pela técnica da entrevista semiestruturada ocorreu pelo fato de permitir a profundidade e maleabilidade na coleta de dados. Esta técnica possibilita que o pesquisador realize a entrevista com base em um roteiro norteador, oferecendo flexibilidade para realizar perguntas não contempladas no roteiro, bem como alterar a ordem dos assuntos, caso seja identificada a necessidade no decorrer da coleta e modificar a pergunta original com objetivo de que haja compreensão do participante (Creswell, 2014; Gray, 2012; Sampieri et al., 2006).

A elaboração do roteiro de entrevista foi estruturada com base nos objetivos de pesquisa, para isso foram contemplados itens que dizem respeito aos dados de identificação e sociodemográficos do participante, rede social significativa, aspectos relacionados às facilidades e barreiras para permanência na Instituição. No que se refere à postura da pesquisadora, para manter a coerência com a escolha da técnica e objetivos, adotou-se uma conduta flexível de observação da narrativa dos participantes, em especial dos dados relacionados aos objetivos da pesquisa, permitindo o protagonismo dos participantes nesse processo (Moré & Crepaldi, 2012).

3.4.2. Mapa de Rede

Esse instrumento para mapeamento de redes, elaborado por Sluzki (1997), visa identificar os indivíduos com os quais interagimos de modo regular. A escolha por esse instrumento está relacionada com a compatibilidade entre o Mapa de Rede e do modelo social de deficiência de segunda geração (Diniz, 2007), ambos embasados pelo princípio da interdependência das relações.

Embora esse instrumento tenha origem na intervenção clínica, assumindo função diagnóstica e terapêutica, apresenta-se como importante instrumento de pesquisa qualitativa no que se refere ao mapeamento da qualidade dos vínculos dos sujeitos e as possíveis relações do seu impacto no desenvolvimento do indivíduo (Crepaldi & Moré, 2012;). O Mapa de Rede proposto por Sluzki (1997) possibilita o registro da rede social do indivíduo em um dado momento de sua vida, permitindo identificar a qualidade do compromisso relacional desta com

o indivíduo (Moré & Crepaldi, 2012). Desse modo, o Mapa consiste em um registro estático do universo relacional do indivíduo em determinada etapa do ciclo vital (Sluzki, 1997).

O Mapa de Rede é dividido em quatro quadrantes: família, amizades, relações de trabalho ou estudo e relações comunitárias (com a subdivisão serviços de saúde e/ou assistenciais). Cada um desses quadrantes apresenta três círculos concêntricos que correspondem a diferentes níveis de grau de proximidade das pessoas com o sujeito: relações íntimas (1); intermediárias ou com menor grau de compromisso (2); e ocasionais (3) (Sluzki, 1997), como verifica-se na Figura 1.

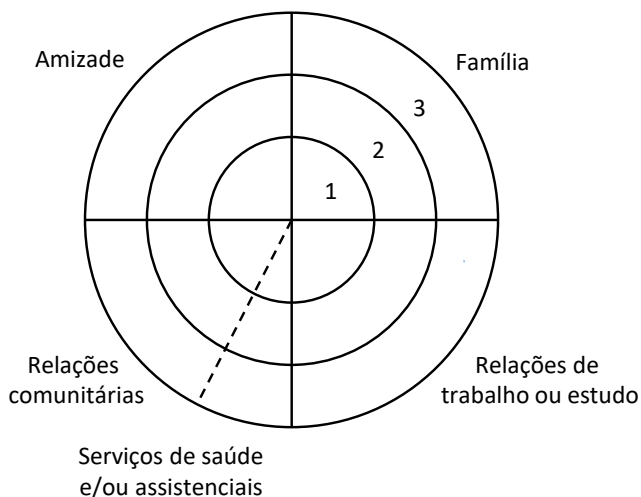


Figura 1. Mapa de Rede proposto por Sluzki (1997).

Esse instrumento possui diferentes dimensões para análise, são elas: características estruturais e funções da rede. Cada uma dessas dimensões, exploradas na introdução deste trabalho, apresenta aspectos que permitem a visualização e reflexão sobre a qualidade dessa rede.

Na versão final do Mapa de Redes individual (Apêndice B), organizado com base nas narrativas de cada um dos participantes do estudo, os nomes das pessoas mencionadas foram substituídos pelo tipo de relação estabelecida com as entrevistadas (pai, mãe, professor, colega, entre outros). As pessoas de sexo feminino foram representadas por círculo, enquanto que as do sexo masculino por quadrado. Os triângulos representam grupos de pessoas (formado por homens e/ou mulheres) ou

funções exercidas (por exemplo, coordenadores de curso, secretários de curso, integrantes da CAE, integrantes do Ambiente de Acessibilidade Informacional - AAI). Nestes, alguns incluem o número exato de componentes do grupo, em outros, esse número não é demonstrado, pois apesar de representar um grupo significativo, não é mensurável (i.e.: colegas da Universidade).

O Mapa de Redes utilizado com os participantes cegos apresenta a mesma estrutura e divisões do Mapa de Redes não adaptado, alterando apenas o material utilizado. Enquanto o Mapa de Redes não adaptado foi impresso em papel sem textura em folha A3, o Mapa adaptado foi confeccionado em uma cartolina (de mesmo tamanho) que serviu de base para o Mapa. Este, por sua vez, foi construído com diferentes texturas. O nível de intimidade mais próximo é representado pelo papel aveludado amarelo, o intermediário por um EVA texturizado (material emborrachado) e o nível mais periférico por uma cartolina texturizada. A divisão dos quadrantes foi estabelecida por palitos de madeira e, para subdivisão do quadrante relações comunitárias com serviços de saúde e/ou assistenciais, foi utilizado um barbante. No meio, o participante era representado por um botão, como se observa na Figura 2 a seguir:

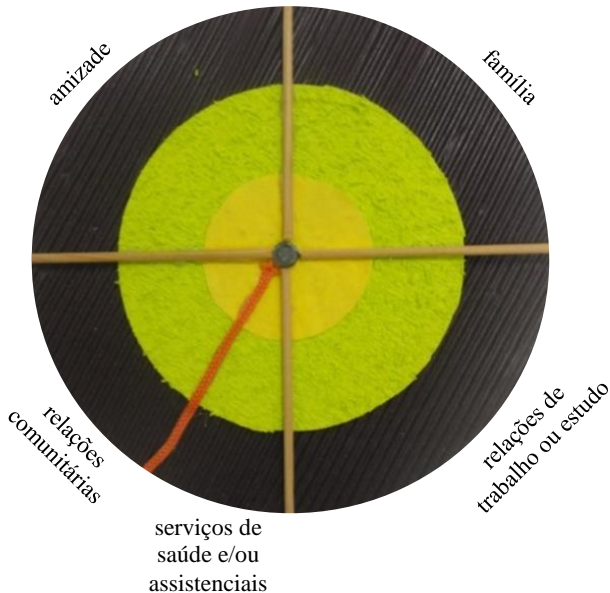


Figura 2. Mapa de Redes adaptado/texturizado (Weiss, 2015).

O Mapa de Redes Geral (capítulo de apresentação dos resultados) congrega as informações contidas em todos os Mapas individuais. Na confecção desse Mapa cada participante foi identificado pelo número estabelecido pela ordem de participação e por um símbolo diferente, de modo a facilitar sua identificação. Exemplo: Estudante 1, Estudante 2 e assim por diante.

3.5. Procedimento de coleta de dados

Os estudantes participantes da pesquisa foram mapeados inicialmente junto à Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, com exceção dos estudantes surdos. Como esses estudantes são assessorados pela Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes, por orientação desta coordenadoria, o convite para participação na pesquisa foi replicado aos estudantes surdos do curso de graduação de Letras LIBRAS.

A coleta propriamente dita iniciou em março de 2016, após aprovação do comitê de ética e início de semestre da graduação, finalizando em junho de 2016. Como um dos critérios de inclusão de participantes era estar no mínimo na segunda fase, não foi preciso fazer um novo mapeamento dos estudantes com deficiência matriculados no primeiro semestre do ano de 2016.

Após a aprovação do Comitê de Ética e consentimento da CAE, os estudantes foram contatados por e-mail e/ou telefone disponibilizados por esse setor. Neste e-mail, constava o convite para a participação da pesquisa, bem como os objetivos, o tempo dispendido para coleta, os recursos de acessibilidade disponíveis e local onde seria realizada a entrevista (Apêndice C). Conforme o aceite, foi agendado dia e horário de coleta a ser realizada no Serviço de Psicologia da Instituição, local de fácil acesso aos estudantes, por ser na própria Instituição onde estudam e por oferecer condições de acessibilidade. Apenas uma entrevista foi realizada na casa da participante, em virtude da impossibilidade de comparecer à Instituição em outro horário que não fosse o das aulas. Para entrevistas de estudantes com deficiência auditiva, a Coordenaria de Tradutores e Intérpretes foi contatada para que auxiliassem no processo de tradução simultânea da entrevista, considerando que a pesquisadora não tem domínio da LIBRAS.

No momento da coleta os participantes foram esclarecidos sobre o objetivo da gravação de todo o processo (entrevista e confecção do Mapa de Rede) que era permitir a transcrição fiel da fala, garantindo a fidedignidade dos dados. Mediante a autorização da gravação, também foram lembrados quanto ao tempo aproximado de 1h30min dispendido

para coleta. Este, por sua vez, relacionou-se com a necessidade de aprofundamento da entrevista e da construção do Mapa de Rede, que envolveu diferentes etapas.

A coleta propriamente dita iniciava com a entrevista semiestruturada e na sequência era confeccionado o Mapa de Rede, conforme etapas descritas por Moré e Crepaldi (2012), no Quadro 1.

Quadro 1: Etapas da construção do Mapa de Rede (Moré & Crepaldi, 2012)

Ordem	Etapa	Procedimento	Envolvidos
1 ^a	Aquecimento	Apresentação dos objetivos; Questionário sociodemográfico; Entrevista semiestruturada	Participante e pesquisadora
2 ^a	Reconhecimento	Elaboração prévia de um desenho da estrutura do Mapa em uma folha 30X30. Compartilhamento com o participante do uso de símbolos utilizados no Mapa (função, sexo, tipo de vínculo).	Pesquisadora Participante e pesquisadora
3 ^a	Construção	Esclarecimento sobre a diferença de proximidade dos círculos. Uso de dados da entrevista para fazer perguntas sobre a rede. Utilização de lápis para construir o Mapa conforme informações do participante.	Participante e pesquisadora Pesquisadora
4 ^a	Finalização	Observação do Mapa pelo participante. Complementação de informações.	Participante e pesquisadora Pesquisadora

		Registro de intercorrências do processo.	
5 ^a	Adequação	Avaliação da fidedignidade entre os símbolos contidos nos Mapas e os dados dos participantes fornecidos verbalmente.	Pesquisadora
6 ^a	Mapa Geral	Reunião de informações de todos os Mapas individuais em um Mapa Geral diferenciando os participantes por símbolos.	Pesquisadora

Em relação ao momento 3 do Quadro 1, de construção do Mapa de Redes, a pesquisadora passava aos participantes algumas orientações básicas especificadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Orientações fornecidas aos participantes para a construção do Mapa de Redes.

Construção do Mapa de Redes	
Orientações	
1. Pesquisadora que faz o registro das informações no mapa, conforme as suas sinalizações;	
2. No mapa serão identificadas as relações mais significativas (atuais, que participam da sua vida atualmente) e serão identificadas uma a uma por você.	
3. Sobre o mapa: existem três círculos concêntricos, cada um representa um tipo de relação estabelecida com os membros (intensidade do compromisso relacional): Relações íntimas (1): as pessoas mais próximas em termos de intimidade; Relações intermediárias ou com menor grau de compromisso (2): e, Relações ocasionais (3): relações mais periféricas, mais distantes.	
4. Sobre o mapa: são 4 quadrantes: amizade, família, relações de estudo/trabalho, relações comunitárias e/ou serviços de saúde ou assistenciais.	

5. Ao lembrar das pessoas significativas, deverá escolher em que quadrante alocar as pessoas (pode citar nomes, porque os nomes não aparecerão na pesquisa).

6. Explicação de que cada sujeito só pode aparecer uma vez no Mapa (exemplo: uma mesma pessoa não pode, por exemplo, aparecer no quadrante Amizade e Relações de estudo).

7. Funções: explicação de que cada pessoa do Mapa pode exercer uma ou mais funções.

8. Entrega da legenda das funções ao participante.

9. Leitura de cada função e verificação da compreensão pelo participante.

LEGENDA:

F1 – Função de Companhia Social: estar junto, convivência, atividade de lazer compartilhada.

F2 – Função de Apoio Emocional: pessoa que estimula, que dá apoio, que é empática em relação as questões pessoais. Estimula, aconselha, compreende, escuta.

F3 – Função de Guia Cognitivo e Conselho: compartilha informações, modelos de papeis. Pondera caminhos, esclarece expectativas.

F4 – Função de regulação social: neutraliza desvios de comportamento, auxilia na resolução de conflitos.

F5 – Função de ajuda material e de serviços: colabora com algo específico (ajuda financeira, saúde, cuidado direto ou indireto).

F6 – Função de acesso a novos contatos: abertura para possibilidade para outras relações. Aumenta a capacidade para novos vínculos direta e indiretamente.

10. Consigna para iniciar a construção do Mapa: Quando você pensa nas pessoas que são significativas na sua vida e que contribuem direta ou indiretamente para sua permanência na Universidade, quais delas você incluiria no seu mapa?”

- Exemplo:

Iniciava perguntando ao participante se gostaria de iniciar por um quadrante específico e posteriormente seguia-se a ordem dos quadrantes sinalizados pelos participantes.

No caso de o participante ter escolhido o quadrante Família, iniciava-se com o seguinte questionamento: Quais pessoas da família você incluiria? Onde ela se localizaria? Dentre as funções, como ela te apoia? Em relação ao seu momento, de estudante, de que modo se sente apoiado por essas pessoas? (Nesse momento era verificado junto ao participante se realmente ele/a lembrava de todas as funções).

Quanto ao momento da construção do Mapa de Redes, os estudantes escolheram, a partir de critérios particulares, as pessoas que eram significativas para eles no momento que estavam cursando a graduação. Desse modo, os estudantes puderam incluir e excluir pessoas com grau maior ou menor de proximidade, mas que no seu entendimento faziam parte da sua rede social significativa. Assim, alguns participantes se preocuparam em colocar o maior número de pessoas no círculo mais próximo, outros, no entanto, faziam questão de colocar pessoas nos círculos mais afastados, entendendo que aquelas pessoas de alguma forma foram importantes para elas, mesmo não tendo tanta proximidade. Os critérios foram distintos, a maioria escolheu colocar as pessoas que conheciam há mais tempo, já alguns estudantes elegeram para seu Mapa as pessoas com as quais trocavam confidências, o que resultou em um Mapa mais reduzido. Diante disso, respeitando o protagonismo dos participantes do presente estudo, procurou-se compreender os significados atribuídos às pessoas de sua rede social significativa, bem como o tipo de ajuda oferecido por elas em termos das funções desempenhadas.

É importante citar que durante a realização da entrevista e do Mapa de Rede uma participante ficou mobilizada ao tratar das questões propostas pela pesquisa. Na ocasião, além de ser acolhida pela pesquisadora, foi questionada sobre sua disposição em dar continuidade a entrevista. Também foi oferecida a possibilidade de realizar a entrevista em outro momento, porém a participante informou que embora estivesse mobilizada, gostaria de participar até mesmo como oportunidade de expor suas questões.

Ao final das entrevistas, os participantes falaram sobre como se sentiram ao participar do estudo e relataram que foi uma possibilidade de identificar e valorizar as pessoas que estão a sua volta e que antes não haviam percebido. Um dos aspectos mais importantes citados por alguns estudantes foi a abordagem da pesquisa, que buscava compreender algo que é próprio da condição humana e não da pessoa com deficiência, ou seja, as relações significativas que se estabelecem ao longo da vida, conforme exemplifica o relato a seguir:

Essa tua pesquisa é legal, nunca ninguém me perguntou essas coisas. Só como era estudar na [Instituição], inclusão, essas coisas de sempre. E se tu quer saber se essa rede interfere, interfere sim. Porque eu desabafava com os meus amigos,

principalmente quando saía de uma aula que o professor me excluía (por exemplo, aquele que não me olhava e não me deixava perguntar para o colega o que ele [professor] estava falando). Tomava umas cervejas, conversava com os amigos e passava. Se não fosse isso, acho que teria desistido (P3, deficiência auditiva).

3.6. Procedimentos éticos

Após qualificação do projeto de dissertação, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição, juntamente com a autorização da Instituição (CAE) para realizar a pesquisa. A pesquisa foi aprovada mediante parecer substanciado número 1.467.312. Na sequência, deu-se prosseguimento ao processo de coleta de dados, seguindo as questões éticas em pesquisas com seres humanos, tal como preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em cumprimento à Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 016/2000, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, antes de iniciar a coleta a pesquisadora fez uma breve apresentação da pesquisa, além do agradecimento pela participação. Em seguida, explanou ao participante sobre as orientações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), que foi entregue para o recolhimento da assinatura. Foram esclarecidos por escrito e verbalmente sobre os objetivos da pesquisa, o anonimato, a possibilidade de desistência, a permissão para gravação, bem como sobre as responsabilidades da pesquisadora. No caso de participantes com deficiência visual, a pesquisadora enviou o TCLE por e-mail antes da entrevista, para que o estudante conseguisse realizar a leitura e, no dia da entrevista, fez a leitura do TCLE na íntegra. Além disso, os participantes receberam uma cópia do TCLE, com informações a respeito da pesquisa e com os contatos da pesquisadora.

Para preservar o sigilo, na construção dos Mapas, na transcrição das entrevistas, na análise dos dados e durante toda a pesquisa, os participantes foram caracterizados por meio de números seguido da deficiência (P1, deficiência visual, P2, deficiência visual...), assim como seus parentes e amigos (exemplo: irmão 1, irmão 2... amigo 1, amigo 2...). Esse cuidado também foi exercido na hora da entrevista, esclarecendo aos participantes que não só eles, mas também sua rede social significativa não seria identificada em nenhum momento.

3.7. Procedimento de organização e análise dos dados

A organização e análise de dados oriundas da entrevista semiestruturada e do Mapa de Rede foi baseada na *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada) elaborada por Strauss e Corbin (2008) que possibilita comparar, sistematizar e categorizar os dados. O material textual das entrevistas e o Mapa de Rede, após a transcrição integral, foram submetidos a leituras sucessivas, para realizar uma aproximação dos dados e compreensão das narrativas apresentadas pelos participantes da pesquisa. A análise de dados envolveu três etapas interdependentes denominadas como: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (Strauss & Corbin, 2008), que serão detalhadas na sequência.

A codificação aberta (Strauss & Corbin, 2008) constitui a primeira etapa do processo de análise dos dados, a qual foi realizada mediante leituras pormenorizadas das entrevistas, submetendo-as ao processo de codificação linha a linha em que constam palavras ou frases que expressam a essência do discurso dos entrevistados. Nesse processo foram identificados os elementos de análise, que foram separados, examinados e comparados para averiguar similaridades e diferenças.

A codificação axial envolveu o processo de reagrupamento dos dados. Nessa etapa as subcategorias foram relacionadas as suas categorias para produzir explicações mais precisas e completas sobre os fenômenos (Strauss & Corbin, 2008). Por fim, a codificação seletiva, terceira etapa da análise, objetivou o refinamento e integração das categorias, para tornar possível a relação entre as subcategorias e elementos de análise, as quais contribuem para a sustentação das categorias principais (Strauss & Corbin, 2008).

Para auxiliar na organização e tratamento dos dados foi utilizado o *software* de análise de dados qualitativos Atlas/ti 5.0, que contribui para organizar uma grande quantidade de material textual, gráficos, imagens e vídeos. Da mesma forma, esse *software* auxilia na construção de categorias, favorecendo as relações e conexões entre elas e suas respectivas subcategorias e elementos de análise (Muhr, 2004).

As categorias foram abstraídas, analisadas, refletidas, sistematizadas, interconectadas sustentando uma compreensão integrada do fenômeno central: as redes sociais significativas de estudantes universitários com deficiência. Desse processo emergiram um total de cinco grandes categorias com suas respectivas subcategorias e elementos de análise, a saber: 1. Processo de entrada no ensino superior; 2. Processo seletivo: vestibular; 3. Aspectos facilitadores e/ou barreiras do cotidiano na Universidade em termos relacionais; 4. Aspectos facilitadores e/ou

barreiras do cotidiano na Universidade em termos institucionais; e 5. Redes sociais significativas. O processo de análise e emergências dessas grandes categorias se sustentam em um processo de compreensão integrada do fenômeno central dessa dissertação que são as redes sociais significativas dos estudantes com deficiência.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo divide-se em duas partes: a primeira apresenta a caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa e os dados acadêmicos dos mesmos; a segunda parte é resultado da análise do Mapa de Rede e da codificação axial, aberta e seletiva obtida por meio de sucessivas leituras das narrativas com auxílio do *software* Atlas ti 5.0, que geraram as categorias, subcategorias e elementos de análise correspondentes aos objetivos da pesquisa.

4.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa

A seguir são apresentados dois quadros: o primeiro diz respeito aos dados sociodemográficos dos participantes e, o segundo, aos dados acadêmicos dos estudantes, ambos obtidos por meio do questionário sociodemográfico aplicado antes da entrevista semiestruturada.

O Quadro 2 retrata os dados dos 13 estudantes participantes da pesquisa, 6 homens e 7 mulheres: 4 com deficiência física, 3 com deficiência visual, 3 com surdez, 2 com deficiência auditiva e 1 com transtorno do espectro do autismo. Os participantes tinham idades entre 18 e 33 anos, com média de 25 anos. A renda familiar variou de 1 a 10 salários mínimos, sendo que a maioria relatou possuir de 1 a 5 salários mínimos.

No que diz respeito à moradia, 6 dos participantes informaram que residiam com a família, 2 com amigos, 2 com namorada (o) e 3 sozinhos. Observou-se que esse dado está relacionado ao deslocamento do estudante para estudar, apenas uma família de outro Estado acompanhou um participante, os outros que se deslocaram de sua cidade de origem para a cidade na qual localizava-se a Instituição residiam sozinho ou com colegas e namorado (a). Aqueles que já residiam na mesma região da Instituição, permaneceram morando com a família. Em relação ao estado civil observou-se que a maioria é solteiro, apenas um é divorciado e um possui união estável.

Com relação à naturalidade, notou-se que embora a maioria fosse da Região Sul do Brasil, alguns estudantes eram oriundos do Sudeste e Nordeste do Brasil. Esse dado está associado à característica da Universidade, por se tratar de uma Instituição Pública, com acessibilidade no processo seletivo (vestibular), atrai estudantes com deficiência de outros Estados. Quanto à atuação profissional, a metade relatou que se dedicava exclusivamente a vida universitária, enquanto um é aposentado, e os outros trabalhavam como funcionário público, analista administrativo,

jovem aprendiz e atendente de farmácia. Por último, no que se refere à escolaridade, observou-se que nenhum estudou integralmente em escola particular, a metade estudou integralmente em escola pública e a outra metade em ambas instituições (públicas e privadas).

Quadro 3. Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa

P	Idade	Sexo	Estado civil	Condição de deficiência	Renda (sal. min.)	Moradia	Naturalidade	Atuação profissional	Escolaridade (fund. e médio)
P1	30	M	Solteiro	Visual	1 a 5	1/sozinho/alugada	Nova Trento/SC	Funcionário público	Público/Regular
P2	27	F	Solteira	Visual	1 a 5	4/família/própria	Florianópolis/SC	Jovem aprendiz	Pub-Priv/Regular
P3	28	M	Solteiro	Auditiva	1 a 5	3/família/alugada	Florianópolis/SC	Estudante	Priv-Pub/Regular
P4	33	F	União Estável	Física	6 a 10	4/família/própria	Florianópolis/SC	Aposentada	Público/Regular
P5	22	F	Solteira	Auditiva	1 a 5	1/sozinha/alugada	Irati/PR	Auxiliar administrativo	Pub-Priv/Reg-Clas.Esp.
P6	18	F	Solteira	Visual	1 a 5	2/família/alugada	Medianeira/PR	Estudante	Público/Regular
P7	26	M	Solteiro	Física	1 a 5	4/família/alugada	Florianópolis/SC	Estudante	Pub-Priv/Regular
P8	19	M	Solteiro	TEA	1 a 5	4/família/própria	Ribeirão Preto/SP	Estudante	Pub-Priv/Regular
P9	25	F	Solteira	Física	1 a 5	3/amigos/alugada	São Paulo/SP	Analista administrativo	Público/Regular
P10	19	F	Solteira	Física	1 a 5	2/namorado/alugada	Blumenau/SC	Estudante	Pub-Priv/Regular
P11	26	M	Divorciado	Surdez	1 a 5	2/namorada/alugada	Vitória da Conquista/BH	Farmácia	Pub-Priv/Reg-Esc. Surdos
P12	22	F	Solteira	Surdez	1 a 5	01/sozinha/alugada	Santos/SP	Estudante	Pub-Priv/Regular
P13	24	M	Solteiro	Surdez	1 a 5	3/colegas/alugada	Cascavel/PR	Estudante	Pub-Priv/Reg-Esc. Surdos

O Quadro 3 contém dados acadêmicos dos participantes, tal como o curso, o centro, a fase, o ano e o semestre de ingresso e se recebia auxílio de estagiário na Universidade. No que diz respeito aos centros, notou-se uma predominância de centros de ciências humanas e da educação, tal como Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH (cursos de História, Geografia, Antropologia, Psicologia e Ciências Sociais), Centro de Comunicação e Expressão - CCE (cursos de Letras Português e Letras LIBRAS) e Centro de Desportos - CDS (curso de Educação Física). Apenas um participante pertencia ao Centro de Ciências Tecnológicas – CTC (curso de Sistemas da Informação).

Em relação à fase, é válido destacar que no Quadro 3 consta um estudante da 1ª fase, no entanto não era o seu primeiro semestre na Instituição (critério de exclusão de participantes da pesquisa), tendo em vista que já havia cursado duas fases de outro curso. Os demais participantes estavam, em sua maioria, em fases iniciais. Quanto à relação entre o ano de ingresso e à fase correspondente, observou-se que apenas um estudante estava em atraso se comparado ao ano de início do curso, ou seja, deveria estar na oitava enquanto estava na quarta fase. Segundo o relato do estudante, essa é uma característica do Centro de Ciências Tecnológicas (CTC) pelo nível de exigência das disciplinas e altos índices de reprovações. Os outros participantes estavam nas fases correspondentes ao ano de início.

No que se refere à escolaridade, a maioria estava cursando o ensino superior pela primeira vez, 1 estudante apenas estava cursando o segundo ensino superior e outros 3 estudantes iniciaram outros cursos, mas desistiram e trocaram de curso. Em relação ao acompanhamento na Instituição, apenas cinco não eram assessorados por estagiários ou por intérpretes por não identificarem necessidade, os demais relataram que recebiam o apoio de estagiário de acessibilidade.

Quadro 4. Caracterização dos dados acadêmicos dos participantes

P	Dados acadêmicos relacionados aos estudantes					
	Curso	Centro	Fase	Ano/ semestre Ingresso no curso atual	Ensino Sup.	Estagiário e ou intérprete
P1	História	CFH	3ª	2015/1	1º	Estagiário
P2	Geografia	CFH	Lic.	2011/1	1º	Estagiário
P3	Sistemas de Informação	CTC	4ª	2012/2	1º	Nenhum
P4	Antropologia	CFH	3ª	2015/1	1º	Estagiário
P5	Geografia	CFH	1ª	2016/1	2º	Estagiário
P6	Letras Português	CCE	2ª	2015/2	1º	Estagiário
P7	Psicologia	CFH	3ª	2015/1	2º	Nenhum
P8	Ed. Física	CDS	3ª	2015/1	1º	Nenhum
P9	Ciências Sociais	CFH	2ª	2015/2	4º	Nenhum
P10	Letras Português	CCE	4ª	2014/2	1º	Nenhum
P11	Letras LIBRAS	CCE	3ª	2015.1	1º	Intérpretes
P12	Letras LIBRAS	CCE	8a	2012/1	1º	Intérpretes
P13	Letras LIBRAS	CCE	7ª	2013/1	2º	Intérpretes

4.2. Apresentação do quadro geral de categorias, subcategorias e elementos de análise

A seguir é apresentado o Quadro 4, resultado da análise de dados, que contempla as categorias, subcategorias e elementos de análise oriundas do processo de codificação aberta, axial e seletiva dos dados apresentados pelos participantes. Observa-se que foram construídas 5 grandes categorias: Processo de Entrada no Ensino Superior; Processo Seletivo: vestibular; Aspectos facilitadores e/ou barreiras do cotidiano na Universidade em termos relacionais; Aspectos facilitadores e/ou barreiras do cotidiano na Universidade em termos institucionais; e Redes Sociais Significativas. Cada uma dessas categorias congregou um número específico de subcategorias e elementos de análise que serão descritos na sequência.

A categoria “Processo de Entrada no Ensino Superior” diz respeito à etapa anterior ao acesso na Universidade, envolvendo, portanto, a escolha do curso e as expectativas que se constituíram ao longo desse processo até entrar de fato na Instituição.

A segunda categoria “Processo Seletivo: vestibular” congrega desde as informações que os participantes receberam de outros estudantes

a respeito da acessibilidade fornecida na hora da prova, até as intercorrências que os vestibulandos tiveram no decorrer da avaliação em função de algumas inadequações em termos de acessibilidade.

A categoria “Aspectos facilitadores e/ou barreiras do cotidiano na Universidade em termos relacionais” reúne subcategorias referentes às relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da Universidade. Estas, por sua vez, podem ora exercer um papel importante como facilitador ora constituir-se como barreira no cotidiano do estudante com deficiência na Universidade.

A quarta categoria “Aspectos facilitadores e/ou barreiras do cotidiano na Universidade em termos institucionais” congrega fatores relacionados a Instituição, tais como estrutura física, serviços oferecidos que também podem ora operar como facilitadores ora como barreiras para o estudante com deficiência.

A última categoria, “Redes Sociais Significativas”, agrupa as relações significativas estabelecidas pelos estudantes, com familiares, amigos, colegas de trabalho e da Universidade, instituições de saúde e as funções estabelecidas por essa rede que repercutem na permanência do estudante no ensino superior.

Quadro 5: Apresentação das categorias, subcategorias e elementos de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE
1. PROCESSO DE ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR	1.1 Escolha do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Pela presença de intérprete - Por motivos pessoais - Por influência da família - Mudança de escolha pela insatisfação com o curso - Mudança de escolha pelas ferramentas que o curso oferece
	1.2 Expectativa em relação à Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Material acessível para deficiência visual - Estrutura e funcionamento - Acessibilidade para deficiência visual - Acessibilidade para surdez/intérpretes

	1.3 Expectativa diante do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Em relação a futura profissão - Em relação ao comprometimento dos estudantes
2. PROCESSO SELETIVO: VESTIBULAR	2.1 Informações sobre acessibilidade	- Da Instituição
	2.2 Acessibilidade arquitetônica	- Para realização da prova
	2.3 Intercorrências na realização da prova adaptada	<ul style="list-style-type: none"> - Extensão da prova - Ausência de descrição de imagem - Inadequação dos ledores
3. ASPECTOS FACILITADORES E/OU BARREIRAS DO COTIDIANO NA UNIVERSIDADE EM TERMOS RELACIONAIS	3.1 Relação professor estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Material didático disponibilizado pelo professor - Necessidades individuais do estudante - Descrição de imagem durante as aulas - Uso de LIBRAS durante as aulas - Didática do professor - Tipo de relação que o professor estabelece - Comunicação entre professor e estudante
	3.2 Relação com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio em sala de aula - Convívio - Apoio extraclasse - Trabalhos em grupo - Presença do estagiário
	3.3 Relação com os estagiários	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio extraclasse (apoio para deslocamento) - Troca e orientações - Mudanças de estagiário de acessibilidade

	3.4 Postura do estudante com deficiência diante das barreiras	<ul style="list-style-type: none"> - Independência - Não reivindicar por mudanças
4. ASPECTOS FACILITADORES E/OU BARREIRAS DO COTIDIANO NA UNIVERSIDADE EM TERMOS INSTITUCIONAIS	4.1 Adaptação na Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação espacial - Interação social - Receptividade
	4.2 Recursos e serviços disponibilizados pela Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio extraclasse (apoio para deslocamento) - Monitoria - Tecnologia Assistiva - Apoio em sala de aula (estagiário) - Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE - Intérpretes de LIBRAS - Coordenadoria de Acessibilidade Educacional - CAE - Ambiente de Acessibilidade Informacional - AAI - Disponibilidade de funcionários exercida em outros espaços da UFSC (restaurante, reitoria, biblioteca universitária, seguranças de empresas terceirizadas)
	4.3 Estrutura física da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso e circulação - Sanitários

	4.4 Cultura do curso/centro em relação a deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptações - Reunião com estudante e professor - Compartilhamento de experiência - Postura do curso diante da Acessibilidade - Cultura surda
5. REDES SOCIAIS SIGNIFICATIVAS	5.1 Características estruturais	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho - Intensidade ou compromisso da relação - Composição
	5.2 Família	<ul style="list-style-type: none"> - Função de companhia social - Função de apoio emocional - Função de guia cognitivo e conselho - Função de regulação social - Função de ajuda material e de serviços - Função de acesso a novos contatos
	5.3 Amizade	<ul style="list-style-type: none"> - Função de companhia social - Função de apoio emocional - Função de guia cognitivo e conselho - Função de regulação social - Função de ajuda material e de serviços - Função de acesso a novos contatos

	5.4 Relações comunitárias	<ul style="list-style-type: none"> - Função de Companhia Social - Função de Apoio emocional - Função de guia cognitivo e conselho - Função de ajuda material e de serviços
	5.5 Serviços de saúde e/ou assistenciais	<ul style="list-style-type: none"> - Função de apoio emocional - Função de guia cognitivo e conselho - Função de ajuda material e de serviços - Função de acesso a novos contatos
	5.6 Relações de estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Função de companhia social - Função de apoio emocional - Função de guia cognitivo e conselho - Função de regulação social - Função de ajuda material e de serviços - Função de acesso a novos contatos
	5.7 Relações de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Função de companhia social - Função de apoio emocional - Função de guia cognitivo e conselho - Função de ajuda material e de serviços - Função de acesso a novos contatos
	5.8 Trama relacional	<ul style="list-style-type: none"> - Interdependência - Cuidado

No presente estudo, para a construção dos artigos foram contempladas as categorias 3, 4 e 5 mencionadas no Quadro 4. Destaca-se, por sua vez, que nesse processo as subcategorias referidas no Quadro 4 transformaram-se em categorias, já os elementos de análise passaram a constituir as subcategorias. O Artigo 1 é composto pelas categorias 3 - Aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência em termos relacionais e 4 - Aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência em termos institucionais. Já a categoria 5 - Redes sociais significativas constitui o Artigo 2. Os artigos, com suas respectivas categorias relacionadas no diagrama, integram-se para responder ao objetivo geral “Compreender as repercussões das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior”.

A seguir segue o diagrama dos artigos que configuram o eixo da organização dos dados. O diagrama é apresentado de maneira esquemática, propondo uma leitura integrativa dos artigos, de modo que os aspectos relacionais/institucionais facilitadores e/ou barreiras para permanência (categorias 3 e 4) interferem na constituição e função das redes sociais significativas (categoria 5), assim como as redes influenciam na vivência acadêmica expressada na forma de facilitadores e/ou barreiras relacionais e institucionais.

A sistematização proposta está fundamentada na análise, em profundidade, do material proveniente das entrevistas e do Mapa de Rede. Objetiva-se, por meio dessa organização, apresentar o cenário dos significados atribuídos pelos participantes, interpretados pela pesquisadora, que, mediante o formato de organização e integração dos dados, pretendeu construir uma perspectiva sobre os dados em que a complementaridade e a dinamicidade das narrativas se fizessem presentes.

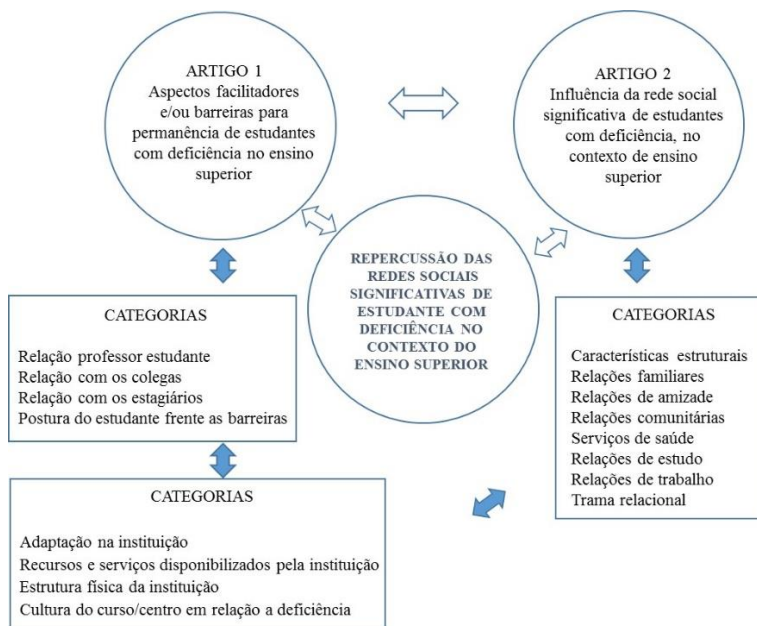


Figura 3: Diagrama dos artigos que visam responder o fenômeno ‘Repercussão das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior’

Cabe mencionar que a categoria 5 - Redes sociais significativas mencionada no Quadro 4 contempla, além dos dados das narrativas provenientes da entrevista semiestruturada, o Mapa de Rede, com suas características estruturais e funções destacadas pelos participantes. No tópico seguinte é apresentado o Mapa de Redes Geral que integra os dados de todos os Mapas de Redes individuais, ou seja, de cada estudante.

4.3. Apresentação do Mapa de Redes geral dos participantes

Na sequência é apresentado o Mapa de Redes geral, elaborado com base nos Mapas de todos os treze (13) participantes da pesquisa. Cada símbolo representa um participante e os números indicam a quantidade de pessoas mencionadas por eles. Cabe mencionar que os grupos, seja de pesquisa ou de funcionários de um local específico como Coordenadoria de Acessibilidade e Ambiente de Acessibilidade Informacional, foram considerados como 1 (um) grupo ao invés do número de pessoas, pela dificuldade dos estudantes em mensurar a quantidade de funcionários. Os

coordenadores e secretários de curso, por serem mencionados pela função que exercem, e, tendo em vista as trocas durante o percurso acadêmico, também foram contabilizados como 1 (uma) pessoa/cargo, correspondente à função. Quanto à análise do Mapa, é possível interpretá-lo de diferentes perspectivas, por níveis de intimidade ou compromisso da relação (nível mais próximo, intermediário e ocasional) como também estabelecendo análise quadrante por quadrante (família, amizade, relações de trabalho ou estudo, relações comunitárias e/ou assistenciais).

Em se tratando dos níveis de intimidade, observou-se que no primeiro círculo, ou seja, das relações mais íntimas, os quadrantes família e amizade foram apontados pela maioria dos participantes, 12 e 13, respectivamente. Na sequência 6 participantes indicaram relações de estudo, 3 relações de trabalho, 2 serviços de saúde e somente 1 relações comunitárias. No segundo círculo, das relações intermediárias, os amigos também foram apontados por todos os participantes, seguidos da família sinalizada por 9 estudantes, relações de estudo por 7, relações de trabalho por 1, serviços de saúde por 1 e relações comunitárias por 2. Por fim, no terceiro círculo, o quadrante mais indicado foi o das relações de estudo, indicado por 6 estudantes, na sequência apareceram os amigos apontados por 5 participantes, família por 3, relações comunitárias por 2, relações de estudo por 1 e serviços de saúde também por 1.

Ao analisar os quadrantes, por meio da soma dos três círculos de intimidade relacionados anteriormente, pode-se observar que o quadrante amizade foi o que mais obteve pessoas indicadas pelos participantes, totalizando 92 pessoas assinaladas pelos 13 participantes. O quadrante relações de estudo seguiu na sequência, com 56 pessoas apontadas por 11 participantes. Já o quadrante família apresentou 51 pessoas relacionadas por todos os participantes. O quadrante relações comunitárias foi composto por 18 pessoas indicadas por 3 participantes. O quadrante relações de trabalho com 8 pessoas listadas por 5 participantes e, por último, 8 pessoas em serviços de saúde e/ou assistenciais indicadas por 4 participantes. Estas informações estão ilustradas na Figura 4 e no Quadro 5 (complementar ao Mapa) apresentados a seguir.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo contempla os resultados e a discussão da pesquisa que embasaram a dissertação, na forma de dois artigos guiados pelo objetivo geral deste trabalho e pelos padrões de publicação em revistas científicas. Esses serão apresentados no formato de “resumos estendidos” com o objetivo de não cometer duplicidade de publicação, tendo em vista que os trabalhos serão submetidos para avaliação em periódicos científicos posteriormente. A elaboração da dissertação nesse formato visou atender os parâmetros de divulgação do conhecimento científico, com vistas a acelerar o processo de compartilhamento de conhecimento.

Com este intuito o Artigo 1 intitulado “Estudantes com deficiência no ensino superior: aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência” congregou as categorias 3 e 4 elencadas no Quadro 4, sendo o objetivo do mesmo caracterizar os aspectos facilitadores e barreiras para a permanência no ensino superior.

Por sua vez, o Artigo 2 intitulado “Influência da rede social significativa de estudantes com deficiência, no contexto de ensino superior” contemplou a categoria 5, cujo objetivo foi entender a estrutura e as funções da rede social significativa de estudantes com deficiência no contexto de ensino superior.

Cumprir destacar que as narrativas dos participantes deste estudo geraram uma grande quantidade de dados, que vão além do objetivo geral do trabalho, e que, portanto, serão aprofundados futuramente na construção de outros artigos, principalmente relacionados ao processo de entrada no ensino superior, sendo importante apontar que todos esses dados se constituíram num grande contexto de compreensão dos artigos elaborados para o presente trabalho.

5.1. Artigo 1 – Estudantes com deficiência no ensino superior: aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência

Os avanços no que se refere à criação de leis e decretos em prol da inclusão das pessoas com deficiência são notáveis e possibilitam cada vez mais a inserção do estudante com deficiência no ensino superior brasileiro. Esse cenário tem relação com a mobilização do movimento político das pessoas com deficiência, que resultou em avanços no que se refere a construção de políticas públicas específicas que garantem a inserção desse público do ensino básico até a universidade.

Por sua vez, observa-se que as características sociais e estruturais do contexto universitário podem facilitar ou dificultar a permanência do estudante com deficiência na instituição. Desse modo a chegada do estudante com deficiência nas universidades traz um outro desafio, que diz respeito às condições de acessibilidade que a instituição oferece para que o estudante tenha acesso ao conhecimento tal como os outros estudantes. E a acessibilidade não está relacionada apenas a questões metodológicas, comunicacionais, informacionais ou arquitetônicas, mas fundamentalmente atitudinais. As barreiras atitudinais dizem respeito aos preconceitos e estereótipos que embasam as relações com as pessoas com deficiência e que com certa frequência, desdobram-se em ações que desconsideram a individualidade do sujeito.

Nesse sentido, ao entrar na universidade, o estudante com deficiência poderá encontrar uma série de barreiras e/ou facilitadores que estão associados a fatores ambientais que incluem tanto questões do ambiente físico, acesso à tecnologia de assistência apropriada, quanto atitudes das pessoas frente a pessoa com deficiência. Tais facilitadores permitem a participação social da pessoa com deficiência, já as barreiras restringem a funcionalidade e a participação dessas pessoas.

O destaque para as barreiras conceituadas anteriormente se faz necessário tendo em vista a perspectiva adotada nesse estudo. Na proposta de investigação, a deficiência é compreendida na perspectiva do modelo social de deficiência de segunda geração, que difere do modelo médico tradicional. Fundamentalmente, esse modelo teórico da deficiência, surgido em países de língua inglesa na década de 1970, propõe que a deficiência é uma construção social, produzida pela incapacidade do contexto sociocultural em acolher a variação corporal. Assim, esse modelo gera o deslocamento do foco da lesão ou impedimento de natureza física, para as barreiras que impedem ou obstaculizam a participação social do indivíduo. Nesse sentido, a deficiência é abordada como um fenômeno social, político, socioeconômico e cultural.

O uso do modelo social se justifica pelo fato de favorecer um olhar para aspectos transversais da pessoa com deficiência, ou seja, permitir compreender a condição ordinária da pessoa com deficiência para além de sua condição relativa ao impedimento físico, sensorial ou intelectual. Isso é relevante tanto do ponto de vista conceitual, pelo fato de valorizar as relações de identidade e pertencimento social das pessoas com deficiência em relação às sem deficiência, quanto do ponto de vista político, ao valorizar os direitos humanos desse grupo social.

Este estudo de natureza qualitativa, ancorado no modelo social de deficiência, teve por objetivo caracterizar os aspectos relacionais e institucionais facilitadores e/ou barreiras para permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Participaram 13 estudantes com deficiência de ambos os sexos vinculados a uma Universidade Pública da Região Sul do Brasil.

A coleta de dados, após aprovação do Comitê de Ética da universidade sob o parecer consubstanciado nº 1.467.312, nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, foi realizada por meio de observação indireta com a utilização de entrevista semiestruturada composta por um questionário sociodemográfico e um roteiro. O roteiro de entrevista era composto de 12 itens que versavam sobre o processo de entrada do estudante no ensino superior, bem como sua vivência acadêmica, as relações estabelecidas, trazendo à tona as dificuldades e facilidades dessa trajetória. No momento da coleta, realizada na própria instituição, inicialmente a pesquisadora apresentava a proposta da pesquisa, seguida da leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e da autorização para gravação. Prosseguia-se com a realização da entrevista semiestruturada, composta pelos dados sociodemográficos e perguntas baseadas no objetivo do estudo.

O processo de organização dos dados baseou-se na Grounded Theory (Teoria Fundamental) elaborada por Strauss e Corbin (2008) que possibilita comparar, sistematizar e categorizar grande volume de material textual. Para auxílio na organização dos dados, foi utilizado o *Software Atlas ti 5.0*.

Dos 13 participantes da pesquisa 4 apresentavam deficiência física, 3 deficiência visual, 3 surdez, 2 deficiência auditiva e 1 com transtorno do espectro do autismo. Os participantes, 6 homens e 7 mulheres, tinham idades entre 18 e 33 anos, com média de 25 anos. Os estudantes entrevistados eram de cursos diversos, com predominância da área de ciências humanas e educação e quanto aos semestres cursados, variaram do segundo ao nono semestre.

Por meio da análise, os dados que sustentaram o presente artigo integraram duas grandes dimensões: relacional e institucional. A dimensão relacional das barreiras e facilitadores para permanência foi constituída pelas categorias: relação professor estudante, relação com os colegas, relação com os estagiários de apoio à acessibilidade e postura do estudante com deficiência diante das barreiras. A dimensão institucional das barreiras e facilitadores para permanência contemplou as categorias: adaptação na Instituição, recursos e serviços disponibilizados pela Instituição, estrutura física da Instituição e cultura do curso em relação à deficiência.

A categoria “Relação professor estudante” foi constituída pelas subcategorias: material didático disponibilizado pelo professor; necessidades individuais do estudante; descrição de imagem durante as aulas; uso de LIBRAS durante as aulas; didática do professor; tipo de relação que o professor estabelece e comunicação professor estudante. Esse conjunto de fatores está relacionado a atitudes dos professores que promovem ou não acessibilidade informacional, comunicacional, metodológica, atitudinal dentro e fora de sala de aula. Essa categoria é de extrema relevância, porque o professor é o responsável em mediar o conhecimento e no caso do estudante com deficiência, se o docente não está atento para as questões básicas de acessibilidade, o estudante torna-se excluído do processo de ensino e aprendizagem.

A categoria “Relação com os colegas” congregou as seguintes subcategorias: apoio em sala, convívio, apoio extraclasse, trabalho em grupo e presença do estagiário. Esses aspectos dizem respeito às atitudes dos colegas diante dos estudantes com deficiência, que incluem desde o convívio até mesmo apoio extra classe. Nesse sentido, os estudantes destacaram a relação de cooperação com os colegas, na medida em que estes forneciam apoio na ausência do estagiário de acessibilidade. Ressalta-se ainda a oportunidade dos estudantes sem deficiência de conviver e aprender com e sobre a variabilidade da condição humana.

A categoria “Relação com os estagiários” envolveu o apoio extraclasse (apoio para deslocamento), troca e orientações e mudança de estagiário de acessibilidade. Os estagiários são capacitados e disponibilizados pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da instituição, mediante a solicitação do próprio estudante, que identifica a necessidade de um apoio para suprir uma função específica, que pode ser de: transcritor, leitor, auxílio no deslocamento. Os participantes sinalizaram a importância do acompanhamento do estagiário, bem como a construção de uma relação de parceria e troca, na qual o estudante também auxilia o estagiário ao expor suas necessidades. Embora os

estudantes reconheçam que esse papel é fundamental, sentem-se ambivalente com a presença do estagiário tendo em vista que prejudicam na interação com os colegas da turma.

A categoria “Postura do estudante com deficiência diante das barreiras” fez referência ao modo como o estudante com deficiência encarava as situações de ausência de acessibilidade ou presença de barreiras, congregando as subcategorias: independência e não reivindicar por mudanças. Os participantes destacam a importância de ter atitude, de sugerir, opinar, questionar para que a universidade, comunidade acadêmica, professores, coordenadores soubessem do que eles efetivamente precisavam. No entanto, alguns estudantes referiram que preferiam não solicitar ou sugerir aos professores mudanças necessárias, com receio da reação do docente. Essa categoria, em especial, está extremamente relacionada a todas as outras, porque dependendo da abertura do curso ou se os serviços oferecidos estão funcionando, o estudante poderá sentir-se confortável para manifestar-se diante das barreiras.

A categoria “Adaptação na instituição” reuniu as subcategorias: orientação espacial; interação social e receptividade, relacionadas às facilidades ou barreiras que os estudantes enfrentaram assim que adentraram na Instituição. Um aspecto identificado nessa etapa da vida do estudante (com e sem deficiência), é a importância de uma ambientação na universidade, com o cuidado da Instituição em informá-los sobre aspectos básicos da vida universitária, por exemplo, como acessar a biblioteca, o restaurante universitário, informar onde ficam os centros, dentre outros setores relevantes para os estudantes. Essa ação pode ser essencial nesse momento em que o estudante está se inserindo em uma outra instituição, com outras exigências e dinâmicas de funcionamento. Para o estudante com deficiência esse cuidado é primordial, tendo em vista que muitos deles, para ter acesso ao conhecimento, necessitarão de materiais acessíveis, de auxílio de estagiário, dentre outros recursos e serviços que a Instituição disponibiliza.

A categoria “Recursos e serviços disponibilizados pela instituição” foi formada pelas seguintes subcategorias: apoio extraclasse (apoio para deslocamento), monitoria, Tecnologia Assistiva, apoio em sala de aula (estagiário), Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar, intérpretes de LIBRAS, Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, Ambiente de Acessibilidade Informacional e Disponibilidade de funcionários em outros espaços da Universidade (restaurante, reitoria, biblioteca universitária, seguranças de empresas terceirizadas). Essas subcategorias

dizem respeito a recursos e serviços da Instituição reconhecidos e citados pelos estudantes como facilitadores ou barreiras para vivência acadêmica. Os estudantes referiram ainda que embora existissem muitos recursos e fossem essenciais, alguns eram restritos e a burocracia institucional também prejudicava.

A categoria “Estrutura física da instituição” foi constituída pelas subcategorias acesso e circulação e sanitário. Esse agrupamento está interligado a uma série de fatores relacionados com acessibilidade arquitetônica da Instituição, dentre eles os estudantes relacionaram muitos aspectos que dificultavam o deslocamento e o uso de sanitários. Os estudantes com deficiência física, por exemplo, sinalizaram que as vagas de estacionamento reservadas muitas vezes estão ocupadas por pessoas sem deficiência, além disso, quando chove, não há proteção adequada do estacionamento até a sala de aula. Os estudantes com deficiência visual, por exemplo, embora tenham auxílio de outras pessoas para orientação e mobilidade dentro da instituição, encontram barreiras por diversos motivos: obras no trajeto para a universidade, mato e buraco entre as calçadas, e o próprio desenho da Instituição que permite muitos atalhos dificultando uma memorização de um único trajeto.

A categoria “Cultura do curso/centro em relação a deficiência” relacionou-se à forma pela qual os cursos ou os centros se organizavam para atender os estudantes em suas necessidades, promovendo a acessibilidade nos diferentes âmbitos: arquitetônica, metodológica, informacional, comunicacional e atitudinal. Envolveu, portanto as subcategorias: adaptações, reunião com estudantes e professor, compartilhamento de experiência, postura do curso diante da acessibilidade e cultura surda. Esse conjunto de fatores revelam, portanto, a abertura do curso ou centro para as questões relacionadas a deficiência. Os estudantes referiram que há diferenças entre os cursos, principalmente entre os centros, àqueles que costumam receber mais estudantes com deficiência apresentam uma dinâmica mais acessível, inclusive incluindo os estudantes com deficiência em reuniões para que apresentem suas necessidades ao corpo docente. No entanto, esse funcionamento não ocorre em todos os centros e depende de coordenadores, secretários e professores que constituem a equipe pedagógica do curso e também da postura do estudante para reivindicar mudanças necessárias.

Os resultados evidenciaram: a) que a experiência do professor no ensino a estudantes com deficiência influencia decisivamente no melhor aproveitamento didático e acadêmico do estudante e que professores sem essa experiência de ensino, mas com a abertura para as mudanças, facilitam o aproveitamento acadêmico; b) que os estudantes com

deficiência apresentam ambivalência no modo de percepção da oferta de suporte de pessoas especializadas como facilitadores, visto que elas dificultam em alguns momentos a interação mais próxima com os colegas de turma; c) que em termos institucionais, destacou-se a falta de acolhimento institucional para melhor integrar o estudante tanto no espaço físico, como na vida cotidiana universitária e d) reconheceu-se a importância dos serviços e recursos disponibilizados pela Instituição para garantia da permanência dos estudantes.

Em termos de considerações finais, tendo como base o modelo social de deficiência e considerando as políticas que garantem o acesso e permanência do estudante com deficiência ao ensino superior brasileiro, chama-se à reflexão, a partir deste estudo, sobre os aspectos relacionais e institucionais que ora podem operar como facilitadores, ora como barreiras para permanência do estudante no contexto acadêmico. Esses, por sua vez, são aspectos que devem ser considerados nas propostas de intervenção em todas as instituições de ensino superior, visando garantir o acesso do estudante com deficiência ao conhecimento, evitando a evasão universitária. Nesse sentido, é possível constatar que uma educação superior que vise a participação de todos os estudantes necessita investir não só em Tecnologia Assistiva, adequações arquitetônicas, mas fundamentalmente em qualificação dos docentes, da comunidade universitária. Esse é um caminho para que haja uma mudança cultural, na qual a equipe gestora da instituição passe a perceber o estudante baseado em outro modelo, diferente do hegemônico excludente.

Palavras-chave: Modelo social de deficiência; Estudante com deficiência; Ensino superior; Permanência; Facilitadores e barreiras.

5.2. Artigo 2 – Influência da rede social significativa de estudantes com deficiência, no contexto de ensino superior

A inserção do estudante com deficiência no ensino superior brasileiro tem aumentado a cada ano. Esse número crescente tem relação com o avanço das políticas inclusivas das últimas décadas. Estas favoreceram a criação de programas governamentais que contribuíram para consolidar o direito das pessoas com deficiência à participação social, principalmente, no que diz respeito ao direito à educação básica e aos níveis mais elevados de ensino.

A perspectiva que fundamenta este estudo – o modelo social de deficiência – compreende a deficiência como resultado da interação do indivíduo com as barreiras que prejudicam a sua participação social. Esse modelo diverge do tradicional e hegemônico, conhecido também como modelo biomédico, cuja compreensão reduz a deficiência a uma questão meramente individual e orgânica, identificando o sujeito por meio do que lhe falta. Considerando a perspectiva do modelo social de deficiência, o acesso ao ensino superior constitui-se numa conquista e ao mesmo tempo um desafio para as pessoas com deficiência. O desafio posto é a busca de maior autonomia para alicerçar a melhor interação com o ambiente universitário, que pode impor inúmeras barreiras e facilitadores no processo de formação do estudante.

Desse modo, para os estudantes com deficiência, o ingresso no ensino superior instaura o desafio de lidar com as barreiras de acessibilidade em diferentes níveis, também presentes nas relações estabelecidas entre professores, colegas e comunidade universitária. Nesse contexto, as redes sociais configuradas em torno dos estudantes com deficiência podem ser um recurso para a adaptação ao espaço acadêmico e às mudanças relacionadas ao ingresso na Universidade.

Neste estudo utiliza-se o conceito de redes sociais significativas proposto por Sluzki (1997), que considera os tipos de contexto, os autores envolvidos nas interações de apoio e as funções que assumem para os indivíduos. Dentro de um amplo universo relacional, localizam-se as redes sociais significativas que dizem respeito aos vínculos interpessoais dos sujeitos, que ultrapassam a família nuclear e extensa, envolvendo também, amigos, relações de trabalho, de estudo e relações comunitárias. Assim, compreende-se que a interação do indivíduo com essas redes favorece o seu desenvolvimento e auxilia no enfrentamento das situações específicas que requerem maior suporte.

Para visibilizar as redes e suas funções, Sluzki (1997) propõe a construção do Mapa de Redes, cuja característica principal é realizar uma

espécie de “radiografia” das pessoas configuradas em torno de um indivíduo, a partir de seu vínculo relacional em uma determinada etapa da vida. O Mapa de Redes se configura por meio de características estruturais e funções desempenhadas pelos membros da rede social significativa. As características estruturais dessa rede são compostas pelo tamanho, densidade, composição, dispersão, homogeneidade ou heterogeneidade. Dentre as funções que os integrantes dessa rede podem exercer estão: companhia social; apoio emocional; guia cognitivo e conselho; regulação social; ajuda material e de serviços e acesso a novos contatos.

Cabe mencionar que a produção científica relacionada às redes sociais de estudantes com deficiência no ensino superior é escassa se comparada ao número de pesquisas com estudantes sem deficiência. Observa-se, ainda, que nos estudos que relacionam redes sociais significativas e estudante universitário com deficiência pouco se contempla a multiplicidade das deficiências e as particularidades da constituição de suas redes.

Este estudo, de natureza qualitativa, ancorado no modelo social de deficiência teve por objetivo caracterizar a estrutura e as funções das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior. Participaram 13 estudantes com deficiência (auditiva, visual, física, surdez e transtorno do espectro do autismo) de ambos os sexos vinculados a uma Universidade Pública da Região Sul do Brasil.

A coleta de dados, após aprovação do Comitê de Ética da universidade sob o parecer substanciado nº 1.467.312, nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e da construção do Mapa de Redes.

O roteiro de entrevista era composto de 12 itens que versavam sobre o processo de entrada do estudante no ensino superior, bem como sua vivência acadêmica, as relações estabelecidas, trazendo à tona as dificuldades e facilidades dessa trajetória. No momento da coleta, realizada na própria instituição, inicialmente a pesquisadora apresentava a proposta da pesquisa, seguida da leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e da autorização para gravação. Prosseguia-se com a realização da entrevista semiestruturada, composta pelos dados sociodemográficos e perguntas baseadas no objetivo do estudo. Em seguida iniciava-se o processo de construção do Mapa de Rede, no qual a pesquisadora utilizava as informações coletadas por meio da entrevista como subsídio para novos questionamentos.

O Mapa de Rede, proposto por Sluzki (1997), possibilita o registro da rede social significativa do indivíduo em um dado momento de sua vida, permitindo identificar a qualidade do compromisso relacional desta com o sujeito. O mapa é um instrumento gráfico constituído por três círculos concêntricos: interno, intermediário e externo, os quais representam o grau de intimidade das relações. O interno corresponde às relações mais íntimas; o intermediário está relacionado a um menor grau de compromisso e o externo representa as relações ocasionais. Além das demarcações por nível de intimidade, o mapa é dividido em quatro quadrantes: família, amigos, relações de trabalho ou estudo e relações comunitárias e serviços de saúde e/ou assistenciais. A construção do Mapa de Rede foi adaptada com textura para os participantes com deficiência visual.

O processo de organização dos dados da entrevista semiestruturada e do Mapa de Rede baseou-se na Grounded Theory (Teoria Fundamental) elaborada por Strauss e Corbin (2008) que possibilita comparar, sistematizar e categorizar grande volume de material textual. Para auxílio na organização dos dados, foi utilizado o Software Atlas ti 5.0.

Dos 13 participantes da pesquisa 4 apresentavam deficiência física, 3 deficiência visual, 3 surdez, 2 deficiência auditiva e 1 com transtorno do espectro do autismo. Os participantes, 6 homens e 7 mulheres, tinham idades entre 18 e 33 anos, com média de 25 anos. Os estudantes entrevistados eram de cursos diversos, com predominância da área de ciências humanas e educação e quanto aos semestres cursados, variaram do segundo ao nono semestre.

A partir da organização e análise dos dados estabeleceu-se oito categorias de análise que compuseram a dimensão “redes sociais significativas”: características estruturais da rede; relações familiares; relações de amizade; relações comunitárias; serviços de saúde e/ou assistenciais, relações de estudo e relações de trabalho e trama relacional.

As características estruturais da rede envolveram o tamanho, a composição e a intensidade do compromisso relacional. O tamanho está relacionado com a quantidade de pessoas que compõe a rede, a composição se refere à distribuição dos integrantes da rede pelos quadrantes e círculos e o compromisso relacional representa a distância afetiva entre os integrantes e informante da rede. Os resultados deste estudo apontaram que as redes dos estudantes com deficiência são predominantemente grandes em termos de tamanho, com concentração maior nos níveis próximo e intermediário, tendo como presença predominante as relações de amizade, familiares e de estudo.

À categoria família (quadrante) foram atribuídas todas as funções: companhia social, apoio emocional, guia cognitivo e conselho, regulação social, ajuda material e de serviços e acesso a novos contatos. Embora para cada participante tenha variado a qualidade e quantidade de funções, todas as funções destacaram-se, com exceção de acesso a novos contatos. As pessoas mencionadas pelos 13 participantes foram: pai, mãe, irmão (ã), avô, avó, tio (a), madrasta, marido, filhas, primos, sobrinho e namorada. Além das funções, destacou-se a intensidade do compromisso relacional, que contribui no suporte do enfrentamento de situações próprias desse período que exigem do estudante diferentes habilidades para manter-se na Universidade.

A categoria Amizade (quadrante) foi relacionada por todos os 13 participantes e a todas as funções. Os amigos indicados pelos participantes faziam parte de diferentes núcleos, amigos da própria Universidade, de infância, de internet, de grupos filantrópicos, colegas de trabalho e estagiários de apoio à acessibilidade que se tornaram amigos, que na percepção dos estudantes exerciam importantes funções. Em termos estruturais, a partir da confecção do Mapa de Redes Geral dos participantes, verificou-se que o quadrante da amizade obteve o maior número de pessoas. A convivência, a troca de ideias, informações, pensamentos e sentimentos foi atribuída fortemente aos amigos. Diante dos resultados apresentados, observou-se que as amizades repercutem de forma decisiva na constituição da rede dos estudantes universitários com deficiência, isto porque assumem variadas funções e ocupam lugares centrais na vida do estudante, sendo alocados prioritariamente nos círculos que representam maior grau de intimidade.

Quanto às relações estabelecidas na Universidade, ou seja, categoria relações de estudo (quadrante), os estudantes citaram professores do curso e de atividades extracurriculares, coordenadores e secretários de curso, funcionários da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional e do Ambiente de Acessibilidade Informacional, estagiários de apoio à acessibilidade, colegas de classe, colegas de grupo de pesquisa, equipe do Laboratório de Cartografia Tátil, orientadores e diretora da escola do ensino médio. Nessa etapa de vida do estudante ocorre um aumento do tempo dispendido com os estudos, o que aumenta o tempo com colegas da universidade, com laços de amizade. Consequentemente, estreitam-se laços com os grupos de amizade, com número significativamente maior que outros grupos. As relações de estudo demonstraram sua importância na vida do estudante com deficiência por meio das pessoas que compõem esse quadrante, as funções que exercem e grau de intimidade que representam para os participantes. Esses fatores

correlacionados repercutem na permanência do estudante com deficiência no ensino superior, à medida que juntos oferecem suporte que influenciam diretamente na vivência universitária.

No quadrante que corresponde às relações de trabalho (quadrante) foram mencionados chefes, ex-chefes que ainda mantém relação, funcionária responsável pelo setor de RH de onde trabalham, coordenadora e gerente do trabalho, distribuídos nos três níveis de intimidade. Os estudantes que estabeleciam relações de trabalho evidenciaram que, em termos de função, a companhia social era a que predominava, tendo sido mencionada por todos eles. Com relação ao grau de compromisso relacional verificou-se certa pulverização dos integrantes nos três níveis de intimidade, revelando que os estudantes que trabalhavam estabeleciam diferentes tipos de relação com os membros desse quadrante. Observou-se que as relações de trabalho não se apresentavam como destaque nesse momento de vida do estudante com deficiência, tendo em vista a baixa incidência de estudantes que trabalhavam.

A categoria relações comunitárias (quadrante) foi relacionada às funções de companhia social, ajuda material e de serviços, apoio emocional, guia cognitivo e conselho e regulação social. Integrado a esse quadrante, os estudantes citaram grupos mediúnicos, grupo de cobradores e motoristas do transporte público municipal, funcionários do mercado e de oficina mecânica do bairro onde residiam, que foram distribuídos entre os três níveis de intimidade. Cabe mencionar que a universidade cumpre a importante função de um contexto comunitário, no qual o contato cotidiano permite trocas sociais entre os membros que compõem esse espaço. Para além do ambiente universitário, não houve destaque de outros locais frequentados pelos estudantes que fossem determinantes em suas redes. Dessa maneira, nas redes sociais significativas dos estudantes o quadrante específico de relações comunitárias denotou escassez em termos de integrantes.

Em relação a categoria serviços de saúde ou assistenciais (quadrante), observou-se que na construção do Mapa de Redes poucos participantes citaram pessoas significativas neste quadrante. Foram relacionados terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogos, grupo de constelação familiar, professor de orientação e mobilidade e médica da Unidade Básica de Saúde. Entre os participantes que mencionaram profissionais diferiu a percepção em relação ao tipo de suporte que os profissionais exerciam. Verificou-se que os serviços de saúde não se destacam na rede social significativa dos estudantes com deficiência. A inexpressividade dos profissionais de saúde nos quadrantes da maioria

dos participantes revela que os estudantes não demonstraram necessidade de atendimento constante a ponto de desenvolver laços significativos com profissionais de saúde nessa etapa de vida. Esse dado rompe com a percepção do modelo médico a respeito da pessoa com deficiência, que ao estabelecer o foco na lesão, sustentado pela perspectiva individualista, considera a pessoa inapta, incapaz de participar da vida em sociedade, devendo ser tratada, medicada e mantida sob cuidados biomédicos.

Por último, os participantes sinalizaram a importância da categoria trama de relações, ou seja, de toda a rede, cada um com seu papel, contribuindo concomitante e de forma singular para que permanecessem na Universidade com qualidade. Dessa forma, observou-se que a mobilização e acionamento das redes corroboram para o enfrentamento de dificuldades vivenciadas no contexto acadêmico, configurando-se como um fator de sustentação para permanência do estudante com deficiência no ensino superior.

Em termos de resultados, no que se refere à estrutura das redes sociais significativas, verificou-se que: a) em termos de distribuição dos membros, as amigadas, os familiares e as relações estabelecidas no contexto universitário foram os mais representativos, nessa ordem; b) em termos de tamanho, se configuraram predominantemente como grandes, com a concentração de pessoas no círculo intermediário e próximo do Mapa de Rede, influenciando decisivamente na forma e qualificação do suporte prestado aos estudantes. Os resultados revelaram o desempenho de múltiplas funções das pessoas das redes, em especial dos amigos, família e membros da comunidade universitária. Constatou-se também que nesse momento de vida do estudante com deficiência, as relações de estudo se expressaram como definidoras das redes sociais significativas.

Em termos de considerações finais, destaca-se que este estudo propôs uma compreensão das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência, tendo como base o modelo social de deficiência. Esse entrelaçamento coloca em destaque a interdependência humana, inerente à vida social. A escolha por contemplar as redes e não somente o estudante com deficiência é antes de tudo a busca por coerência com o modelo social de deficiência. Para compreender os aspectos relacionados à permanência na universidade, é imprescindível que se tenha conhecimento acerca da rede social significativa, identificando suas características e funções, tendo em vista que ela influencia no enfrentamento de situações singulares desse período.

O avanço deste estudo ocorre na medida em que contribui com a produção do conhecimento sobre as especificidades e influência dos membros das redes sociais significativas de estudantes universitários com

deficiência para sua permanência na Universidade. Da mesma forma, oferece subsídios para intervenção na educação superior evidenciando a importância do trabalho com e sobre as redes dos estudantes, além da utilização do Mapa de Redes como um possível recurso para a prática dos profissionais.

Palavras-Chave: Redes sociais; Rede social significativa; Estudante com deficiência; Ensino superior.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação foi abordado, sob uma perspectiva qualitativa, o tema das redes sociais significativas de estudantes universitários com deficiência e suas repercussões no contexto acadêmico. Para compreender as influências dessas redes, também foram investigadas as facilidades e/ou barreiras em termos institucionais e relacionais experienciadas nesse período. Ao realizar o fechamento do processo de construção desta dissertação, pretendeu-se destacar os pressupostos que estiveram transversais ao estudo, assim como reflexões sobre experiência metodológica, além de evidenciar os principais resultados obtidos, as limitações e contribuições da pesquisa ao campo de conhecimento e intervenção.

Em um primeiro momento, destacaram-se os pressupostos que acompanharam a construção deste trabalho, os quais foram ancorados no modelo social de deficiência, que iminentemente traz à tona a importância da interdependência humana. Destaca-se também nesse modelo a compreensão da deficiência como resultado entre as interações de um sujeito com um corpo desviante e um contexto que obstaculiza sua participação social. Dessa maneira, buscou-se com este estudo investigar a vivência do estudante universitário com deficiência, evidenciando a trama relacional envolvida nessa etapa de vida, compreendendo que não haveria motivos para estudá-lo isoladamente, tendo em vista a complexidade e dinamicidade que são próprias da condição humana. Isto quer dizer que o fenômeno da permanência na Universidade agrega diferentes fatores e atores que, em interação, produzem cenários que facilitam ou dificultam essa vivência. Essa compreensão, transversal a todo o estudo, teve como intuito o posicionamento epistemológico da pesquisadora coerente com o modelo social de deficiência.

Desse modo, considera-se oportuno tecer reflexões sobre alguns desafios, facilidades e dificuldades vivenciados pela pesquisadora em termos do percurso metodológico. O contexto de estudo escolhido foi uma Universidade Pública, na qual a pesquisadora era vinculada, o que de certa forma facilitou o acesso aos estudantes, a reserva de um local adequado para realização da entrevista e o acesso aos intérpretes de LIBRAS para as entrevistas aos estudantes com surdez. Outra facilidade encontrada foi em relação ao Mapa de Rede adaptado (texturizado) para pessoas com deficiência visual, o qual foi emprestado à pesquisadora, pela autora, que o confeccionou para seu estudo, cujo objeto envolvia redes sociais significativas de pessoas com deficiência visual.

Nesse contexto, cabe destacar a presença da dimensão de acessibilidade em diferentes momentos desse trabalho. Embora neste estudo não tenha sido prioridade uma análise que destacasse aspectos de cada deficiência apresentada pelos estudantes, compreende-se que nesse momento, visando evidenciar a importância da acessibilidade e fornecer uma referência para aqueles que pretendem investigar temas relacionados às pessoas com deficiência, serão abordados sucintamente alguns cuidados que a pesquisadora tomou no processo de coleta de dados.

Os estudantes com deficiência visual, ao serem convidados para a pesquisa, mediante o aceite, recebiam antecipadamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail para que pudessem ouvi-lo na íntegra. No momento da entrevista a pesquisadora também perguntava sobre o interesse de que fosse lido. Com relação à assinatura desse termo, cabe mencionar que todos os estudantes com deficiência visual assinaram, cada um à sua forma: uns utilizaram uma régua como guia para assinatura, outros solicitaram a pesquisadora para que apontasse com o dedo os limites da linha correspondente ao espaço para assinatura.

O Mapa de Rede adaptado também se constituiu como um instrumento acessível. Os participantes manifestaram interesse, manuseando o Mapa e tecendo comentários sobre os materiais que haviam sido utilizados para sua confecção, que permitiram facilmente a distinção entre quadrantes e círculos por meio do toque com as mãos. No que diz respeito a sua aplicação, foi primordial ter iniciado o processo de entrevistas com um estudante com deficiência visual, isto porque inevitavelmente a pesquisadora precisou descrever as características do Mapa e solicitar que o participante também descrevesse de maneira detalhada onde gostaria de alocar as pessoas. Essa forma facilitou a posterior comparação dos dados preenchidos no Mapa (pela pesquisadora) com a gravação de áudio realizada. Se não houvesse a descrição, e apenas apontamentos, por exemplo “minha mãe fica aqui, meu pai fica ali”, impediria uma análise de dados mais fidedigna. Essa escolha, ao acaso, de ter iniciado por um participante com deficiência visual, fez diferença no processo de coleta, ao alertar a pesquisadora sobre a importância da descrição. Nesse caso, tornou-se evidente que as chamadas “adaptações” para as pessoas com deficiência são benéficas para todos e não somente para um grupo específico.

Nas entrevistas realizadas com participantes com surdez, o posicionamento do intérprete foi pensado estrategicamente, considerando que embora fosse uma pessoa, estava cumprindo uma função instrumental, portanto a relação da pesquisadora não deveria ser

prioritariamente com ele e sim com o participante. Dessa maneira, o intérprete ficou sentado ao lado da pesquisadora e o estudante em frente à pesquisadora (com a separação de uma mesa para aplicação do Mapa), para que o participante pudesse estabelecer contato com ambos. Cabe mencionar ainda que o roteiro de entrevista era enviado antecipadamente ao intérprete para que este estudasse as perguntas, adequando-as à Língua Brasileira de Sinais. Como surgiam perguntas para além do roteiro, nestes momentos o intérprete fez pequenas perguntas à pesquisadora, para evitar distorções da entrevista.

Um dos estudantes com deficiência auditiva utilizava o sistema FM, que exigia que a pesquisadora estivesse com um receptor pendurado no pescoço. Esse sistema utilizado pelo estudante faz com que haja a captação da voz da pessoa que está utilizando esse receptor, eliminando os demais ruídos. No decorrer do processo dessa entrevista não houve nenhuma intercorrência, no entanto, nas demais transcrições de entrevista dos participantes com deficiência auditiva a pesquisadora encontrou dificuldade em compreender o áudio, fazendo com que uma delas fosse excluída da pesquisa.

No processo de entrevista com o estudante com transtorno do espectro do autismo, a atenção da pesquisadora estava voltada para a explicação antecipada de como seria o processo de entrevista para minimizar qualquer sentimento de ansiedade, além do cuidado para o uso de palavras objetivas, evitando metáforas. Essa postura foi sendo adaptada no momento da entrevista conforme a avaliação da pesquisadora mediante as respostas emitidas pelo estudante.

No caso dos participantes com deficiência física, cabe mencionar que o espaço escolhido, além da porta da sala apresentar abertura adequada, havia corrimões nos corredores e o prédio disponibilizava elevadores, ofertando acessibilidade arquitetônica para o acesso dos estudantes.

Certamente, o momento de coleta de dados foi uma experiência que possibilitou à pesquisadora a ampliação de seus conhecimentos sobre acessibilidade e sobre a diversidade humana. Os cuidados citados anteriormente aparentemente são detalhes, no entanto, são cruciais não só para atingir o número de participantes necessários e garantir a fidedignidade dos resultados provenientes do rigor metodológico que requer uma pesquisa acadêmica, mas antes de tudo, assumir uma postura de respeito e acolhimento à diversidade humana, não priorizando nenhum sentido em detrimento de outro.

Os resultados deste estudo foram apresentados no formato de dois artigos, no entanto, em decorrência da própria característica da pesquisa

qualitativa, emergiram muitos dados para além do objetivo geral que não foram aprofundados neste trabalho e que serão apresentados oportunamente na construção de outros artigos.

Como principais resultados do Artigo 1: “Aspectos facilitadores e/ou barreiras para permanência de estudantes com deficiência no ensino superior”, observou-se tanto características institucionais como relacionais que repercutem na permanência do estudante com deficiência. Cabe mencionar que essas características podem operar ora como facilitadoras ora como barreiras para permanência.

Como fatores relacionais evidenciaram questões relacionadas aos professores, aos colegas, estagiários e ao próprio posicionamento do estudante com deficiência na Universidade. Quanto aos professores verificou-se que sua experiência influencia no aproveitamento acadêmico do estudante, seja pela didática adequada ou pela disponibilidade para realizar adaptações para melhor inclusão. No que se refere aos colegas, observou-se que a cooperação exercida por eles facilita a vivência na Universidade, tanto dentro como fora do contexto de sala de aula. Com relação à oferta de suporte exercida pelos estagiários de acessibilidade, os estudantes com deficiência apresentaram ambivalência, ao mesmo tempo em que avaliaram que o suporte facilita o acesso ao conhecimento, em alguns casos prejudica as relações com outros colegas de classe. Sobre a postura do estudante com deficiência diante das barreiras, os participantes sinalizaram a importância de manifestarem-se, evidenciando aos demais elementos da Universidade as mudanças necessárias para permitir o acesso ao conhecimento.

Como elementos institucionais destacou-se a importância dos recursos e serviços ofertados pela Instituição em termos de acessibilidade (intérpretes, estagiários de acessibilidade, materiais acessíveis, Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, laboratório de cartografia tátil). Ao mesmo tempo, observou-se que a falta de investimento no acolhimento institucional dificulta a integração do estudante na vida cotidiana e no espaço físico da Universidade. Esse espaço, por sua vez, foi identificado como deficitário em termos de acessibilidade, o que obstaculiza a circulação dos estudantes com deficiência na Universidade. Por fim, observou-se que a compreensão de acessibilidade pelos centros e cursos diferem, enquanto uns demonstram abertura para melhorias, outros as negligenciam, causando prejuízos ao estudante com deficiência.

Em relação aos principais resultados obtidos no Artigo 2: “Influência da rede social significativa de estudante com deficiência, no contexto do ensino superior”, verificou-se que nas redes dos universitários com deficiência, destacam-se as amizades, a família e as

relações constituídas no âmbito acadêmico, demonstrando escassez em termos de integrantes que compunham as relações comunitárias, de trabalho e serviços de saúde e/ou assistenciais. Já as relações de estudo se evidenciaram como definidoras das redes dos participantes, além de concentrar-se no círculo intermediário de intimidade e exercer funções predominantemente de ajuda material e de serviços, guia cognitivo e conselho e companhia social. Além disso, verificou-se que essa rede exerce múltiplas funções e que influenciam decisivamente na permanência do estudante. No que se refere ao tamanho, observou-se que se tratam de redes predominantemente grandes, oferecendo um suporte necessário na avaliação dos estudantes. Embora as redes fossem grandes, observou-se que os membros se concentraram nos dois primeiros círculos referentes ao grau de intimidade, demonstrando uma maior proximidade do estudante. Quanto a constituição da rede, verificou-se ainda que cada estudante estabeleceu critérios subjetivos e singulares, tendo em vista que uns optaram por mencionar apenas as pessoas que trocavam confidências, já outros relacionaram aqueles que conheciam há muitos anos.

As categorias abordadas nos dois artigos se integraram para responder ao objetivo geral do estudo. Analisando os resultados dos dois artigos é possível afirmar que os aspectos relacionais e institucionais facilitadores e barreiras para permanência se inter-relacionam com as redes sociais significativas. Os aspectos relacionais que atuam como facilitadores, desdobram-se nas redes sociais significativas, à medida que aquelas relações identificadas como facilitadoras em sua maioria se fazem presentes no Mapa de Rede dos estudantes. Por exemplo, um professor que apresenta habilidade em disseminar o conteúdo, que se antecipa ao enviar materiais digitalizados a um estudante com deficiência visual, que implica os demais estudantes no exercício de descrição de imagem, foi identificado como uma grande referência profissional, um modelo a ser seguido (função de guia cognitivo e conselho) e alocado no Mapa de um participante. Da mesma maneira, as pessoas que compuseram o Mapa de Rede exerciam funções que auxiliavam no enfrentamento de barreiras institucionais e relacionais identificadas pelos participantes.

Considera-se relevante o investimento em pesquisas que contemplem os processos de constituição das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência, que frequentam o ensino superior, para o desenvolvimento de ações educacionais que visem o fortalecimento dessas redes. Em termos de limitações do estudo e de resultados, acredita-se que o contexto no qual se deu a realização da pesquisa, uma Universidade pública com recursos de acessibilidade, determinou a narrativa dos participantes e, por sua vez, gerou resultados singulares.

Nesse sentido, propõe-se o desenvolvimento de estudo em outras instituições de ensino superior referente às redes sociais significativas de estudantes com deficiência e às percepções sobre a vida cotidiana dos acadêmicos (facilidades e/ou barreiras), para que os resultados possam vir a complementar os aqui apresentados. Sugere-se, também, o desdobramento da pesquisa em futuros estudos, que considerem a análise das redes no acesso do estudante com deficiência no contexto universitário, visto que este estudo contemplou os aspectos das redes sociais significativas e suas relações com a permanência. Esses dados permitirão uma comparação das redes nesses dois momentos da vida do acadêmico, demonstrando as mudanças provocadas pela imersão na universidade.

Compreende-se, ainda, que também se demonstra relevante um estudo aprofundado sobre a relação entre o estudante com deficiência do ensino superior e o estagiário de acessibilidade, tendo em vista os resultados aqui apresentados. Lembrando que esse apoio pode operar tanto como facilitador para o acesso ao conhecimento quanto como barreira para o desenvolvimento de autonomia e novas relações entre estudante com deficiência e colegas de classe. Tal aspecto também merece atenção nas propostas de intervenção das instituições de ensino superior junto aos estudantes universitários com deficiência.

Ressalta-se, ainda, a importância de estudos que ofereçam um espaço de escuta real, na qual as proposições sejam realizadas com base nas narrativas das pessoas com deficiência e não por suposições pautadas em um modelo que as desconsidera. Ainda há uma forte tendência de associar a deficiência a uma questão meramente de saúde. É necessário, portanto, uma mudança estrutural e cultural significativa. Desse modo, observa-se que uma sociedade inclusiva se constrói não só por meio do engajamento de ativistas que integram o movimento político das pessoas com deficiência, mas, também, por pesquisadores responsáveis que contribuam com a desmistificação da deficiência como tragédia pessoal.

Nessa perspectiva, reitera-se a importância do modelo social de deficiência na reflexão sobre as questões investigadas neste estudo. Este destaque se faz necessário tendo em vista que a maneira como concebemos a deficiência é decisiva para a direção do trabalho que se propõe a realizar nesse campo. O modelo hegemônico de pensar a deficiência nos conduz a uma reflexão que instaura uma assimetria, ou seja, à medida que as pessoas com deficiência são consideradas pela falta, a tendência de intervenção é uma prática que restitua uma falta, e isso inevitavelmente conduz as pessoas com deficiência a um lugar de desvantagem. Portanto, destaca-se a necessidade das reflexões acerca das

concepções de deficiência tanto no sentido da produção de conhecimento, quanto nas intervenções em contextos educacionais.

Cabe mencionar a dificuldade encontrada pela pesquisadora no que diz respeito ao acesso aos participantes com surdez, tendo em vista a escassez de informações sobre esses estudantes na Instituição. Nesse sentido, não foi possível realizar um mapeamento desses estudantes com precisão, embora a Instituição seja conhecida por receber grande número de estudantes surdos. Dessa forma, o acesso a eles ocorreu por meio do contato com uma professora que compreendeu a importância do tema e se dispôs a auxiliar. Destaca-se, por sua vez, que o desconhecimento do número real de estudantes com surdez e demais deficiências impacta decisivamente no planejamento de serviços oferecidos pela Instituição, seja pela contratação do número adequado de intérpretes ou de investimentos em outros recursos necessários.

Em termos de intervenção, as instituições de ensino superior também precisam estar alertas ao modo de conceber a deficiência para não incorrer no erro de planejar ações desconsiderando as demandas reais identificadas pelos estudantes. À medida que a instituição compreende que o estudante com deficiência deve ser guiado, protegido, certamente tolherá suas possibilidades de desenvolvimento, ampliação de laços de amizade e emancipação em termos de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, ao invés de privá-lo em sua autonomia, com práticas superprotetivas, é necessário criar condições, por meio da oferta de acessibilidade em todos os níveis, para que as relações de interdependência se estabeleçam no ambiente acadêmico, de forma que o estudante saiba e tenha a quem recorrer em cada necessidade específica.

Dessa forma, reconhecer o aspecto da interdependência no contexto acadêmico é compreender que há uma trama relacional envolvida na permanência do estudante com deficiência. Este argumento, desenvolvido ao longo desta dissertação contribui para a desmistificação da ideia de “superação” da pessoa com deficiência no âmbito acadêmico. A superação considera que alguém conquista algo sozinho, como fruto de um esforço individual, para além do que supostamente sua condição seria capaz. Essa compreensão difundida socialmente, e também presente em discursos de colação de grau de pessoas com deficiência, desconsidera a rede social significativa do estudante construída ao longo do processo educacional; desresponsabiliza a instituição e poderes públicos no seu dever de promover acessibilidade e prejudica no reconhecimento da pessoa com deficiência como pessoa comum. Para além disso, afasta outras pessoas com deficiência da universidade, que não se consideram

tão boas e capazes de graduar-se quanto as outras pessoas que “se superam” para concluir um curso superior.

Dessa maneira, compreende-se que o principal aporte da dissertação foi o de dar visibilidade às redes sociais significativas configuradas em torno do estudante com deficiência, assim como evidenciar as diferentes funções exercidas pelos membros que compõem essas redes. Acredita-se que profissionais da educação superior podem se apropriar das informações vindas da rede social significativa como uma ferramenta para traçar estratégias de intervenção. O intuito é potencializar todos os recursos da rede e do próprio estudante para, assim, sustentar ações que possibilitem a permanência no ensino superior.

Por fim, compreende-se que ao término deste trabalho os resultados obtidos respondem a tese que se colocou no início deste estudo: as redes sociais significativas influenciam decisivamente na permanência do estudante com deficiência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

Amaral, L. A. (2002). Diferenças, Estigma e Preconceito: o desafio da inclusão. In: Oliveira, M. K. de, Souza, D. T. R., Rego, T. C. (Orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp 233-248). São Paulo: Moderna.

Auad, J. C., & Conceição, M. I. G. (2008). Inserção social universitária: Uma investigação com base no átomo social Mínimo. *Paidéia*, 18(39), 139-154.

Babic, M. M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614–629.

Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Recuperado em 13 de julho de 2017 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 10 de agosto, 2015, em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>

Brasil. (2009). Decreto nº 6.949 de 26 de agosto de 2009. Recuperado em 05 de agosto, 2015, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Brasil. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. – Brasília: 1ª ed.

Brasil. (2012). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Recuperado em 05 de agosto, 2015 de: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

Brasil. (2013a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Acessibilidade na educação superior: impactos na avaliação in loco*. Recuperado em 1º de setembro, 2015 de: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550273.pdf.

Brasil. (2013b). Ministério da Educação. Documento orientador programa incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu. Recuperado em 07 jul, 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.

Brasil. (2015a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior/Inep*. Recuperado em 02 de dezembro, 2016 de: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

Brasil. (2015b). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Recuperado em 05 de agosto, 2015 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Brasil. (2016). Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Recuperado em 05 de janeiro, 2017 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm

Brito, J. de, & Zeppone, R. M. O. (2013). *Mapeamento de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil*. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial: Londrina, 96-111.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*/ John W. Creswell. (L. de O. da Rocha, Trad). 2ª ed – Porto Alegre: Artmed.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*/ John W. Creswell. (S. M. da Rosa, Trad). 3ª ed – Porto Alegre: Penso.

- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*: São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense.
- Eggens, L., Van der Werf, M. P. C., & Bosker, R. J. (2008). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *High Educ.* 55, 553–573.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- Fietz, H. M. (2017). Deficiência, cuidado e dependência: reflexões sobre redes de cuidado em uma família em contexto de pobreza urbana. *Teoria e Cultura -Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF*, 11(3), 101-113.
- Gabel, S. L., & Connor, D. J. (2009). Theorizing Disability: Implications and Applications for Social Justice in Education. In: Ayes, W., Quinn, T., Stovall, D. *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 377-399). New York: Routledge.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 17(1), 105-123.
- Gesser, M, Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F.I. (2012). A Contribuição do modelo social da Deficiência à Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566.
- Gomez, D. R., & Roquet, J. V. (2009). *Metodología de la Investigación*, Barcelona: FUOC – Fundació Universitat Oberta de Catalunya.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.

Mazzoni, A. A., Torres, E. F., & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, 23(1), 121-126.

Medeiros, M., & Diniz, D. (2004). Envelhecimento e deficiência. In: Camarano, A. A. (Org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros* (pp. 107-120). Rio de Janeiro: Ipea.

Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9(2), 191-211.

Moré, C. L. O. O., & Crepaldi, M. A. (2012). O Mapa da Rede social significativa como instrumento de investigação no contexto da pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: *Nova Perspectiva Sistêmica*, 43, 84-98.

Muhr, T. (2004). ATLAS/ti the knowledge workbench. V 5.0 Quick tour for beginners. Berlin: Scientific Software Development.

Nuernberg, A. H. (2009). Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: Anache, A. A.; Silva, L. R. (orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia* (pp. 153-166). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: SEDPCD.

Resende, M. C., Cunha, C. P. B., Silva, A. P., & Souza, S. J. (2007). Rede de relações e satisfação com a vida em pessoas com amputação de membros. *Ciências & Cognição*, 10, 164-177.

Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Santa Maria: *Educação Especial*, 22(34), 197-212.

Sampieri R. H., & Fernadez-Collado, C & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Silva, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência. *Revista Brasileira de Educação* 11(33), 424 – 561.

Silva, H. M., Souza, S. M. C., Prado, F., Ribeiro, A. L., Lia, C., & Carvalho, R. L. (2012). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de Literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 10(2)*, 332-342.

Sluzki, C. E. (1997). *A Rede Social na Prática Sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Stephens, M. A. P., & Norris-Baker, C. (1984). Social Support in College Life for disabled Students. *Rehabilitation Psychology, 29(2)*, 107-111.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Valle, J. W. & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. (F. de S. Rodrigues, Trad). Porto Alegre: AMGH.

Weiss, M. G. (2015). *As redes pessoas significativas e o envolvimento paterno com crianças com deficiência visual*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista semiestruturada

I - Questionário Sociodemográfico

Código de identificação: _____ Data: _____

A) DADOS GERAIS

1. Identificação

Data de nascimento _____ Naturalidade: _____

Sexo: _____ Estado Civil: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Possui vínculo empregatício: () Sim () Não

Se sim, qual?: _____

Cidade de residência? _____

2. Escolaridade

Tipo de escola já frequentada:

Ensino Fundamental: () classe especial () escola especial () escola regular

() privada () pública

Ensino Médio: () classe especial () escola especial () escola regular
() privada () pública

Ensino Superior: () classe especial () escola especial () escola regular

() privada () pública

3. Curso na UFSC

Curso: _____

Centro: _____

Ano de ingresso: _____

Fase: _____

Primeiro curso de ensino superior: () Sim () Não

Acompanhamento pela CAE por meio de
intérprete/transcritor/acompanhante/ledor: () Sim () Não

4. Deficiência

Deficiência: _____

Apresenta a deficiência desde () nascimento () infância ()
adolescência () adulto

Recursos de acessibilidade utilizados na
[instituição]: _____

B) DADOS SOCIOECONÔMICOS

5. Moradia

Quantas pessoas residem na sua casa (incluir respondente): _____

Quem mora na sua casa?

- () mãe
- () pai
- () esposa/marido
- () irmão (s)
- () filho (s)
- () colega

6. Rendimento

No caso de residir com a família, em torno de quantos salários mínimos
é o rendimento familiar?

() 1 a 5 salários () 6 a 10 salários () 11 a 20 salários () mais de 20
salários

Se não convive com a família, qual o seu rendimento mensal?

() 1 a 5 salários () 6 a 10 salários () 11 a 20 salários () mais de 20
salários

Possui algum auxílio (bolsa)?

() Sim () Não

7. Condições de Habitação e meio de transporte

Reside em:

Casa própria () Alugada () Emprestada () Com familiares ()

Sua residência possui:

Telefone () Televisão () Computador () Internet ()

Meios de condução que possui:

() Bicicleta () Moto () Carro () Outros

Meios de condução que utiliza para ir para a [instituição]:

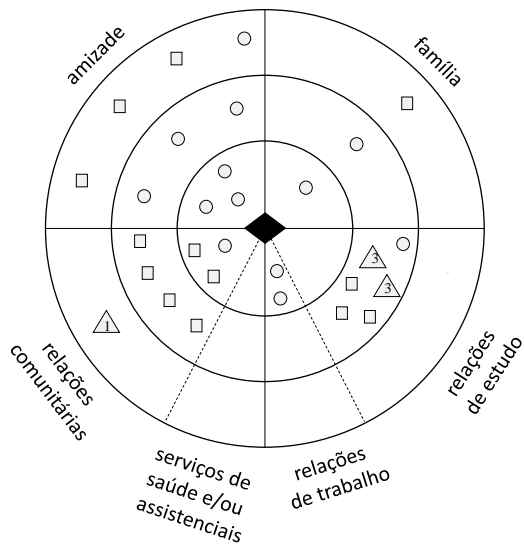
() Bicicleta () Moto () Carro () Outros

II – Itens da entrevista semiestruturada

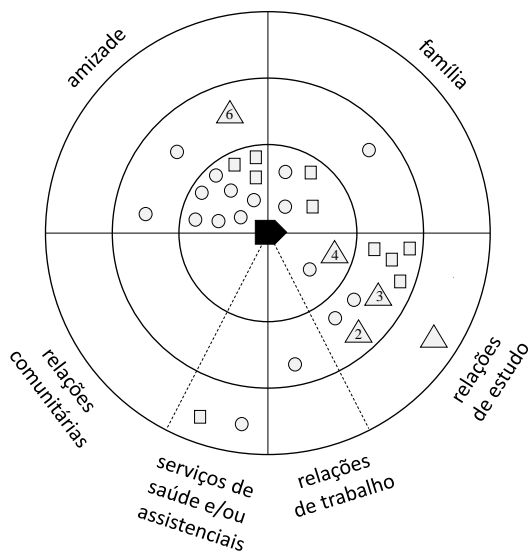
1. Conte como foi sua entrada na [instituição]. Quem foram as pessoas envolvidas? Quais barreiras e facilitadores?
2. Como tem sido a experiência de estudar na [instituição]? Quais são as facilidades e dificuldades?
3. Quais as pessoas você considera como importantes para sua permanência na [instituição]?
4. Como você avalia seu relacionamento com os professores da [instituição]?
5. Como você avalia seu relacionamento com os colegas de curso na [instituição]?
6. Como você avalia seu relacionamento com os profissionais da CAE (se houver contato)?
7. Como você avalia o relacionamento com as pessoas que o acompanha nas atividades acadêmicas (acompanhante, intérprete, leitor ou transcritor)?
8. Qual o papel de sua família no seu estudo na [instituição]?
9. Como avalia a relação com os colegas de trabalho? Qual nível de apoio que eles te fornecem para permanecer na [instituição]? (se o participante responder que trabalha)
10. Você mantém relações de amizade fora da [instituição]? Se sim, descreva essas relações.
11. Você vivenciou ou vivencia situações de discriminação no contexto acadêmico?
12. Conte como é sua rotina na [instituição] e quem participa dela.

Apêndice B – Mapa de Redes individual dos participantes

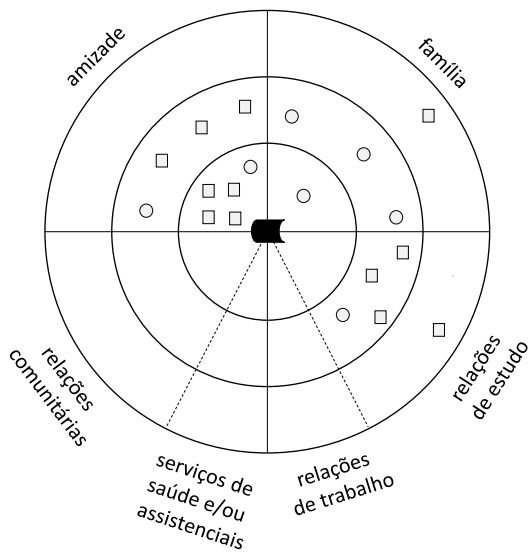
Mapa de rede do Participante 1 – deficiência visual



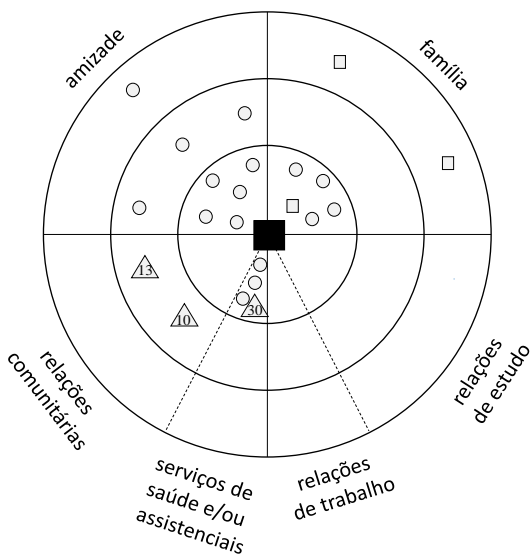
Mapa de rede do Participante 2 – deficiência visual



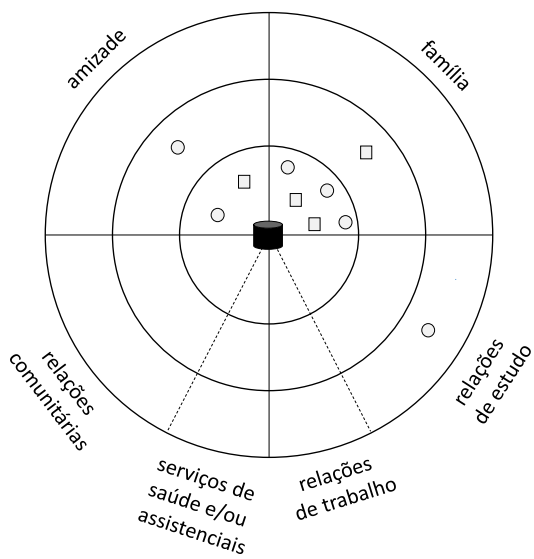
Mapa de rede do Participante 3 – deficiência auditiva



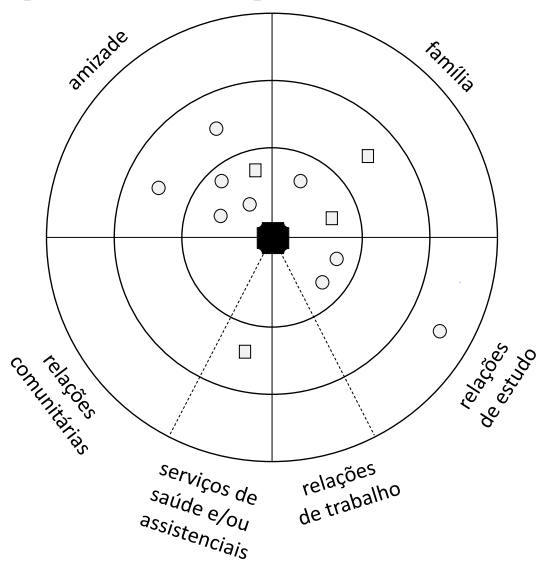
Mapa de rede do Participante 4 – deficiência física



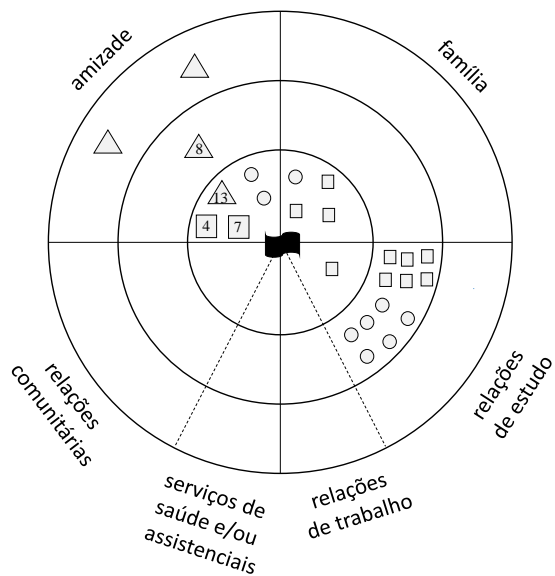
Mapa de rede do Participante 5 – deficiência auditiva



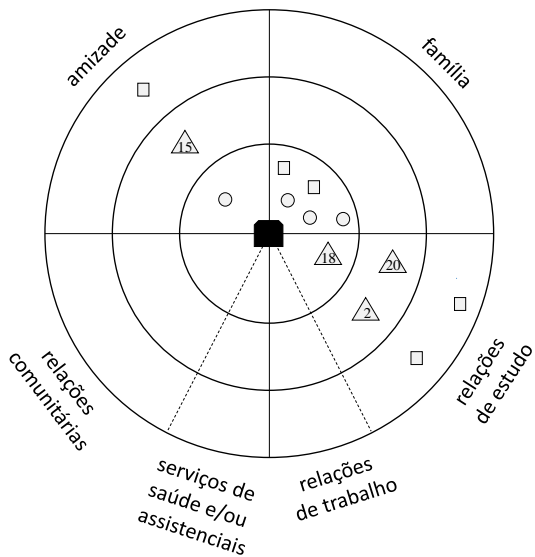
Mapa de rede do Participante 6 – deficiência visual



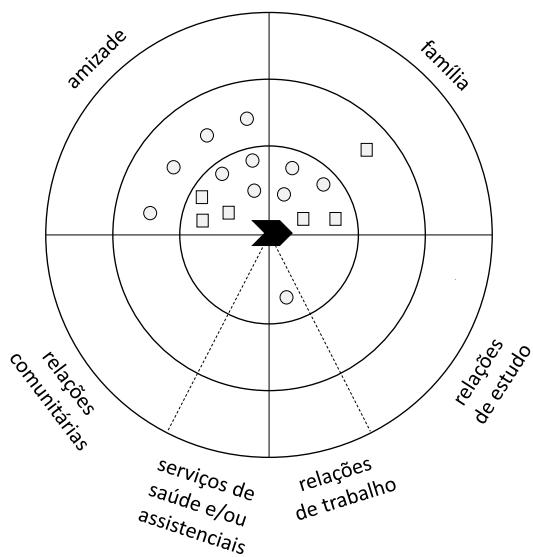
Mapa de rede do Participante 7 – deficiência física



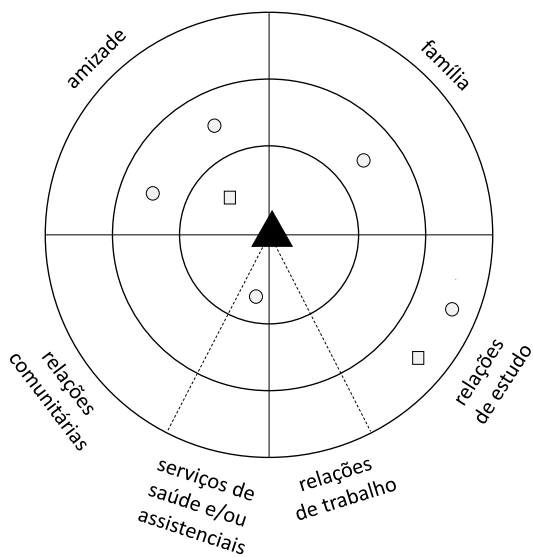
Mapa de rede do Participante 8 – transtorno do espectro do autismo



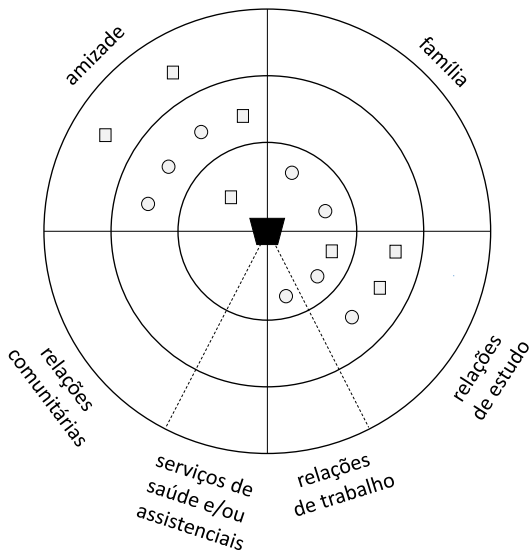
Mapa de rede do Participante 9 – deficiência física



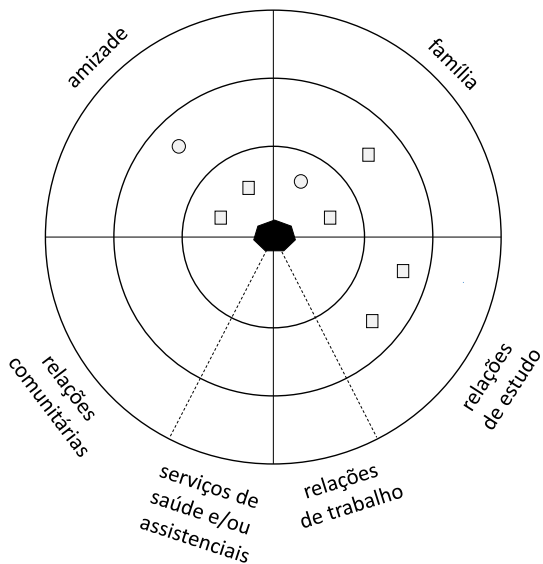
Mapa de rede do Participante 10 – deficiência física



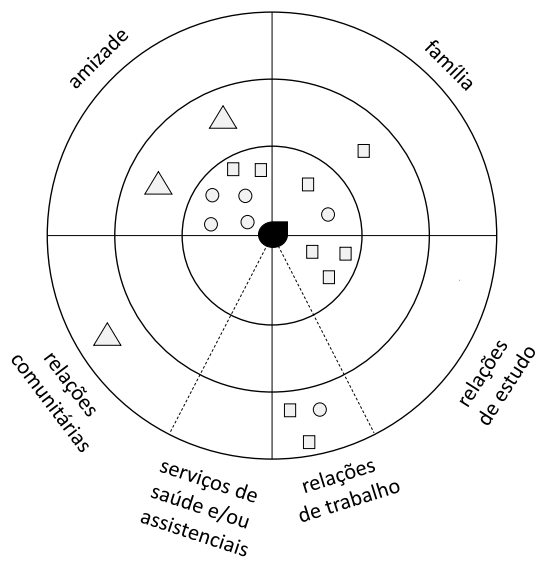
Mapa de rede do Participante 11 - surdez



Mapa de rede do Participante 12 - surdez



Mapa de rede do Participante 13 - surdez



Apêndice C - Modelo de e-mail enviado aos participantes com o convite para participação da pesquisa

Olá XX, tudo bem?

Peço licença para fazer um convite. Meu nome é Larissa, sou mestrandanda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e sou orientada pelo prof. Adriano Henrique Nuernberg. Meu projeto de Mestrado é sobre a rede de relacionamentos dos estudantes universitários com deficiência. Gostaria de convidá-lo (a) para colaborar com a minha pesquisa de Mestrado. Para isso basta participar de uma entrevista comigo que dura cerca de 1 hora e meia. Podemos agendar na [Instituição] em um horário que fique bom para você. Ficaria muito grata pela sua participação.

* No caso de estudantes com deficiência visual, acrescentava-se a seguinte informação, seguida do anexo:

Encaminho em anexo um documento chamado: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Toda pesquisa realizada com seres humanos necessita de um termo de consentimento assinado pelo participante. Nele constam informações de objetivo da pesquisa, autorização de uso de gravação, garantia de sigilo de informações, dentre outras informações. Eu vou apresentá-lo no momento da entrevista, mas de qualquer maneira envio antecipadamente para que você tenha acesso.

Atenciosamente,

Pesquisadora

Apêndice D - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Redes sociais significativas de estudantes universitários com deficiência

Eu, _____, estou sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como título “Redes sociais significativas de estudantes universitários com deficiência”. Fui esclarecido (a) sobre o objetivo da pesquisa que é mapear a rede social significativa de estudantes universitários com deficiência. Foi-me informado que a importância da pesquisa é subsidiar as estratégias de promoção de inclusão de estudantes com deficiência da [instituição]. Além disso, fui informado (a) de que a pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde)

Participarei de uma entrevista que terá duração de aproximadamente uma hora e meia e será feita no Serviço de Atenção Psicológica da [instituição]. Para registro das entrevistas, será utilizado um gravador, mediante a minha autorização e a pesquisadora fará a transcrição da gravação. Fui informado (a) de que estão previstas 16 entrevistas com diferentes estudantes na etapa de coleta de dados dessa pesquisa. Além disso, fui esclarecido (a) de que as entrevistas serão apagadas após o término desse estudo.

Eu reconheço que não sou obrigado (a) a responder todas as perguntas e poderei desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado (a) por isso. Reconheço também que posso recusar a gravação da entrevista. Estou ciente de que os riscos pela participação na pesquisa são mínimos e que a pesquisadora, em pleno exercício da profissão de psicóloga, segue os preceitos éticos profissionais e de pesquisa, com destaque para a Resolução CFP nº 016/2000 que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. A pesquisadora se disponibilizará a, se necessário, garantir o acesso a apoio psicológico, com fins de evitar qualquer tipo de prejuízo emocional. Esse apoio, de acordo com o esclarecido pela pesquisadora, será assegurado por meio de intervenção durante a condução da entrevista, com base nas competências técnicas próprias da profissão de psicóloga, respaldadas no Art 1º, alínea “b”, do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), que habilitam e responsabilizam a pesquisadora a atender a demanda que se apresenta oferecendo suporte

necessário. Além disso, se houver necessidade, poderei ser encaminhado (a) ao SAPSI da [instituição], que presta atendimento público e gratuito à comunidade.

A qualquer tempo, poderei pedir informações sobre a pesquisa à pesquisadora e tenho direito ao acesso de informações coletadas e aos resultados obtidos. Esse pedido pode ser feito pessoalmente, antes ou durante a entrevista, ou depois dela, a partir dos contatos da pesquisadora que constam no final deste documento. A minha identidade não será revelada em momento algum, por nome ou qualquer outra forma. Minha participação é voluntária, o que significa que não serei pago (a), de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa, bem como não terei nenhum tipo de despesas ou danos de qualquer outra ordem. O termo de consentimento deverá ser assinado em duas cópias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o (a) entrevistado (a).

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Larissa Antonella Azevedo sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Concordo que o material e as informações relacionadas à minha pessoa possam ser utilizadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sendo que não serei identificado (a) por nome ou qualquer outra forma.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de voz, eu:

Autorizo a gravação.

Não autorizo a gravação.

Local e data: _____

Nome por extenso: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos:	
Pesquisadora principal: Larissa Antonella Azevedo E-mail: larissa.antonella@posgrad.ufsc.br Telefone: (48) 3721-9984	Pesquisador responsável: Adriano Henrique Nuernberg (Professor orientador do projeto de pesquisa)
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina Endereço: R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400 Telefone: (48) 3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br	