

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Natali Esteve Torres

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES**

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Natali Esteve Torres

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Professora Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2018

TORRES, NATALI

TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES / NATALI TORRES.-
2018.

132 p.; 30 cm

Orientadora: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Mulheres com deficiência 2. Educação Superior 3.
Gênero 4. Ações Afirmativas I. ADELA TONETTO COSTAS,
FABIANE II. Título.

Natali Esteve Torres

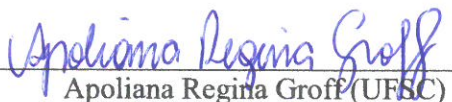
**TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

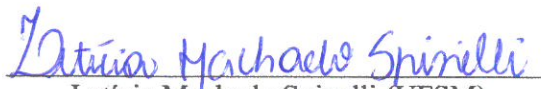
Aprovado em 20 de julho de 2018:



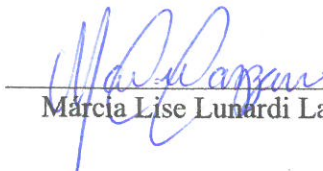
Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM)
(Presidente/orientador)



Apoliana Regina Groff (UFSC)



Leticia Machado Spinelli (UFSM)



Marcia Lise Lunardi Lazzarin (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedicado às Marias, da UFSM e de toda América Latina.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas pessoas que de diferentes formas, e, em diferentes momentos, contribuíram com esse trabalho, meus sinceros agradecimentos:

À minha querida orientadora Fabiane Costas, pelo crédito e confiança no decorrer desta pesquisa. Sou extremamente grata pelo incentivo ao longo do mestrado, pela confiança e carinho expresso nos últimos anos, assim como às contribuições que realizou em minha vida profissional e pessoal. Obrigada Fabi!

Às participantes deste estudo, pela disponibilidade, contribuição, e por terem compartilhado comigo suas trajetórias. Meu profundo carinho e gratidão. Esse trabalho também é de vocês.

Ao GEPEIN – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva, por todas as trocas e reflexões que o convívio com vocês me proporcionou. Vocês além de excelentes profissionais, são grandes pessoas. Gratidão!

Aos meus pais, Lia e Gustavo, que sempre incentivaram minhas escolhas profissionais e se fizeram presentes ao longo de todos os anos de estudo, demonstrando todo apoio e afeto e acreditando em mim. Amo vocês!

A minha irmã e melhor amiga, Isadora. Que sempre vai ser a pessoa com quem se pode contar quando o mundo desaba.

À Lore pelo carinho de sempre e à nossa doce, linda e maravilhosa Helena, uma grande menina!

Às minhas atuais e ex-professoras, vocês são parte crucial desse trabalho. Um obrigada especial para as professoras Márcia, Eliana e Valeska por todo carinho. Guardo uma profunda admiração por vocês, foram muito importantes durante meu mestrado.

Ao grupo de colegas e amigos mais presente que a vida acadêmica poderia me dar. Vocês foram em muitos momentos a razão de continuar. Vou torcer por vocês, seja onde for, obrigada por tudo: Patrício, Gabi, Laisa, Juliana, Guilherme, Tainan, Paulo e Dulce.

Aos meus queridos amigos, por todas as discussões que sempre me faziam repensar minhas concepções, por todos os momentos mais felizes que a amizade de vocês me permite vivenciar. Todo meu amor pra vocês: Isa, Jona, Bia, Ketí e Fábio. *I'll be there for you.*

À Bruna, por me ajudar a lidar com as coisas que foram pesadas, por me ajudar a viver.

Ao coletivo de mulheres das Ciências Sociais, por me fazerem acreditar que juntas somos fortes.

Enfim, à todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para produção deste estudo, minha profunda gratidão!

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

Eduardo Galeano – Livro dos Abraços

RESUMO

TRAJETÓRIA DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES

AUTORA: Natali Esteve Torres
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

A última década no Brasil tem representado uma ampliação de acesso aos espaços institucionais e garantia de direitos para pessoas com deficiência através da criação de políticas afirmativas em paralelo com uma forte mobilização do movimento das mulheres na reivindicação por direitos. Entendendo a Educação Superior no Brasil como um espaço que se constituiu como um lugar para poucos e historicamente foi implementada para atender a interesses dominantes, observamos as trajetórias de mulheres com deficiência com o objetivo de investigar como a Educação Superior possibilita processos de autonomia de mulheres/acadêmicas com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos. Efetuou-se inicialmente um Estado do conhecimento com o intuito de verificar o que vem sendo produzido na área através de uma busca nos portais de pesquisas: Periódicos Capes; Portal Scielo; Google Acadêmico e Anais da última década dos Encontros Nacionais da Associação de Pós-Graduandos em Educação – ANPED. Posteriormente, foi mencionado o percurso histórico referente à luta das mulheres e seus processos de escolarização, à pessoa com deficiência na história assim como seu percurso escolar, observou-se a implementação da Educação Superior no Brasil e as Ações afirmativas enquanto políticas públicas. Como metodologia desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de acordo com Gil (2010) na Universidade Federal de Santa Maria no intuito de realizar o mapeamento das estudantes com deficiência na instituição e através de entrevistas narrativas, observar as possibilidades e barreiras existentes nesse espaço. A análise dos dados se deu mediante a categorização do conteúdo confrontando com a literatura escolhida. O referencial teórico desta investigação foram estudos de gênero que objetivassem compreender a experiência social e autores da segunda geração do modelo social da deficiência e outros para discutir questões relativas à autonomia. Após a efetivação da pesquisa, evidenciou-se uma discrepância em relação ao número de mulheres que chega na universidade, indicando questões anteriores que se configuram como barreiras para essas estudantes. As categorias trabalhadas a partir das trajetórias referem-se a: família; amigos e relacionamentos; mudanças; sexualidade; aprendizagens e perspectivas futuras. Apontou-se também para possibilidades da criação de processos de autonomia de mulheres com deficiência na Educação Superior nas esferas políticas sociais e culturais, porém esses processos estão atrelados à determinantes como raça e classe social no desenvolvimento da vida acadêmica. Evidencia-se, ainda a necessidade da afirmação de direitos como possibilidade de deslocar mulheres com deficiências de uma condição de dependência e falta, para compreendê-las como possuidoras de outras formas de ser e agir no mundo.

Palavras-chave: Mulheres com deficiência; Gênero; Educação Superior; Ações Afirmativas.

RESUMEN

TRAJETORÍA DE MUJERES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BARRERAS Y POSIBILIDAD

AUTORA: Natali Esteve Torres
ORDENADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

La última década en Brasil ha representado una ampliación de acceso a los espacios institucionales y garantía de derechos para personas con discapacidad a través de la creación de políticas afirmativas en paralelo con una fuerte movilización del movimiento de las mujeres en la reivindicación de derechos. Entendiendo la Educación Superior en Brasil como un espacio que se constituyó como un lugar para pocos e históricamente fue implementada para atender a intereses dominantes, observamos las trayectorias de mujeres con discapacidad con el objetivo de investigar cómo la Educación Superior posibilita procesos de autonomía de mujeres / académicas con discapacidad en los aspectos sociales, culturales y políticos. Se inició un Estado del conocimiento con el fin de verificar lo que viene siendo producido en el área a través de una búsqueda en los portales de investigaciones: Periódicos Capes; Portal Scielo; Google Académico y Anais de la última década de los Encuentros Nacionales de la Asociación de Postgrados en Educación - ANPEd. En los últimos años se ha mencionado el recorrido histórico referente a la lucha de las mujeres y sus procesos de escolarización, la persona con discapacidad en la historia así como su recorrido escolar, se observó la implementación de la Educación Superior en Brasil y las Acciones afirmativas como políticas públicas. Como metodología se desarrolló una investigación exploratoria de acuerdo con Gil (2010) en la Universidad Federal de Santa María con el propósito de realizar el mapeo de las estudiantes con discapacidad en la institución ya través de entrevistas narrativas, observar las posibilidades y barreras existentes en ese espacio. El análisis de los datos se dio mediante la categorización del contenido confrontando con la literatura escogida. El referencial teórico de esta investigación fueron estudios de género que pretendían comprender la experiencia social y autores de la segunda generación del modelo social de la discapacidad y otros para discutir cuestiones relativas a la autonomía. Después de la efectividad de la investigación, se evidenció una discrepancia en relación al número de mujeres que llega a la universidad, indicando cuestiones anteriores que se configuran como barreras para esos estudiantes. Las categorías trabajadas a partir de las trayectorias se refieren a: familia; amigos y relaciones; cambios; la sexualidad; aprendizaje y perspectivas futuras. Se apunta también para posibilidades de la creación de procesos de autonomía de mujeres con discapacidad en la Educación Superior en las esferas políticas sociales y culturales, pero esos procesos están vinculados a determinantes como raza y clase social en el desarrollo de la vida académica. Se evidencia también la necesidad de la afirmación de derechos como posibilidad de desplazar a mujeres con deficiencias de una condición de dependencia y falta, para comprenderlas como poseedoras de otras formas de ser y actuar en el mundo.

Palabras clave: Mujeres con discapacidad; género; Educación universitaria; Acciones Afirmativas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional dos Pós Graduandos em Educação
APAE	Associação de Pais e amigos dos Excepcionais
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CLADEM	Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CT	Centro de Tecnologia
Coperves	Comissão Permanente do Vestibular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
GTs	Grupos de trabalho
Ifs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO: DESENHO DO ESTUDO.....	19
3. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	27
3.1. Análise do material.....	29
4. MARCO TEÓRICO.....	38
4.1. As mulheres na história.....	38
4.2. As mulheres no Brasil.....	45
4.3. Pessoas com deficiência na história: do direito de existir à guinada epistêmica.....	51
4.4. A Educação de pessoas com deficiência no Brasil.....	56
4.5. A Educação Superior no Brasil.....	59
4.6. Políticas públicas e práticas – Ações Afirmativas.....	66
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	70
5.1. De onde falamos: que lugar e quais mulheres.....	70
5.2. Nossa história tem rosto de mulher: as Marias.....	76
5.2.1. Maria Flor.....	76
5.2.2. Maria Helena.....	77
5.2.3. Maria Ângela	79
5.2.4. Maria Laura.....	81
5.2.5. Maria Conceição	83
5.3. Categorias de análise.....	84
5.3.1. Família: infância e vivências.....	84
5.3.2. Amigos e relacionamentos: rede de apoio.....	94
5.3.3. Mulheres com deficiência e sexualidade	98
5.3.4. Experiências e universidade: entre possibilidades e barreiras institucionais.....	101
5.3.5. Aprendizagens: entre a sala de aula e o mundo.....	104
5.3.6. As mudanças percebidas após o ingresso na universidade.....	108
5.3.7. Expectativas futuras.....	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE I – Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	131

APRESENTAÇÃO

Tentando brevemente transpor para o papel as vivências e inquietações que conduziram o percurso deste estudo, retomo o meu ingresso na Educação Superior no curso de Licenciatura em Educação Especial – noturno, onde tive a base das minhas aprendizagens acadêmicas na área que hoje pesquiso e como um espaço que me possibilitou conhecer diferentes concepções de mundo. O movimento estudantil, de forma mais tardia, mas não menos significativa, também se inseriu em minha trajetória modificando em grande parte minhas formas de perceber o campo da educação, o meu trabalho enquanto docente e, o meu papel como mulher na sociedade.

Ao finalizar a graduação em Educação Especial – noturno, já encerro com um trabalho que articulava o grupo de estudos que me encontrava no momento – sobre Altas Habilidades/ Superdotação - com a realidade de uma escola na periferia da cidade, a qual me propus a estudar, contrapondo com as Políticas Públicas e as dificuldades que esta comunidade enfrentava na implementação Programa Mais Educação.

Logo no final do curso me insiro na Especialização em Gestão Educacional, onde pude vivenciar discussões mais aprofundadas em relação ao papel da educação na sociedade. Algumas disciplinas sobre Fundamentos sociológicos da educação me propuseram reflexões sobre a atuação da escola, tudo isso acontecia paralelo à segunda graduação que ingressei: Licenciatura em Ciências Sociais. Todo esse turbilhão de acontecimentos, leituras, teorias, foi se dando em um ano profundamente conturbado politicamente no Brasil. A obrigatoriedade de aprofundar conhecimentos em diferentes aspectos se fazia necessária para compreender o contexto que estava vivenciando.

Assim, no segundo semestre de 2016, quando fui admitida no Mestrado em Educação, estava atravessada por um Brasil conturbado, e todo um novo aporte teórico que era muito recente em minha vida. Ingresso no Mestrado na tentativa de pesquisar Movimentos Sociais e Pessoas com deficiência, pois nesse momento fazia muito sentido em minha vida acadêmica essa temática, pois queria olhar para esse cenário, esse público e as perspectivas de futuro, em um momento tão incerto social e politicamente.

No primeiro semestre que fui estudante do Mestrado, vivenciei juntamente com diversos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria a ocupação de 2016, que em diversas escolas e universidades do Brasil, visava barrar a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), o qual criava um teto de gastos e investimento na saúde e educação do país. Pude participar das manifestações de todo esse ano, panfletagens, conversas

com trabalhadores e com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, o que acredito ter servido para amadurecimento tanto intelectual quando pessoal.

Com o passar do tempo fui percebendo o quanto seria complexo pesquisar pessoas com deficiência em diferentes movimentos sociais, visto que cada movimento representava um aporte teórico diferenciado, uma forma de atuação e concepção de mundo e não haveria tempo hábil para compreender minimamente todos esses diferentes universos. As vivências nos processos de ocupação e discussões de diferentes grupos que compõem a universidade também me fizeram refletir sobre meus escritos.

Assim, nesse tempo de profunda imersão e leitura na busca por compreender a sociedade brasileira, participação em diferentes espaços de discussão, me desencontro e reencontro diversas vezes, conseguindo, desta forma, me posicionar com maior profundidade no movimento feminista. Em um tempo em que a principal figura feminina foi alvo de constantes questionamentos, enquanto seus papéis e funções – desde uma representante destituída a uma mulher colocada enquanto ‘bela e do lar’ – volto o olhar para o papel social da mulher, e assim me ancoro na discussão da teoria feminista, para pensar o meu contexto social e posteriormente para pensar a mulher com deficiência dentro dessa estrutura.

Ora, me parecia necessário, dentro de tantos recortes que procuramos fazer quando falamos em mulheres – raça e classe social, pontuar o quanto a estrutura também prejudica uma mulher com deficiência atravessada por essas questões de raça e classe para além das questões próprias da deficiência. Falar sobre mulheres, portanto, também é falar sobre mim, é falar sobre temas que me afetam diretamente, e não em qualquer tempo, estamos propondo falar sobre mulheres em um tempo em que seu papel, posição social, comportamentos, são constantemente questionados e vigiados.

Ter a oportunidade de ouvir as trajetórias de mulheres com deficiência as quais, enfrentam diariamente esse espaço elitista que é a universidade, me fez pensar exatamente sobre essa construção e barreiras sociais que através de categorias como classe, gênero e raça determinam a experiência social de pessoas com deficiência. Além disso, me fez refletir em qual momento da história desses sujeitos nos ancoramos em uma ideia clínica, que observa e limita os sujeitos a partir do que lhes falta, e principalmente, o quanto construímos nosso campo de estudos a Educação Especial, com a ideia de reabilitar pessoas e incluir pessoas em uma sociedade debilitada e excludente.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA:

Os processos de escolarização das pessoas com deficiência foram historicamente marcados pela segregação. O acesso desse público aos diferentes níveis de ensino aconteceu de forma gradual no Brasil para atender às demandas de inclusão social e para corresponder ao que está previsto na Constituição: Educação para todos. Embora mulheres brasileiras tenham o acesso garantido à Educação Superior há algumas décadas no Brasil, o ingresso de pessoas com deficiência nessa modalidade é uma conquista recente e está efetivado a partir da política de reserva de vagas. Institucionalmente, essa medida foi aprovada em julho de 2007, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM aprovou a Íntegra do documento que institui na Universidade o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Essa medida prevê a reserva de vagas para pessoas afro-brasileiras, pessoas que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, indígenas e pessoas com deficiência, através da Resolução 11/2007. Além de comprometer-se com o acompanhamento e apoio sociopedagógico a esses públicos. Como política pública nacional, a reserva de vagas para pessoas com deficiência foi instituída através da Lei nº 12.711/12, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos Federais de Educação.

No Brasil, cerca de 45.606.048 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), o equivalente a 23,9% da população geral, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010. Esses números indicam que temos um grupo expressivo de pessoas, portanto, seus processos de escolarização, assim como acesso a espaços de saúde e lazer não podem mais ser negligenciados ou invisibilizados tanto na produção teórica quanto nas políticas públicas.

A última década no Brasil tem representado uma ampliação de acesso aos espaços institucionais e garantia de direitos para pessoas com deficiência, através da criação de políticas inclusivas em paralelo com uma forte mobilização do movimento das mulheres na reivindicação por direitos. A América Latina tem vivenciado esse movimento para além dos reflexos de outros países, buscando atualmente construir uma nova epistemologia sobre mulheres latino-americanas e suas especificidades através dos estudos decoloniais.

Portanto, ao observar os processos históricos que envolvem mulheres assim como os das pessoas com deficiência, temos dois públicos, grupos que se observados isoladamente, enquanto trajetória histórica, têm seus direitos garantidos na base de lutas e reivindicações

sociais ao longo dos anos. A partir dessas duas amplas temáticas, me insiro através do campo de estudo do qual nos ocupamos nos últimos anos, a Educação Especial para pensar essas trajetórias, mas especificamente, essas trajetórias no nível da Educação Superior.

Entendendo a Educação Superior no Brasil como um espaço que se constituiu como um lugar para poucos e historicamente foi implementada para atender a interesses dominantes, observamos as trajetórias de mulheres com deficiência com o objetivo de investigar como a Educação Superior possibilita processos de autonomia de mulheres/acadêmicas com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos. Para efetivação desse estudo, subdividiu-se o objetivo geral em três que visassem compreender o problema de pesquisa de forma mais ampla e contextualizada. O primeiro objetivo específico foi mapear as mulheres com deficiência ingressantes por uso de reserva de vagas nos diferentes cursos de graduação dentro da UFSM, a fim de vislumbrar quais as características gerais dessas estudantes que estão ingressando atualmente na instituição.

Diante do mapeamento, realizado institucionalmente, o segundo objetivo proposto foi verificar as transformações políticas, sociais e culturais na vida de mulheres com deficiência após o ingresso na Educação Superior. Para viabilizar essa verificação, entrou-se em contato com as estudantes e efetuou-se o convite para a participação nas entrevistas, como está descrito em detalhes no percurso metodológico.

Por fim, buscou-se analisar as relações entre a afirmação de direitos e os processos de autonomia das estudantes com deficiência entrevistadas. Esses objetivos nortearam todo o processo que se deu nos meses de janeiro a julho de 2018.

Metodologicamente, optou-se por um estudo qualitativo descritivo (GIL, 2010). Definido como pesquisa participante. Conforme a concepção de Lüdcke e André (1988) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O lócus da investigação ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria. As entrevistas narrativas foram o instrumento adotado, compreendendo que seria o mais adequado de acordo com os objetivos. Através da análise de conteúdo das entrevistas narrativas com as acadêmicas, buscou-se responder às questões centrais deste trabalho.

Diante da proposta apresentada, efetuou-se a busca de pesquisas que viessem a corroborar com este estudo, no intuito de ter um panorama sobre o que vem sendo produzido no Brasil em relação a gênero, deficiência e Educação Superior. A busca compreendeu o período de 2011 até 2017 considerando a data da aprovação da política de reservas de vagas no âmbito nacional. Os portais eletrônicos investigados foram os Periódicos Capes, Portal Scielo,

Google Acadêmico e os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPEd, na última década.

O Estado do Conhecimento realizado, evidenciou uma baixa produção referente aos temas propostos e nenhum estudo que articulasse essas áreas, justificando também o ineditismo deste trabalho no campo da Educação Especial. A materialidade trabalhada no Estado do conhecimento foi de 74 trabalhos que abordavam as temáticas de forma isolada.

Outro levantamento realizado durante a pesquisa, foi relativo ao grupo de estudos que possibilitou a construção deste trabalho. O Grupo de Estudos em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva/ GEPEIN, coordenado pela professora Fabiane Adela Tonetto Costas vêm se ocupando na última década em refletir, problematizar e produzir estudos que versem sobre os processos inclusivos de pessoas com deficiência em diferentes etapas de ensino. Dentro do referido grupo, este estudo é o primeiro desenvolvido e realizado através de uma perspectiva de gênero e que trabalhe com teóricos do modelo social da deficiência. Em relação à inclusão na Educação Superior, este estudo é o sétimo que busca compreender processos inclusivos e de aprendizagem dentro dessa etapa.

Construiu-se, portanto, um referencial teórico que objetivava tomar conhecimento dos elementos necessários para compreender e posteriormente investigar os percursos históricos desses grupos. A base do movimento de mulheres, seu histórico e suas perspectivas, foram observadas apoiadas em autoras como Biglia (2007); Pinto, (2010); Hooks, (2013); Davis, (2016); Ribeiro (2017); Gonzales (1984); Crenshaw, (2002), entre outras. Uma subdivisão desse breve histórico apresentou como esses acontecimentos marcaram a história do Brasil, dando ênfase nos processos de escolarização feminina desde o Brasil colônia, apoiada em autoras como Beltrão e Alves (2004); Louro (2004); Muñoz (2014); Lugones (2008) e Fraser (2009).

Apresentado esse percurso, buscou-se demarcar a concepção de deficiência adotada neste estudo, a qual esteve apoiada principalmente por autores da segunda geração do modelo social da deficiência como: Pantano (2009); Gesser, Nuemberg e Toneli, (2012); Barnes (2009); Brogna (2009), Diniz (2015), dentre outros. O modelo social da deficiência não nega a lesão no corpo, mas entende que a deficiência não pode ser encarada como uma tragédia individual; não é resultado de um pecado, sequer uma doença que requer tratamento, caridade ou ações sentimentais, ela deixa de ser compreendida através de exclusivamente o campo biomédico, psicológico ou de reabilitação e passa a ser observada pelo campo das humanidades.

Frente a isso, foi apresentada a história das pessoas com deficiência no Brasil, dando atenção especial à escolarização desse grupo, concepções epistemológicas e políticas públicas.

Para essa sessão, contou-se com o apoio de estudos desenvolvidos por Mendes (2010); Januzzi (1992) e Ferreira (1989).

Compreendendo que para estudar mulheres com deficiência em determinado espaço é preciso compreender esse espaço (sua construção histórica, organização, valores), elaborou-se o histórico da Educação Superior no Brasil, mencionando como essa instituição se organizou até chegar ao que está colocado atualmente. Dentre os autores que deram suporte neste histórico podemos mencionar: Flores (2017); Cunha (2007); Beltrão e Alves, (2004); Oliven (2002) e Jezine (2010).

Finalizando essa etapa teórica observou-se a implementação da política de reserva de vagas na Educação Superior, apresentando sua origem e significado atual no Brasil. Pensou-se tais questões apoiadas em: Santos (2012); Lima (2016) e Ribeiro (2012).

Entendendo a deficiência a partir do modelo social, o qual visa romper com concepções sobre deficiência que estejam unicamente atreladas a lesão física e aos impedimentos do corpo, gerando, portanto, uma virada conceitual e inserindo elementos sociais e políticos nessa análise (compreendendo as mulheres com deficiências como pessoas que estão dentro de uma escala de opressão e privação que perpassam questões próprias da deficiência e questões de gênero, e ora questões de classe e raça de acordo com o público investigado) analisamos as trajetórias narradas de cinco acadêmicas.

A análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, está organizada em três partes. A primeira intitulada: De onde falamos, qual lugar e quais mulheres, tem por objetivo apresentar brevemente a instituição, trazendo dados gerais e estruturais, assim como o perfil de mulheres com deficiência que chegam até a universidade a partir da reserva de vagas. São apontados os índices de faixa etária das estudantes, curso que estão matriculadas, centros, deficiência, etc.

A segunda parte das análises, intitulada: Nossa história tem rosto de mulher: as Marias, apresenta as mulheres que fizeram parte deste estudo enquanto entrevistadas. A escrita dessa sessão surgiu no sentido de apresentar aos leitores dados gerais das estudantes, para que na posterior leitura dos trechos apresentados nas categorias os leitores já possuíssem uma ideia básica das suas trajetórias. Para preservação da identidade das entrevistadas elas foram renomeadas, cada uma como uma Maria: Maria Flor, Maria Helena, Maria Laura, Maria Conceição e Maria Ângela.

Por fim, na terceira parte das análises, apresenta-se, inicialmente a ideia de autonomia com a qual serão confrontadas as categorias e posteriormente, reflete-se acerca dos processos de autonomia a partir de Freire (1996). Embora o autor, não tenha delimitado um conceito específico da autonomia, discorreu-se sobre questões importantes destacadas por ele nos

processos de construção da autonomia, condição de afastamento da heteronomia e busca pelo direito de 'ser mais'. Destaca-se como positiva a não delimitação do conceito de autonomia, pois compreende-se que esta não é um 'lugar onde se chega', nem é o intuito deste estudo afirmar que as estudantes chegaram a uma condição de autonomia, pois a busca se dá em compreender os processos vivenciados pelas mesmas, cada uma a seu tempo e com as condições que lhe são possíveis.

As categorias foram elencadas subdivididas de acordo com as cartas temáticas utilizadas na entrevista, sendo elas: família; amigos e relacionamentos; sexualidade; experiências; aprendizagens, mudanças e perspectivas. Cada categoria foi confrontada com a literatura da área, o sentido de atender os objetivos propostos nesta pesquisa.

Para refletir sobre as trajetórias das entrevistadas e a construção dos processos de autonomia na Educação Superior, considerou-se estudos relativos a questões de gênero, ao modelo social de deficiência, assim como estudos relativos a inclusão e aprendizagens. Alguns autores que deram suporte para estas reflexões foram: Ramirez (2009); Biroli (2016); Dias, Wottrich e Oliveira (2008); Freire (1996); Gesser (2010); Silveira (2012), entre outros.

A explanação das categorias ancoradas nas narrativas das acadêmicas entrevistadas e nos teóricos utilizados, viabilizou elaborar as considerações sobre o que foi desenvolvido nesta pesquisa. Assim, nas considerações finais deste estudo reflete-se acerca dos processos de construção de autonomia de mulheres com deficiência, viabilizados a partir do acesso à Educação Superior, questões relativas à afirmação de direitos a um grupo historicamente invisibilizado, barreiras estruturais apontadas pelas acadêmicas e possibilidades de superação destas.

Finaliza-se com apontamentos de estudos que podem ser desenvolvidos a partir das problemáticas elaboradas nesta pesquisa, elencando algumas questões que merecem aprofundamento e traçando um panorama geral dos resultados.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: DESENHO DO ESTUDO.

Minayo (2010) entende o percurso metodológico como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia de um estudo social, ocupa um lugar central no estudo. São os passos adotados para responder um problema central e a rigorosidade com que são realizados, que diferem uma escrita qualquer de uma escrita científica. A autora, também utiliza a expressão: “articulação entre conteúdos, pensamento e existência”, para tentar delinear os passos adotados ao longo dessa caminhada, no sentido de buscar a articulação do conteúdo que foi explanado, pensamentos ao longo do processo, práticas, descobertas e existências.

A investigação em si, inicia quando possuímos alguma pergunta ou problema dentro de um determinado contexto, que normalmente ocorre fruto de alguma inquietação, vivência, conhecimento anterior, etc. Partindo dessa afirmativa, que coloca as vivências dos ou das pesquisadoras como situação geracional do problema, retoma-se uma trajetória não apenas de pesquisa quanto também de vida, conforme mencionada na apresentação deste estudo.

Como propomo-nos a olhar para as mulheres com deficiência na Educação Superior, delimitamos como campo de estudo a da Universidade Federal de Santa Maria, local escolhido para realização desta pesquisa, visto que representa uma das maiores universidades do interior do estado do Rio Grande do Sul e a maior, com maior contingente de alunos da cidade de Santa Maria. Atualmente a UFSM possui 30.257 estudantes.

Outro atributo que qualificou a Universidade Federal de Santa Maria como um campo apropriado de estudo é que de acordo com o histórico do ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira, a UFSM foi uma das pioneiras do país a antecipar-se à Lei de Cotas, através da Portaria Resolução 11/2007, que institui na UFSM o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Ou seja, embora já existissem mulheres com deficiência na instituição, essa regulamentação permite acreditar que, de certo modo, o público investigado nessa pesquisa está adentrando os diversos espaços acadêmicos em maior número já faz algum tempo.

A “primeira parada”, desse caminho que se constitui a pesquisa, foi a busca pela produção na área. Foi necessário realizar um mapeamento dos estudos que estavam sendo desenvolvidos no país pós aprovação da Lei de Cotas, para também localizar-nos enquanto produtores de algo que pudesse ser relevante dentro do contexto nacional. Assim, o levantamento bibliográfico se deu em diferentes esferas. O primeiro contexto observado foi o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, que

vem se ocupando com questões relativas aos processos inclusivos e de aprendizagem desde o ano de 2008. Tal busca aconteceu através de uma revisão nas dissertações e teses defendidas ao longo das atividades do grupo, realizamos esse mapeamento.

Vencida esta etapa, observou-se os alguns portais de busca online do país: Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, Scielo, Google Acadêmico, e produções apresentadas nas reuniões nacionais da Associação de Pós-Graduandos em Educação – ANPEd, no período de 2010 a 2017. A busca foi feita através da combinação de palavras chave nas quais entendeu-se como importantes e que apresentariam pesquisas que se aproximassem desta, as palavras escolhidas foram:

- (1) Pessoas com deficiência na Educação Superior/ Inclusão na Educação Superior¹.
- (2) Mulheres com deficiência na Educação Superior.
- (3) Gênero e deficiência.
- (4) Gênero, deficiência e Educação Superior.

O material encontrado foi organizado em tabelas que continham o título, o ano de publicação, o assunto principal e o local. Após o levantamento bibliográfico foi necessário a ‘segunda parada’ dessa caminhada, estabelecer os instrumentos que foram utilizados para coleta de dados. Após um apanhado inicial das possibilidades que se vislumbravam em relação ao tempo e recursos disponíveis, a entrevista narrativa foi escolhida como instrumento de coleta, pois permitia maior interação entre participantes e pesquisador.

As entrevistas narrativas são um instrumento bastante utilizado em pesquisas exploratórias e que são feitas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, como menciona Gil (2010). Além disso, o autor afirma ser uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Dentre as vantagens da entrevista mencionadas por Gil (2010), as que produziram mais significados para este estudo foram: a obtenção de dados com profundidade acerca do comportamento humano; a possibilidade da obtenção de maior número de respostas; maior flexibilidade e, por fim, a possibilidade de captar a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas, para possíveis tencionamentos ao longo do processo.

De acordo com Muylaert¹ et al. (2014, p.194) “as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir

¹ Inicialmente, as palavras-chaves ‘Pessoas com deficiência na Educação Superior e Inclusão na Educação Superior, seriam categorias separadas, porém, como a busca levava a basicamente os mesmos resultados, optou-se por transformá-la em apenas uma categoria na hora da tabulação dos dados encontrados.

das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”. Acredita-se que com esse tipo de instrumento é possível reconstruir acontecimentos sociais do ponto de vista dos informantes e apresentam suas questões de forma mais aberta, permitindo o entrevistado contar sobre fatos da sua vida.

Muylaert1 et al. (2014) comentam que as narrativas são uma forma artesanal de fazer comunicação mesmo em meio a um tempo que a informação é instantânea e apressada, é através da leitura de experiências e acontecimentos dentro de um contexto histórico social que se torna possível compreender questões que dizem respeito a todos, nesses complexos tempos que vivemos.

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles. (MUYLAERT1 et al., 2014, p. 194)

Jovchelovich e Bauer (2002) elaboraram uma metodologia da entrevista narrativa que consiste em algumas fases. A primeira delas é a preparação, consiste na exploração do campo e a formulação de questões. Nessa primeira etapa, elaborou-se uma série com nove perguntas abertas que poderiam mudar ao longo da entrevista. Porém, ainda carecia de possíveis interações entre a entrevistadora e as estudantes entrevistada. Pensando nisso, e na possibilidade de alguma acadêmica não se sentir confortável para falar sobre determinado assunto, reformulou-se a entrevista, que passou a conter um bloco inicial, com o intuito maior de apresentação e narrativa de trajetórias e uma segunda parte, que consistiu no uso de cartas com imagens e um tema gerador em cada carta. Os temas das cartas foram: família, amigos/relacionamentos, sexualidade, mudanças, aprendizagens, experiências e perspectivas futuras.

Jovchelovich e Bauer (2002) apontam para existência de dois tipos de questões nessa metodologia: as exmanentes, que se referem às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado e as imanentes, que são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem

lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo (2), são também constitutivas de fenômenos sócio históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes. (MUYLAERTI et al. 2014, p. 196)

As três perguntas iniciais da entrevista narrativa deste estudo foram questões que possibilitaram conhecer as estudantes, suas trajetórias escolares e de vida, ouvir como estava acontecendo a experiência acadêmica até aquele momento e quais as impressões destas mulheres. O intuito foi elaborar perguntas que não gerassem nenhuma inclinação positiva ou negativa das estudantes em relação ao ambiente acadêmico, para que fosse possível chegar em respostas mais condizentes com as diversas realidades que elas se encontravam. O roteiro que norteou esse momento inicial contava com tais questões:

1. Me conta um pouco da tua trajetória até chegar na universidade:
2. Tu podes me contar como tem sido tua experiência depois que começou um curso superior?
3. Tu conseguirias identificar alguma mudança na tua vida após entrar na universidade? (Caso a resposta fosse afirmativa) quais foram essas mudanças?

A dinâmica das cartas funcionou da seguinte forma: após as questões iniciais, foram colocadas sobre a mesa as cartas com os temas geradores. A instrução nesse segundo momento se deu no intuito de que cada entrevistada deveria observar as cartas e pensar se possuía alguma coisa para contar em relação a algum daqueles temas, tendo em vista suas vidas pós ingresso na Educação Superior. Foi reafirmado a liberdade que possuíam para escolher a carta cuja desejassem falar sobre, também a possibilidade de falar sobre todas, ou sobre nenhuma, conforme desejassem.

Essa segunda etapa permitiu uma conversa mais fluida. Quando foi necessário, após a finalização do tópico pela estudante, ocorreu a fase das perguntas imanentes, não coube a pesquisadora fazer juízo de valor sobre a narração ou questionar determinadas atitudes das entrevistadas, mas foi o momento para provocar a fala com perguntas que complementassem as informações fornecidas, como por exemplo: “O que aconteceu então? ”.

Por fim, na fase conclusiva, realizou-se a última pergunta antes de desligar o gravador, que consistiu em: “*Quais as tuas expectativas para depois que terminar o curso que está*

fazendo? ”. Considerou-se esse questionamento importante, pois se alguma questão ou problema relacionado ao período da formação ou à universidade não tivesse sido mencionado, haveria a possibilidade da estudante comentar além de vislumbrar suas possibilidades futuras. Ao sinal de encerramento, perguntou-se se haveria mais alguma coisa que gostariam de comentar, em caso de negação, desligava-se o gravador.

Desse modo, utilizar essa metodologia de certa forma, também representou um desafio para a entrevistadora, pois nesse processo, quem entrevista também se torna parte, ouvindo com profundidade, emergindo nas narrativas, se imbricando na trama de trajetórias e rompendo com método tradicional de perguntas e respostas. Foi necessário ter uma escuta atenta para intervir no sentido de deixar a narrativa mais rica e completa.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa foi realizado um mapeamento que apresentou o índice dos estudantes com deficiência que possuíam registro no Núcleo de Acessibilidade da Universidade de Santa Maria nos últimos cinco anos, essa medida de tempo se deu, pois, o intuito foi encontrar estudantes que ainda estivessem vivenciando a experiência acadêmica. Foi realizado um mapa com ano de ingresso, curso que frequentam.

Esse mapeamento apontou para um grupo de 94 mulheres matriculadas em situação regular na instituição que ingressaram a partir da reserva de vagas. Foi possível verificarem quais cursos essas estudantes estavam matriculadas, faixa etária, deficiência que possuíam, dentre outras características gerais desse grande grupo que estão explanadas de forma mais detalhada no mapeamento das mulheres, na análise dos dados.

A partir dessas primeiras informações, entramos em contato através do endereço eletrônico das estudantes, com uma explicação prévia e breve sobre o que consistia a pesquisa, tema, objetivos, etc. e um convite de participação para essas acadêmicas. Destacou-se também a participação voluntária das mesmas.

Os e-mails com os convites foram enviados três vezes, devido ao baixo número de retorno das estudantes. O primeiro envio aconteceu na primeira semana letiva da Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente dia 06 de março de 2018. Foram encaminhados 94 e-mails para os endereços repassados pelo Núcleo de Acessibilidade – UFSM. Desse primeiro contato, recebemos três respostas, das quais foram prontamente atendidas, agendadas e realizadas as entrevistas. A segunda tentativa aconteceu no dia 02 de abril de 2018, nessa tentativa, houve uma resposta e foi realizada a entrevista. A entrevistada indicou a colega de apartamento, que tinha manifestado interesse verbalmente em participar. Contatou-se a estudante e realizou-se a entrevista.

A última tentativa foi realizada no dia 14 de maio de 2018, a qual não se obteve resposta. Mídias alternativas foram utilizadas para divulgação da pesquisa como o perfil pessoal do Facebook e publicações em grupos com grande número de estudantes da universidade. Através das mídias alternativas não houve respostas.

Embora a quantidade de estudantes que iria participar do estudo não estivesse determinado com um número específico, visto que o objetivo era analisar qualitativamente as narrativas, a baixa adesão das participantes à pesquisa, demonstrada pelas poucas respostas aos e-mails enviados, colocou-nos a pensar quais problemáticas poderiam ter se interpelado nessa recusa. Pesquisas no geral, possuem uma baixa participação, possivelmente pela rotina cheia de atividades que os acadêmicos da graduação possuem e a baixa disponibilidade de inserir um outro compromisso em seu itinerário, porém, se considerarmos que se trata de um grupo que por muitas vezes é desconsiderado dentro da instituição, podemos ponderar que tais mulheres poderiam estar em tamanha situação de silenciamento ou sofrimento que não consideraram relevantes suas narrativas. Também permitiu-nos perceber que o próprio aceite das acadêmicas que participaram, já pode ser considerado um processo de autonomia que muitas outras acadêmicas ainda não haviam alcançado.

A análise utilizada foi a Análise de Conteúdo, que é definida por Bardin (2002, p. 9) como: “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Esta análise, segundo a autora, permite a investigação, a descoberta do novo e a transição entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Richardson, também sobre a análise de conteúdo, afirma:

Pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, etc.) e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador. (RICHARDSON, 1999, p. 224)

Bardin (2002, p.32) comenta que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.” Assim, após realizadas as entrevistas, transcrições e leituras das entrevistas pela pesquisadora, foram elaboradas categorias de análise que, posteriormente, foram confrontadas com a literatura da área, visando responder o problema de pesquisa aqui estabelecido. As categorias elaboradas buscaram responder os objetivos propostos.

Bardin (2002, p.95) afirma que a análise de conteúdo se organiza em três etapas principais: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consistiu na organização e sistematização inicial de como as ideias foram conduzidas, ou seja, um plano de análise. A autora afirma que no período da pré-análise há três tarefas básicas: “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”. Essas tarefas não precisam ser executadas exatamente nessa ordem, mas elas precisam estar relacionadas umas às outras e a escolha dos documentos, assim como a sistematização do estudo.

Inicialmente, foi realizada uma “leitura flutuante” nas entrevistas transcritas, ou seja, uma leitura em todo material deixando-se invadir pelas impressões do mesmo, aos poucos, a leitura foi tornando-se mais precisa de acordo com as hipóteses que foram sendo elaboradas. A pré-análise esteve de acordo com as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência definidas por Bardin (2002).

Antes da análise, o material foi reunido e preparado formalmente, como menciona Bardin (2002). Assim, as entrevistas e os relatos de observação foram transcritos na íntegra e os documentos analisados reunidos juntamente com todo material. Efetuou-se uma edição dos textos e organização do material, preparados e codificados segundo as possibilidades de leitura.

O segundo passo consistiu na exploração do material que foi a administração sistemática das decisões tomadas. Bardin (2002, p. 101) afirma: “Esta fase longa consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Por fim, a pré-análise e exploração do material resultou no tratamento dos resultados brutos de modo que estes adquiram significados dentro do estudo, através de um processo de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...). (BARDIN, 2002, p. 117)

Como foram utilizadas as cartas temáticas e as estudantes entrevistadas trouxeram questões bastante significativas em relação a todos os assuntos elencados nas cartas, optou-se por utilizar os temas geradores como referências para elaboração das categorias. Por fim, elaborou-se uma última categoria que compreendeu as perspectivas, mencionadas por todas entrevistadas em relação ao período após a passagem pela Educação Superior.

Com as categorias elaboradas, foi possível relacionar os dados com a literatura e assim analisá-las de forma que venham a elucidar todas as hipóteses elaboradas e os objetivos propostos. As reflexões elencadas não tiveram por objetivo finar-se nesse estudo, e sim servir como base para revisões e aprofundamentos em diversas questões bastante específicas e subjetivas mencionadas pelas estudantes.

Por se tratar de um estudo que foi realizado com seres humanos, ao longo do processo de coleta, houve o comprometimento com todo cuidado ético, considerando a importância deste aspecto dentro da pesquisa científica. Foi assegurado às participantes, total sigilo quanto as informações coletadas, assim como a preservação das identidades.

Foi entregue e recolhido, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE juntamente com o Termo de Confidencialidade, que foram lidos e explicados pela pesquisadora para as participantes, devendo estas assinarem e ficarem com uma via. Estes documentos serão guardados durante cinco anos após a conclusão da pesquisa e depois desse período serão incinerados. Foi reafirmado o compromisso em sanar qualquer dúvida que poderia vir a ocorrer ao longo do processo das entrevistas e elaboração da dissertação.

Todas as acadêmicas que aceitaram participar do estudo e realizaram a entrevista tiveram o direito de deixá-la, interrompê-la ou não responder determinada pergunta caso não se sentissem confortáveis. Em uma conversa pré-gravação foi reafirmado a possibilidade de qualquer elucidação caso necessária, além do direito assegurado a todas os participantes em interromper a participação qualquer fase da pesquisa. Salientou-se que a participação das acadêmicas na pesquisa foi voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta ou interromper sua participação.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO:

A Educação Superior brasileira, fundada sob a lógica da ciência e poder, foi historicamente constituída com influência de setores como a Igreja, o Estado e o mercado, pensada para formação de quadros para estes setores e nunca para o atendimento de interesses sociais. Políticas como as de reservas de vagas adentram o cenário institucional em 2007 e nacional em 2012, em termos históricos, isto é extremamente recente para grupos sociais que foram apartados destas instituições e conseqüentemente, é recente como área de pesquisa.

O objetivo deste capítulo é mapear o que vem sendo produzido cientificamente no Brasil, de 2012 até 2017, referente às categorias de gênero, deficiência e Educação Superior através da elaboração de um Estado do conhecimento.

Optou-se pela realização de um Estado do Conhecimento, compreendendo que se configura como uma possibilidade válida para elaboração deste estudo. Ferreira (2002 p.259) afirma que a construção do estado de conhecimento é uma forma desafiadora de tomar ciência sobre o que já foi produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, além de dedicar maior atenção a um número considerável de pesquisas realizadas e de dar conta de determinado saber para divulgá-lo a sociedade.

Morosini e Fernandes (2014) entendem como Estado do Conhecimento a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Segundo as autoras uma das principais características é destacar as contribuições da presença do novo no estudo que está sendo realizado.

Ainda Morosini e Fernandes (2014), destacam algumas etapas metodológicas para a escrita do Estado do Conhecimento, sendo elas: (1) Identificação da temática da dissertação, da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema. (2) Leitura e discussão sobre produção científica. (3) Identificação de fontes e constituição do corpus de análise. Definem também que o corpus da análise pode ser construído a partir de livros, teses, dissertações e demais produções encontradas. Assim, o pesquisador deverá realizar uma leitura flutuante da análise para identificação dos textos, sistematizar a bibliografia encontrada, elencar categorias de análise, e redigir um texto com o material encontrado.

Com base no que se refere à literatura sobre os procedimentos metodológicos de um Estado do Conhecimento e visando situar-se no que vem sendo produzido em relação às temáticas deste estudo, realizou-se uma pesquisa preliminar no grupo de estudo onde esta

pesquisa foi desenvolvida e nos portais de buscas eletrônicos sobre os temas que estão imbricados nessa pesquisa: Portal de Periódico Capes, Scielo, Google acadêmico e produções da última década das Reuniões Nacionais da ANPED.

Antes de começarmos fazendo um mapeamento das diferentes pesquisas do Brasil que estão se ocupando de temáticas semelhantes a esta, retomo o grupo que tem sido fundamental nas reflexões e análises ao longo desse processo de escrita: o GEPEIN. A retomada consistiu em verificar o que vinha sendo produzido em relação às temáticas dentro do grupo de pesquisa que esta investigação foi desenvolvida.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN da Universidade Federal de Santa Maria, liderado pela professora Fabiane Adela Tonetto Costas, também orientadora desta pesquisa, teve seu início em 2008, desde então apresenta uma produção de 14 monografias, 16 dissertações defendidas e 6 teses em andamento. Dentre as produções do grupo no período de 2011 a 2017, quatro das dissertações tinham seu foco em processos inclusivos na Educação Superior, sendo elas: **INCLUSÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS CURSOS UAB DA UFSM**, defendida pela pesquisadora Andreia Ines Dillemburg no ano de 2015, **O CURRÍCULO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AÇÕES DE PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSM**, defendida pela pesquisadora Eliane Sperandei Lavarda no ano de 2014; **A INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REALIDADE E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, defendida pela pesquisadora: Vanise Mello Lorensi no ano de 2014 e **DECORRÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER PEDAGÓGICO DE EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM** de 2013 da pesquisadora Clarissa da Silva Oliveira.

Das seis teses em andamento, três tratam sobre Educação Superior e correspondem ao período dessa escrita, portanto, de certa forma participaram conjuntamente desta produção através dos debates, discussões, leituras e acompanhamento desse projeto. São elas: **FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**, também da pesquisadora Andreia Ines Dillemburg, tendo início em 2016; **TENHO DISLEXIA E ESTOU NO ENSINO SUPERIOR... E AGORA? OS DESAFIOS PARA CONCLUIR A GRADUAÇÃO**, da pesquisadora Clariane do Nascimento de Freitas, iniciada no ano de 2015 e **A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES**, da pesquisadora Fabiane Vanessa Breitenbach, que teve início em 2014.

Partindo de uma análise interna no grupo de pesquisa, realizou-se a busca nos portais mencionados acima período de tempo são de 2012 até 2017, essa delimitação temporal justificase por tratar do período de aprovação das Políticas de Ações Afirmativas – reserva de vagas nas principais Universidades nacionais, assim, entende-se a inserção das pautas afirmativas no cenário da pesquisa acadêmica nacional e conseqüentemente, maior produção na área.

É possível observar, através das datas das publicações selecionadas, o crescente avanço nessas discussões, o que é positivo, pois o Brasil carece cada vez mais da ampliação dessas discussões para que venha se desnaturalizar conceitos advindos do senso comum relativos aos processos inclusivos de pessoas com deficiência na Educação Superior, assim como efetivar políticas públicas que venham a sanar possíveis desigualdades. Alguns temas, conforme vamos apresentar, ganharam mais força de discussão nos últimos anos em detrimento a outros.

As palavras/temáticas utilizadas para busca nos três portais foram: (1) Pessoa com deficiência na Educação Superior e Inclusão na Educação Superior, (2) Mulheres na Educação Superior, (3) gênero e deficiência e (4) mulheres com deficiência na Educação Superior.

As pesquisas localizadas foram tabeladas com os seguintes dados: Título, Local que a pesquisa foi produzida, assunto e ano. Nos três portais de busca, foram realizadas as leituras dos resumos, dentre eles, os que realmente abordavam assuntos relacionados a temática de busca foram localizados 74 trabalhos.

3.1. ANÁLISE DO MATERIAL:

De acordo com o material encontrado, foi elaborado uma tabela com os títulos dos trabalhos analisados, local da produção, ano e principal assunto abordado, como a análise gerou um contingente de 74 trabalhos. Não foi considerado relevante anexar esse material completo, apenas uma tabela mais simplificada que contém a palavra chave pesquisada, o portal de busca, a quantidade de material gerada e quais efetivamente remetiam-se ao assunto pesquisado. É importante mencionar que os passos adotados foram: leitura dos títulos e resumos. A partir dos resumos que indicassem semelhanças entre as pesquisas, eram selecionados os materiais para leitura na íntegra, quando apontassem alguma proximidade e relevância com a temática deste estudo.

Período da busca: 2012 – 2017			
PALAVRAS-CHAVE	PORTAL DE BUSCA	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS – LEITURA DE RESUMOS	TRABALHOS SELECIONADOS APÓS LEITURA DO RESUMO
Pessoa com deficiência no Educação Superior e Inclusão na Educação Superior	Periódico CAPES	171	35
	Scielo	180 primeiros títulos de trabalhos por ordem de relevância	5
	Google acadêmico	5	5
	Reuniões Nacionais da Anped		
Mulheres na Educação Superior	Periódico CAPES	2	2
	Scielo	14	14
	Google Acadêmico	4	4
	Reuniões Nacionais da Anped	0	0
Gênero e deficiência	Periódico Capes	7	7
	Scielo	90	1
	Google acadêmico	50 primeiros por ordem de relevância	1
	Reuniões Nacionais da Anped	0	0
Mulheres com deficiência e Educação Superior	Periódico CAPES	51	0
	Scielo	0	0
	Google acadêmico	100 primeiros	0
	Reuniões Nacionais da Anped	0	0

No Periódico CAPES, o assunto: “pessoa com deficiência no Educação Superior e Inclusão na Educação Superior” no período de 2012 a 2017, apresentou 171 resultados, após a leitura dos resumos, foram selecionados 35 trabalhos que estavam relacionados com o assunto. Dentre eles, 15 abordavam assuntos relacionados a práticas inclusivas em instituições de Educação Superior, 10 tinham como foco principal a questão as Políticas de Inclusão, 7 observavam questões de acessibilidade e 3 questões relacionadas a formação de professores.

No Scielo, esse mesmo tópico – pessoa com deficiência e Educação Superior / ou inclusão – não gerou nenhum resultado. Já no Google Acadêmico, foram observados os 180 primeiros títulos de trabalhos por ordem de relevância no mesmo período de data, dentre eles, os que não estavam repetidos das outras buscas e realmente faziam parte da temática foram selecionados 5, pois grande parte deles ou estava citada na busca do Periódico Capes ou dizia respeito a inclusão social, racial ou escolar.

Dos cinco trabalhos selecionados no Google acadêmico, três referem-se a políticas públicas, um a práticas inclusivas e um a questões relacionadas aos papéis de gestão no desenvolvimento e fortalecimento de práticas inclusivas.

Flores (2017) produziu um estudo com o intuito de pensar questões relativas a democratização do Ensino Superior no Brasil desde o Brasil colônia até os tempos atuais. A pesquisa bibliográfica realizada pelo autor não tem o objetivo de relatar os problemas que houveram na implementação da democratização, mas entender os avanços obtidos a partir de uma preocupação tardia em reparar desigualdades históricas de determinados grupos da sociedade brasileira.

Há uma predominância em estudos de caso, o que podemos pensar em relação a isso é o quanto estudos relacionados a práticas inclusivas em relação às pessoas com deficiência ainda está muito no âmbito individual. Não se pretende refutar nem a metodologia nem as particularidades de diferentes casos de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira, porém esse dado indica que o olhar em relação a temática ainda bastante individualizado, sem relação com estruturas sociais que criam tais barreiras e limitações.

O segundo tópico, que foi a busca por estudos que abordassem mulheres na Educação Superior, no mesmo período e portais de busca, gerou uma seleção de 20 trabalhos tabelados. Como alguns trabalhos se repetiam, foram observados os que estavam aparecendo pela primeira vez na busca.

No Periódico Capes foram encontrados dois trabalhos de 2015. Um dos trabalhos encontrados versava sobre a presença de mulheres negras em espaços públicos, tratando

questões específicas de gênero e raça e o outro sobre mulheres em espaços de gestão em universidades mexicanas.

No portal Scielo foram encontrados 14 trabalhos da temática, seis deles, internacionais. Sete das pesquisas selecionadas falavam mais especificamente de questões relacionadas a trabalho e desigualdades. Cinco, abordavam questões de discriminação ou desigualdade de gênero nos espaços universitários enquanto acadêmicas, principalmente em cursos historicamente construídos como masculinos ligados a ciência e tecnologia.

No Google acadêmico foram encontrados 4 trabalhos diferentes aos relacionados anteriormente, sendo que estes tratam questões relacionadas ao empoderamento feminino nos espaços da Educação Superior, um deles aborda as implicações e desafios de mulheres em cargos de gestão nas universidades, outro sobre o empoderamento de mulheres camponesas com o acesso à Educação Superior, um apenas sobre autonomia feminina frente aos espaços sociais e por fim, um que realiza uma revisão histórica em relação à mulher na Educação Superior e a reversão do hiato de gênero nas universidades brasileiras nas últimas décadas.

Em relação a busca sobre mulheres na educação superior é possível verificar uma tendência de pesquisas que observem mulheres nos espaços de gestão, e algumas iniciativas que observam mulheres nos espaços construídos socialmente como “masculinos” como é o caso das engenharias, cursos de tecnologia, etc. Sabe-se que o machismo institucional não acontece apenas em cursos tidos como masculinos, ele está presente nas universidades e perpassa questões hierárquicas. Machado (2015) pontua diversas questões relacionadas a deslegitimação ou menor valorização da fala feminina em relação a masculina no mundo acadêmico, não somente entre os estudantes, mas também na relação professora e aluno.

A terceira categoria de busca realizada nos portais elencados – Gênero e deficiência - foi possível selecionar mais 10 trabalhos de produção na área. No Periódico Capes, dos 7 trabalhos selecionados, 2 deles falam sobre a sexualidade da mulher com deficiência, um sobre a constituição do corpo da mulher deficiente física, na perspectiva dos estudos culturais, dois sobre questões relacionadas a saúde da mulher com deficiência e como ela é atendida nos espaços públicos de promoção a saúde. E, um sobre indicadores de indicadores educacionais no Brasil observando recortes de gênero, raça, classe e deficiência.

No portal Scielo, a busca por gênero e deficiência gerou um total de 90 resultados. Dentre eles, os mais relevantes já estavam mencionados nas buscas anteriores, um deles não estava citado e trata sobre gênero e sexualidade da mulher com deficiência intelectual, um estudo de caso realizado em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE.

Por fim, no Google acadêmico foi selecionado um trabalho, publicado em 2014 sobre psicologia, sexualidade e deficiência na perspectiva dos direitos humanos, produzida por Mello e Nuernberg (2014). Do total dos 74 trabalhos tabelados, muitos deles ricos em informações importantes para este estudo, nenhum deles relaciona as três categorias – gênero, deficiência e Educação Superior – o que justifica a relevância de pesquisas que articulem essas análises, devido a necessidade de pensarmos tais questões na mesma categoria, uma vez que as ações afirmativas tendem a trazer a cada ano um contingente maior de mulheres para os espaços acadêmicos e a discussão de gênero sob essa perspectiva ainda é periférica e inicial na produção científica do Brasil.

Embora nenhum desses trabalhos fale sobre questões de gênero e deficiência na Educação Superior, vale destacar o artigo publicado em 2014, escrito por Mello e Nuernberg, intitulado: Gênero e deficiência, intersecções e perspectivas. No material, os autores destacam o fato de a deficiência ainda ser uma temática periférica tanto nas ciências humanas quanto nas construções de teorias feministas. Após um apanhado histórico da inserção de estudos relacionados à deficiência nas ciências humanas os autores estabelecem interfaces conceituais onde é possível articular eixos entre os campos de estudos feministas e estudos sobre as deficiências, sendo eles: (1) o pressuposto da desnaturalização do corpo, (2) a dimensão identitária do corpo e, (3) a ética feminista da deficiência e do cuidado. Destacam o quão são iniciais no Brasil estudos que articulem os dois campos de conhecimento e justificam com isso a baixa participação de mulheres com deficiência em movimentos feministas uma vez que ainda tão negligenciadas em suas questões da deficiência acabam deixando a margem seus outros sujeitos políticos.

A busca realizada nas Reuniões Nacionais da ANPEd – Associação Nacional dos Pós-Graduandos em Educação aconteceu de forma um pouco diferente dos portais de busca, pois foi necessário a revisão nos anais do Evento nos Grupos de trabalhos – GTs de cada reunião, além dos trabalhos completos apresentados nos Grupos, também verificou-se pôsteres e trabalhos encomendados. Os GTs, nos quais efetivou-se a busca foram: Política e Educação Superior (GT 11), Educação Especial (GT 15), Gênero, sexualidade e Educação (GT 23).

Ao efetivar-se a busca descrita, verificou-se que nas cinco últimas edições da Reunião Nacional da ANPEd (2011, 2012, 2013, 2015 e 2017) nenhuma vez a temática mulheres com deficiência foi discutida, nem de forma isolada, nem articulada com contextos educacionais, isso representa uma questão para reflexão, que dentre tantas instâncias, pode ser relacionada à justiça social.

Para compreender esse contexto, faz-se necessário retomar essa trajetória histórica da educação das mulheres, pois, como afirma Louro (2004 p.372) “seria uma simplificação grosseira compreender a escolarização de homens e mulheres como processos únicos”, além de evidenciar que divisões de classe, etnia e raça desempenham um importante papel nas formas de educação utilizadas para transformar crianças em homens e mulheres.

Portanto, como referido acima, compreende-se que em um país marcado por fortes desigualdades sociais, a educação das mulheres esteve fortemente atrelada à ideia de instrução. A educação para além da instrução, começa a aparecer no cenário social e político no período pós independência (1822), inicialmente em grupos minoritários, como grupos religiosos ou de resistências, quilombolas e anarquistas, que se organizaram para propor essa oferta. Nos projetos desses grupos já era marcante a ideia que reconhecia os processos de educação como uma forma de libertação e resistência (LOURO, 2004).

Embora não seja o objetivo deste Estado do Conhecimento falar sobre políticas escolares, também torna-se necessário destacar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva de 2008, que passou a orientar os sistemas no sentido de oportunizar uma escola que se adeque às necessidades de seu público, é muito recente em termos históricos. Portanto, as pessoas com deficiência que hoje estão nos espaços educacionais são de um outro tempo e de uma outra escola, onde os direitos sociais eram menores ainda. Existem grupos heterogêneos e crescentes que estão adentrando a universidade e desacomodando o que já estava dado, fazendo que as práticas tradicionais de aprendizagens sejam repensadas.

Com base nos apontamentos que foram possíveis fazer a partir da produção encontrada, retoma-se Gonzales (1984) afirmando que quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, assim acreditamos que no momento que determinado grupo não é mencionado, lembrado e/ou observado, ele deixa de existir epistemologicamente, dificultando ainda mais as reflexões sobre suas condições sociais. É a partir dessa “dupla desvantagem” que se encontram mulheres com deficiência nas universidades e todo contexto histórico, político, social e cultural que procuramos abordar anteriormente, que buscamos pensar possíveis causas dessas temáticas não aparecerem, ou terem uma baixa incidência na produção científica do Brasil e nas discussões da Educação Especial da última década:

1. Há uma falsa ideia que se trata de um grupo minoritário ou com pouca relevância nas instituições;

Como mencionamos em alguns dados acima, embora pareça que falamos em um público pequeno ou reduzido há um grande número de mulheres com deficiência nas instituições

educacionais. Nas escolas brasileiras, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2014 estavam matriculadas 698.768 estudantes com algum tipo de deficiência, já na Educação Superior do país a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência aumentou 933,6% entre 2000 e 2010 de acordo com dados divulgados pelo MEC. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da rede privada de ensino.

Mesmo as estatísticas não mencionando a divisão de gênero em escolas e universidades, esses dados representam um número significativo que precisa ser observado, principalmente se considerarmos os argumentos apresentados anteriormente em defesa de uma análise que observe as categorias de gênero, raça, classe e deficiência com o intuito de compreender de maneira mais significativa o contexto e vivências dessas pessoas. Sob esse aspecto adentramos a segunda causa possível elencada neste estudo para a invisibilidade dessas pessoas na produção científica.

2. Há uma dificuldade em pensar as categorias de gênero, deficiência e Educação Superior de forma atrelada.

Após um apanhado histórico da inserção de estudos relacionados à deficiência nas ciências humanas, Mello e Nuernberg (2014) estabelecem interfaces conceituais onde é possível articular eixos entre os campos de estudos feministas e estudos sobre as deficiências, sendo eles: (1) o pressuposto da desnaturalização do corpo, (2) a dimensão identitária do corpo e, (3) a ética feminista da deficiência e do cuidado. Eles destacam o quão são iniciais no Brasil estudos que articulem os campos de conhecimento e justificam com isso a baixa participação de mulheres com deficiência em movimentos feministas uma vez que ainda tão negligenciadas em suas questões da deficiência acabam deixando a margem seus outros sujeitos políticos.

Ainda Mello e Nuernberg (2014) mencionam a importância dessas categorias de análise não serem observadas como objetos com sincronia, pois são categorias que se constituíram com processos históricos muito diferentes sem simultaneidade entre e si e interpelados por categorias de raça, classe, geração, orientação sexual, entre outras.

3. A Educação ainda não percebe como suas questões relacionadas à gênero, deficiência; As discussões acerca da educação, neste estudo, estão atreladas à função das instituições. Para pensarmos as instituições, precisamos a posicionar no tempo. A universidade contemporânea brasileira enfrenta os reflexos de uma crise econômica mundial como mencionamos anteriormente.

Romanelli (1986 p.255) afirma que com a crescente urbanização no Brasil, favorecida pela reorganização do modelo econômico, fez crescer a demanda social de educação e ensino,

“no entanto, a expansão econômica parecia criar cada vez mais, uma demanda de recursos humanos que não foram oferecidos pela escola” isso gerou uma “defasagem entre educação e desenvolvimento que marginalizou boa parte da população e não correspondia às necessidades da expansão econômica”.

Essa lógica, própria de um tempo de homogeneização, tende mais a ver como iguais os diferentes, do que compreender a diferença em todos seus aspectos. As políticas que normatizam esses espaços também caminham nesse sentido, como exemplo é possível mencionar as políticas de inclusão, que atuam no sentido de tratar o processo como um só. Ilustrando essa afirmativa temos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que em nenhum momento ao longo do texto faz algum tipo de ressalva a algum tipo específico de deficiência ou transtorno. O “público-alvo” da Educação Especial é observado como um todo, como se não houvesse especificidades socioculturais significativas no que tange à experiência escolar desses estudantes. Essa ideia nos afasta cada vez mais das singularidades, das categorias que nos permitem compreender posições sociais, pois estão associadas a toda uma história de dominação e exploração que mulheres, negros e negras e pessoas com deficiência enfrentaram ao longo da história.

A Educação Especial, dentro desse campo de pesquisa acaba se adequando a essa lógica que a educação está colocada e olha basicamente para um currículo pautado por essas políticas atuais, que exigem um profissional com múltiplas atividades, e uma formação e conhecimento mais técnicos do que social e político. Para exemplificar essa questão utiliza-se o estudo elaborado por Costas e Theshing (2017) que dentre outras coisas observou quais as principais temáticas estão sendo pesquisadas nas produções do GT de Educação Especial na ANPEd. Os resultados foram selecionados a partir da leitura das palavras-chaves das produções apresentados também na última década e demonstram a predominância de assuntos relacionados a Políticas Públicas, Práticas pedagógicas, surdez, atendimento educacional especializado e formação docente, demonstrando, assim, uma maior preocupação dos pesquisadores em tensionar contextos emergentes do cotidiano escolar, que ainda não incluem, a relação gênero, deficiência e processos de inclusão.

Como já foi mencionado, muitos podem ser os fatores que distanciam tais assuntos desses campos do conhecimento, desde o formato que a educação está colocada, o fato dos cursos de formação desses profissionais pautarem questões mais emergentes e estarem constantemente se adaptando às transformações das políticas públicas de inclusão até uma invisibilidade que é histórica, tanto das mulheres quanto das pessoas com deficiência.

Tentar minimamente observar tais temas dentro de uma mesma história e sujeitos torna-se desafiador pela própria discussão ser tão inicial e sem referências sólidas. Cabe-nos, portanto, enquanto pesquisadores do campo da Educação especial, questionar onde estão essas pessoas e como temos observado as questões próprias de nossos estudos sem inserirmos categorias como de raça e gênero, uma vez que considerar as questões sociais, é fundamental para compreender de forma mais profunda a realidade dessas pessoas e como estas se constituem. É o que tentamos fazer neste estudo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. AS MULHERES NA HISTÓRIA

Ao longo da história, mulheres de todo mundo se rebelaram contra uma condição de opressão estabelecida culturalmente. Várias designações podem ser utilizadas para se referir a diferentes formas de opressão das mulheres na história, aqui será compreendida através da perspectiva de gênero, que significa perceber que existem relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres nos contextos sociais, através da criação de diferentes padrões de comportamento (BIGLIA, 2007).

Para que esse sistema hierárquico seja mantido são engendrados culturalmente diversos mecanismos de opressão, como por exemplo, os mitos prescritivos sobre a feminilidade, que cria um estereótipo de mulher subalterna; a constituição de uma sociedade que se desenvolve baseada em núcleos familiares que se considera a mulher como propriedade. Ainda como mecanismos de opressão, oferta-se uma educação que tende a mostrar a ideia de incompletude da figura feminina, criando o desejo de uma família mononuclear, mesmo que para isso seja necessário abdicar de desejos individuais; a normatização da maternidade, onde é naturalizado a realização do trabalho doméstico pela mulher e implica nas suas condições de trabalho e remuneração; e também a ‘coisificação’ dos corpos tendo que manter um determinado padrão estético (BIGLIA, 2007).

Não foram poucos os casos de mulheres que se rebelaram ao longo dos anos contra essas condições e lutaram por liberdade e emancipação, nem poucos os exemplos de mulheres que estiveram presentes efetivamente em grandes momentos da história, embora a maioria de seus nomes sequer seja mencionado nos registros e acabe caindo no esquecimento. Seria possível mencionar uma infinidade de mulheres escondidas nas sombras dos registros, que tiveram atuações fundamentais nos processos históricos que nos permitem ter acesso a uma série de direitos que possuímos atualmente.

As mulheres estiveram presentes em todas as experiências de lutas e resistência dos povos oprimidos. Essa presença ainda é muito ocultada e as representações predominantes sobre as mulheres são que na maior parte da história estiveram dentro de casa e sem nenhuma participação pública. No caso da América Latina, por exemplo, aqui e acolá aparecem relatos de algumas mulheres excepcionais, em geral retratadas a partir da relação com um marido ou amante. Mas o que estes relatos invisibilizam é que, desde as lutas anti-coloniais e anti-escravidão, muitas mulheres indígenas e negras de nossa região lutaram ombro a ombro com os homens. (SOF – Sempre Viva Organização Feminista, 2015 p. 7)

Os processos históricos das lutas das mulheres, assim como a história do mundo, também são contados por um pequeno grupo “vencedor”. Os registros bibliográficos dessa história estão divididos em ondas, porém, essa mesma divisão, que se dá de forma linear é confrontada por diferentes grupos de mulheres, pois, as ondas mostram um feminismo feito por pessoas brancas para pessoas brancas, como se mulheres negras não tivessem participado desses primeiros momentos.

A história do movimento de mulheres que teorizaram e construíram a base de lutas contra a opressões estruturais (capitalista e patriarcal) costuma ser contada em ondas. Existem críticas em relação a esse modo de contar o movimento, porém, para fins didáticos, apresentaremos brevemente o que foram essas ondas como nos apresenta a literatura.

A bibliografia feminista aponta para o início da primeira onda do feminismo ter acontecido na Inglaterra, século XIX, pelo movimento que ficou conhecido como Sufragista, o qual tinha como principal pauta a participação da mulher na política através da conquista do direito ao voto, que naquele momento, representava uma importante conquista de direitos. As sufragistas promoveram grandes manifestações, principalmente em Londres, fizeram greves de fome, foram presas diversas vezes, perderam seus empregos, a guarda dos filhos, entre outras medidas possíveis para época (PINTO, 2010).

No Brasil, esse movimento também foi efetivo, embora mais tardiamente, liderados por Bertha Lutz que retorna ao país, em 1910, após estudar no exterior e é uma das principais fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1927. Bertha Lutz foi responsável por levar ao Congresso um abaixo-assinado pedindo a aprovação do projeto de lei do senador Juvenal Lamartine que dava o direito de voto às mulheres. Direito este que foi conquistado no Brasil em 1932 (PINTO,2010).

Ainda em relação a esse período, alguns movimentos nucleares começam a se organizar. No Brasil, podemos mencionar por exemplo, o movimento chamado “União das Costureiras, chapeleiras e classes anexas” que na efervescência de 1917, publicaram um manifesto onde proclamam: “Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas; constantemente amesquinhas por seres repelentes” (PINTO,2010).

Mesmo com algumas organizações difusas pelo mundo, após as mobilizações em prol do sufrágio, houve um apassivamento do movimento por cerca de trinta anos que retorna com força após a publicação de obras importantes como *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1949) e *A Mística Feminina*, Betty Friedan. (1971). *O Segundo Sexo*, ficaria conhecido posteriormente como a obra que inaugura a segunda onda do movimento.

Simone de Beauvoir, filósofa francesa, rompe em parte o silêncio que é destinado às mulheres com a obra *O Segundo Sexo* (1949), importante para fundamentar a teoria feminista. O livro ataca justamente a opressão biológica que coloca, desde o nascimento, a mulher em condição de inferioridade e esta é reforçada socialmente, situando a liberdade das mulheres, que até então estavam no plano ontológico, no plano circunstancial, ou seja, as questões sobre a liberdade da mulher passam a ser encaradas como derivadas de circunstâncias sociais as quais elas estão inseridas.

Nesse momento, mais do que posicionar a mulher enquanto sujeito de luta viu-se a necessidade de teorizar a opressão mesmo que essa teorização tenha acontecido de forma inicial. As luzes da teoria que estava sendo construída voltam-se para a mulher como um sujeito socialmente construído, discutindo as relações de poder sob as quais estavam submetidas e questões relacionadas ao público e privado.

A *Mística Feminina* de Betty Friedan, publicado em 1963, também é uma obra importante que nasce na segunda onda. Nela, a autora questiona a ideia do “destino traçado” da mulher. No mesmo momento em que no mundo inteiro ocorria um bombardeio de produtos, especialmente eletrodomésticos produzidos para mulheres, como se sua condição de dona de casa fosse algo dado, sem muitas perspectivas.

Não era raro ver uma publicidade voltada ao público feminino, na maioria delas apresentavam um teor de extremo reforço aos papéis de gênero destinados a mulher na sociedade. Um dos argumentos que Friedan (1963) irá desenvolver na obra é “o problema que não tem nome”, expressão utilizada para descrever a condição das mulheres que queriam mais da vida do que meramente serem donas de casas e boas esposas.

A obra de Friedan (1963), recebeu algumas críticas ao longo do tempo, não porque sua análise seja irrelevante, mas porque se limitava a uma emancipação muito relacionada a cargos profissionais e invisibilizava diversos grupos de mulheres que, naquele momento, não tinham acesso a tais discussões. Mesmo assim, a obra continua servindo como parâmetro para discutir o feminismo dentro de algumas vertentes.

O Mito da Beleza, de Naomi Wolf (1990) vai abordar a mudança de paradigma de opressão, ou seja, a mulher que na década de 60 é transformada em um sujeito de consumo, especialmente de produtos que reforçam a ‘condição feminina’ de certa forma adquire um novo espaço no mundo do trabalho. Wolf (1992) defende que a criação do mito da beleza vem como uma contrarreação à reação feminina de emancipação. A mulher do seu tempo não está mais destinada a ser dona de casa e algo precisa ser imposto para que a ela volte a uma posição de fragilidade e dependência.

Em um período de expansão dos meios de comunicação e veículos de informação há uma divulgação pesada em torno da beleza enquanto padrão. É construída a ideia de que a mulher não é bonita porque não quer, pois existem diferentes formas (consumo) dela atingir esse padrão. O mito da beleza, trata basicamente sobre poder, poder de uma estrutura sobre a mulher, uma vez que mesmo fora de casa ou emancipada das obrigações domésticas, a busca pela beleza vai acompanhá-la onde ela for, além de transformá-la em uma figura muito interessante dentro do capitalismo. Nesse mesmo período se desenvolve o ‘mito da feminista feia’, ou seja, se utiliza do que é mais importante para as mulheres (ser bonita) para afastá-la de qualquer forma de luta e questionamento dessa ordem imposta.

As consequências sociais da beleza como padrão, são o empobrecimento econômico, o cansaço e o desânimo, inclusive para se organizar contra essa estrutura. Outra consequência que pode ser mencionada e, uma das mais graves em termos psicológicos, é a redução do amor próprio, através de um sentimento de culpa, autovigília, punição e insegurança.

Embora o período demarcado historicamente como segunda onda tenha representado um momento importante da produção da teoria feminista, havia uma tentativa de universalização da mulher e do homem. A crítica de outras intelectuais feministas surge para questionar questões a produção feminista difundida nesse período busca universalizar uma mulher que não é universal, é, em sua maioria, uma mulher branca.

Intelectuais negras lutaram durante toda história produzindo discursos contra hegemônicos. Como menciona Gonzalez (1984), o privilégio social determina o privilégio epistêmico, corroborando com Ribeiro (2017, p.26), que destaca o que é fundamental para muitas feministas negras e latinas: a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo.

O que é conhecido como a terceira onda do feminismo, elabora uma crítica a segunda onda, principalmente através do feminismo negro em relação a como essa história foi contada. Hooks (2000) afirma que nos Estados Unidos o feminismo não surgiu a partir das mulheres que são mais vitimadas pela opressão machista, essas são em sua maioria silenciosas e que o fato de aceitarem suas condições de sem questionamento ou organização como se fosse uma sina, é o que as torna mais vítimas.

O “problema sem nome” elaborado na obra de Friedan (1963) é questionado, pois grande parte da teoria que foi construída nas últimas décadas invisibilizaram diversos grupos de mulheres, sem que fosse considerado questões de classe, raça/etnia e geração dentro da teoria. A emancipação da mulher branca, classe média, que muitas vezes já adentrou o espaço

universitário, previa uma outra mulher, em sua maioria negra, pobre, com baixa escolarização tomando seu lugar nas atividades domésticas (HOOKS, 2000).

Davis (2016²) faz uma retomada histórica da atuação de mulheres negras que tiveram seus nomes suprimidos, inclusive da história do movimento feminista, que encontrou espaço juntamente com o movimento abolicionista. Enquanto mulheres do mundo todo lutavam pelo direito ao sufrágio, paralelamente eclodia no em alguns países como por exemplo França e Portugal o movimento social abolicionista, nesse espaço, mulheres e escravos se mobilizavam por suas causas.

Hooks (2000) questiona o fato de Friedan (1963) nunca se perguntar se as donas de casa, brancas e classe média seriam realmente um ponto de referência para se analisar os impactos sociais do sexismo. A autora critica o racismo que até então abundava nos textos das feministas brancas, reforçando suas supremacias e negando a possibilidade das mulheres se conectarem politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais (HOOKS, 2000).

Friedan transformou suas dificuldades e as de mulheres brancas como ela, em sinônimo de uma condição que afetaria todas as mulheres nos Estados Unidos. Ao fazê-lo, desviou a atenção de seu classismo, seu racismo, suas atitudes sexistas em relação a massa de mulheres norte-americanas. No contexto de seu livro, ela deixa claro que as mulheres que considerou vítimas de sexismo eram mulheres brancas com formação universitária que foram obrigadas pelo condicionamento sexista a permanecer em casa (HOOKS, B. 2000, p.194).

Assim, esse momento é marcado essencialmente pela inserção de raça e classe como critérios de análise dentro da teoria feminista. A mulher retratada na segunda onda não é a mesma da terceira, outros seguimentos sociais começam a integrar e construir o movimento, mulheres negras, mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais que sofrem diferentes opressões.

O conceito de interseccionalidade é abordado por Crenshaw (2002), segundo a autora precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar o racismo de formas diferentes conforme o seu gênero e que ambos precisam ser protegidos, assim como mulheres negras e brancas podem sofrer opressões, porém mulheres negras experenciam situações específicas que mulheres brancas não vivenciam e compreender essas questões é um dos principais desafios da interseccionalidade. As desigualdades sofridas não podem ser hierarquizadas, nem separadas, quando enfrentadas pela mesma pessoa.

Um dos problemas é que as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão

² A primeira publicação de Davis – Mulher, raça e classe é do ano de 1981, porém o acesso à obra se deu na edição de 2016.

tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres. Há também outras categorias de discriminação: em função de uma deficiência, da idade, etc. A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos (CRENSHAW, 2002, p.10).

O movimento, próprio da terceira onda, passa a se organizar de modo que mais do que atingir altos cargos, grandes salários ou ser uma mulher de sucesso, autoconfiante e com liberdades individuais, existe uma busca constante em romper com aquela ‘pseudo’ universalidade do sujeito do feminismo que foi construído na segunda onda e compreender essas diferentes esferas de opressão. Não se descarta a necessidade de analisar estruturalmente a sociedade a partir de um viés capitalista e patriarcal, mas se reconhece que diferentes opressões modificam a forma com que determinados grupos experienciam a sociedade.

Embora parte da literatura referente aos movimentos sociais coloque o movimento feminista como um ‘novo movimento social’ que tem suas principais lutas centradas em pautas culturais e políticas específicas e não como um movimento social clássico, pois não possui caráter revolucionário, entendemos o feminismo enquanto um movimento social que possui caráter revolucionário uma vez que reconhece a opressão que é estrutural, seja pelo patriarcado, seja pelo capitalismo.

Entende-se que não é mais possível desconsiderar a identidade e a epistemologia desses grupos, muito menos contar uma história que não se dá de forma linear. Ribeiro (2017) retoma a filósofa francesa, Simone de Beauvoir (1970), apresentando o pensamento da autora. A autora trabalha com a categoria do outro, presente na obra de Beauvoir. Essa categoria coloca a mulher como um ser constituído histórica e socialmente como O Outro, que, de maneira simplificada, afirma que a mulher foi constituída como algo que tem uma função, como uma cadeira ou um lápis, destituída de humanidade, sem a reciprocidade do olhar do homem. Para Kilomba (2012), as mulheres negras são O Outro do Outro e estão em um local de mais difícil reciprocidade, a autora destaca que é preciso enfrentar essa falta e encarar que mulheres possuem situações diferentes.

Crenshaw (2002 b) menciona que a importância de desenvolver uma perspectiva que revele uma análise interseccional, está para além do valor das descrições mais precisas sobre as experiências vividas por mulheres racializadas, mas também no fato de que análises baseadas em compreensões parciais e por vezes distorcidas das condições das mulheres são ineficientes. A autora defende que é através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que

formam a dependência de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções mais eficazes.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002 b, p.177).

Portanto, retomando o que bibliograficamente é considerado a terceira onda foi marcada pela ramificação do feminismo (marxista, liberal, radical, feminismo da diferença, entre outros) seria necessários anos de estudo e escrita para explicar a teoria e as bases que fundamentam cada ramificação, além de suas posições ideológicas e epistemológicas. Questões que envolvem as mulheres são diversas, estão imbricadas em questões religiosas, culturais, míticas, geográficas e históricas de cada povo. Dessa maneira, apresentamos alguns pontos que são relevantes pois serão conceitos utilizados neste estudo.

Podemos destacar como questão central das reivindicações da segunda para terceira onda é que, enquanto a segunda onda elabora a crítica em relação às diferenças entre homens e mulheres, questões privadas, tendo o corpo como foco, a terceira onda, bastante recente, do ponto de vista histórico, elabora a crítica sobre a diferença entre as mulheres. Beddin, Citattadino e Araújo (2015 p.338) afirmam ser a reivindicação da diferença dentro da diferença, segundo os autores: “mulheres não são iguais aos homens, mas elas tampouco são todas iguais entre si, pois sofrem as consequências da diferença de outros elementos, tais como raça, classe, localidade ou religião”.

Considerando, portanto, o contexto histórico e social que vivenciamos na terceira onda, onde há a ampliação do olhar do movimento e da construção teórica para outros sujeitos dentro do feminismo e a partir do conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2002) observa-se neste estudo essas diferenças dentro da diferença. Segundo a autora, “a interseccionalidade nos oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (p.16).

4.2. AS MULHERES NO BRASIL

As reivindicações que ocorreram em muitos lugares do mundo, também eclodiram no Brasil, porém, muitas delas não no mesmo período. Pode-se destacar o fato do Brasil ter uma história pautada pela colonização e exploração, além um período fortemente escravista, o que em termos de direitos sociais, nos torna atrasados em muitas conquistas já adquiridas em outros países.

A história brasileira, assim como a latino-americana, aponta para uma estreita relação entre a luta das mulheres e os processos de mudanças econômicas e sociais, tratamos, portanto, de avanços graduais, pois a história da conquista de direitos das mulheres se dá em um outro tempo e de forma, sempre posterior a dos homens e determinados por questões raciais e classistas.

Beltrão e Alves (2004) afirmam que o no período colonial brasileiro as mulheres viviam situações adversas, sendo vítimas de estereótipos da igreja católica. As mulheres negras, em sua maioria eram escravas, e as que possuíam alforria estavam inseridas em uma segunda classe que não gozava de direitos políticos, sociais e econômicos devido às condições da população alforriada brasileira.

Com a independência, em 1822, a sociedade brasileira começou a apresentar uma estrutura social mais complexa. As imigrações internacionais e a diversificação econômica aumentaram a demanda por educação, que passou a ser vista como um instrumento de ascensão social pelas camadas sociais intermediárias. Neste novo contexto, pela primeira vez, os dirigentes do país manifestaram preocupação com a educação feminina. Os primeiros legisladores do Império estabeleceram que o ensino primário deveria ser de responsabilidade do Estado e extensivo às meninas, cujas classes deveriam ser regidas por professoras. Porém, devido à falta de professoras qualificadas e sem conseguir despertar maior interesse dos pais, o ensino sequer logrou ensinar uma percentagem reduzida de alunas a ler e a escrever, sendo muito grandes suas deficiências em todo o país (UNICEF, 1982, p.134).

No aspecto educacional, é possível mencionar o exemplo de Nísia Floresta (1810-1875) que foi pioneira na luta pela alfabetização das mulheres, fundando uma escola inovadora na cidade do Rio de Janeiro. Embora os grupos sociais ocupassem as mesmas posições, o período pós independência no Brasil é marcado pelo esforço de se afastar da ideia de uma sociedade primitiva e atrasada, como afirma Louro (2004). Isso fortaleceu o discurso que atrelava a educação à modernização no país e acabou gerando a primeira lei de instrução pública, nível de ensino que meninos e meninas teriam acesso.

Mesmo nesse contexto, características marcantes da sociedade determinariam, desde a contratação de professoras e professores para essa instrução, diferenças bastante significativas

entre o ensino que seria ofertado para meninos e meninas além da diferenciação existente em relação a raça/etnia (LOURO,2004).

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais (LOURO, 2004, P. 372).

Para os povos de origem africana, a escolarização foi negada. Existem registros apenas de organizações filantrópicas e religiosas que se organizavam em torno de uma determinada comunidade. Louro (2004) afirma que as leis que tinham por objetivo “afrouxar os laços do escravismo” não representaram de imediato oportunidades de escolarização para população negra no Brasil. Assim como para os povos indígenas, no qual a educação acontecia por meio de práticas ligadas aos próprios grupos de origem, sem preocupação mínima do Estado.

Com o passar dos anos, grupos socialistas e anarquistas passaram a reivindicar novos formatos de educação compreendendo esse processo como forma de emancipação da mulher e por vezes, organizando espaços para oferta desse ensino. Para grupos privilegiados no país, o caráter educacional das mulheres está fortemente atrelado a questões de classe e gênero, uma vez que meninas ricas começam a ter acesso a aulas de literatura, piano, francês, reforçando uma ideia de delicadeza e feminilidade muito atrelada à população que possuía condições financeiras para essa educação (LOURO, 2004).

Ainda que algumas iniciativas melhoraram a condição da educação das mulheres no Brasil, elas ainda eram justificadas a partir da ideia do destino a maternidade, a higienização da família e a construção da cidadania dos jovens. Existia a ideia que bastava uma forte educação religiosa para que tal objetivo fosse alcançado. A imagem da maternidade como destino traçado está expressa entre outras fontes na lei de instrução pública do Brasil, de 1827: “As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas”.

No século XIX, quando houve a abertura de escolas normais, para homens e mulheres, pois o Brasil precisava formar um quadro de professores, essas escolas acabaram recebendo um número maior de mulheres do que homens. De acordo com Louro (2004) esse processo não foi um fenômeno isolado, ele aconteceu em diferentes regiões do Brasil e no mundo. Uma das

justificativas para isso foram os processos de urbanização das cidades que criaram maiores oportunidades de trabalho para homens, gerando uma evasão masculina do espaço da docência.

A feminilização do magistério foi reforçada ainda na ideia da maternidade como destino traçado, pois a sala de aula representaria uma “extensão da prole”, além disso, mulheres possuíam a “tendência natural” ao cuidado, uma inclinação ao trato com as crianças e por isso seriam “naturalmente educadoras”. Louro (2004) afirma que tudo colaborou para o fortalecimento da ideia de “trabalhadoras dóceis e pouco reivindicatórias” o que geraria problemas futuros no que tange a discussão de condições de trabalho, salário, etc.

Outra questão importante relacionada a esse processo, é o maior controle do Estado sobre a docência, tal como a determinação de conteúdos e níveis de ensino, horários, livros e salários (LOURO, 2004). Trata-se de um fenômeno que não pode ser respondido por apenas um ou outro fator, mas a articulação entre diversas questões sociais que geraram esse processo.

Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar”. Com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas (LOURO, 2004 p. 380).

Foi na era Vargas, em 1932, que algumas mulheres brasileiras conquistam o direito do voto e da candidatura, elegendo a primeira deputada no ano de 1934, a paulistana a paulista Carlota Pereira de Queiroz. Diferente da participação na docência, o número de participação das mulheres na política sempre foi baixo, porém direito ao sufrágio aumentou o índice de matrículas femininas nas escolas e conseqüentemente a defesa por parte dos políticos para a alfabetização feminina, visto que as mulheres representavam um novo contingente eleitoral e apenas mulheres alfabetizadas poderiam votar.

O ingresso de mulheres na Educação Superior foi se dando de maneira gradual, assim como seu processo de escolarização. Embora essa etapa de ensino exista no Brasil desde o período imperial, e o direito da participação de mulheres nesse espaço tenha sido citado na Reforma Leôncio de Carvalho (1879), muitas eram as barreiras sociais e culturais que impediam esse ingresso. Considerando as questões étnico-raciais, essa disparidade temporal é maior ainda, pois o ingresso desse público é extremamente recente devido ao alto índice de desigualdade social brasileira.

A década de 60 representou em poucos aspectos progressos para algumas mulheres no Brasil, um deles foi a obtenção de contraceptivos, permitindo às mulheres a regulação da

fecundidade. Com o controle da fecundidade aumentou o número de mulheres em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Esses aspectos apesar de positivos não se deram em um contexto muito favorável, Beltrão e Alves (2004) apontam para uma estagnação do movimento feminista no Brasil devido às condições de repressão impostas pela ditadura militar.

Os anos oitenta representam alguns avanços no que tange a conquista de direitos de algumas mulheres no Brasil, com maior mobilização dos movimentos sociais, a participação de mulheres na luta pelas Diretas Já foi efetiva. Houve a criação de diversos jornais feministas como, por exemplo, o Brasil-Mulher, Nós Mulheres e o Mulherio e aumentou a presença feminina na cena nacional, como nos debates das eleições diretas para governadores, em 1982, também houve aumento na participação em cargos de liderança política.

Pós década de noventa a América Latina começa a vivenciar de maneira mais consolidada as discussões que buscam compreender o contexto através da análise de categorias de gênero, étnico-raciais, de classe, etc. Muñoz (2014 p.20) aponta para contrarreação em relação às comemorações dos 500 anos de chegada dos europeus ao continente, gerando uma série de movimentos nos países latino americanos no intuito de repensar a construção dessa história e epistemologias dominantes.

De forma paralela y muchas veces articulada a los procesos de acción de los movimientos indígenas, afrodescendientes y populares del continente, muchas feministas latinoamericanas fuimos haciendo co-presencia en estas luchas y perfilando reflexiones que no se agotarían en el terreno de dichas resistencias, sino que tomarían cauce en el propio corpus de las luchas feministas (MUÑOZ, 2014, p.21)³.

As reflexões que se iniciam no intuito de compreender fenômenos que abarcam toda uma sociedade, como o decolonialismo, não possuem um caráter individual, pelo contrário, eles buscam compreender como a estrutura capitalista, sustentada pelo patriarcado afeta de diferentes formas grupos diferentes. Lugones (2008) em um texto clássico sob essa perspectiva, afirma:

No es necesario que las relaciones sociales estén organizadas en términos de género, ni siquiera las relaciones que se consideren sexuales. Pero la organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal. El que no tiene por qué serlo es una cuestión histórica. Entender los rasgos históricamente específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género (dimorfismo

³ Em paralelo e muitas vezes articulado aos processos de ação dos movimentos indígenas, afrodescendentes e populares do continente, muitas feministas latino-americanas foram co-presença nessas lutas e delinearam reflexões que não seriam esgotadas no terreno dessas resistências, mas sim eles seguiriam um curso no próprio corpus das lutas feministas. Muñoz, 2014 p.21 (tradução própria)

biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) es central a una comprensión de la organización diferencial del género en términos raciales (LUGONES, 2008, p.92)⁴.

A autora afirma, que para compreender o lugar o do gênero na América Latina é preciso entender a natureza e os processos de mudanças na estrutura social que foram impostos pelos processos capitalistas, eurocêntricos e coloniais. Dessa forma, ela refuta a forma com que o gênero serviu como categoria de análise das sociedades modernas, afirmando que no cenário latino americano para compreender o gênero, é preciso ir além da dominação, controle sexual ou seus recursos, é necessário compreender toda a estrutura social.

É importante mencionar que na atualidade o movimento feminista não se configura como um movimento homogêneo. Embora aparente algumas convergências, o movimento possui diversas vertentes e formas de conceber a política e os papéis das mulheres nessa luta. Por se tratar de um movimento que escreve sua própria teoria, há uma riqueza em relação de análises da condição das mulheres, ao mesmo tempo que não há unificação em relação às diversas temáticas, o que dificulta a organização e mobilização de um grande contingente de mulheres.

O movimento feminista, mesmo que com pautas diversas em relação às suas reivindicações e argumentações, tem na atualidade os meios de comunicação, principalmente a internet como forma de difundir as ideias defendidas. Um momento de grande repercussão dentro do movimento, embora não tenha acontecido no Brasil, que exemplifica o uso das redes e tecnologias para difusão de informações, foi o discurso proferido pela ativista Angela Davis, nos Estados Unidos, na Marcha das Mulheres, pós eleição do candidato Donald Trump (2016) onde afirma:

Em um momento histórico desafiador, vamos nos lembrar que nós somos centenas de milhares, milhões de mulheres, transgêneros, homens e jovens que estão aqui na Marcha das Mulheres. Nós representamos forças poderosas de mudança que estão determinadas a impedir as culturas moribundas do racismo e do hetero-patriarcado de levantar-se novamente. [...]

⁴ Não é necessário que as relações sociais sejam organizadas em termos de gênero, nem mesmo aquelas relações que são consideradas sexuais. Mas a organização social em termos de gênero não precisa ser heterossexual ou patriarcal. Compreender as características historicamente específicas da organização de gênero no sistema de gênero moderno / colonial (dimorfismo biológico, organização patriarcal e heterossexual das relações sociais) é central para uma compreensão da organização diferencial de gênero em termos raciais. LUGONES, 2008, p.93 (tradução própria)

São muitas as mulheres que tem se destacado, nas últimas décadas, no cenário nacional e latino americano na luta por causas feministas. Embora tenhamos avançado em diferentes aspectos, parece-nos difícil visualizar os próximos passos de um movimento que, ao mesmo tempo que cresce, se ramifica. A ampliação das discussões que buscam compreender a condição das mulheres também não possui uma ligação direta com a melhora da qualidade de vida dessas mulheres. Conforme o último mapa da violência (WAISELFISZ, 2015), o Brasil ocupa a quinta posição entre os países que mais matam mulheres, ficando atrás de três países latinos, sendo eles El Salvador, Colômbia e Guatemala. As taxas de feminicídio mais elevadas também são de países latino americanos. A Venezuela é a que demonstra a maior taxa, seguido pelo Brasil e Equador (CLADEM,2014).

O que podemos observar também é a dicotomia entre um movimento que cresce (mesmo ramificado) paralelo a um crescimento de forças que tendem a suprimi-lo sempre que possível. Porém, para Fraser (2009) a crise representa um momento que possibilita organização e luta, pois as injustiças ficam mais evidentes.

O movimento feminista está entre um dos maiores movimentos sociais da atualidade, o que parece central é que se o movimento se expande porque as mulheres ainda vivem em situações de injustiças sociais significativa em relação aos homens, seja no âmbito que for. Os índices de morte, violência, acesso a espaços públicos ainda apontam para uma discrepante distinção de gênero na sociedade.

Essa lógica não escapa a mulheres com deficiência, pelo contrário, elas enfrentam todas essas interferências sociais atravessadas por questões étnico-raciais e de classe, além de barreiras físicas e de relações que impedem, por vezes sua autonomia. Ribeiro (2017) evidencia que se algumas mulheres estão em situação vulnerabilidade é porque a sociedade produz desigualdades, e se não olharmos para elas, impedimos o avanço não só de grupos minoritários, como do todo. Para isso, é necessário fazer o que feministas negras dizem há muito tempo: nomear esses sujeitos e realidades. É isso que vamos fazer em relação a mulheres com deficiência.

4.3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: DO DIREITO DE EXISTIR À GUINADA EPISTÊMICA.

Os primeiros registros históricos relacionados as pessoas com deficiência estão fortemente atrelados às ideias de misticismo e ocultismo, sem nenhuma base científica para que fosse possível compreender esse fenômeno. De acordo com Silva (1987, p.21) “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, doenças graves e de consequências incapacitantes, de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. O que expressa uma invisibilidade histórica.

Goffmann (1987) menciona que os gregos criaram o termo “estigma” para atribuir aos sinais corporais, fossem eles extraordinários ou maus, as pessoas eram marcadas no corpo para afirmarem sua condição de escravo fugido, traidores ou marcas ritualísticas, de acordo com o autor, essas pessoas deveriam ser evitadas em espaços públicos. Conforme Platt, (1999) durante a Idade Média também se manteve a ideia de deficiência e loucura vinculada com questões míticas, associando a deficiência a manifestação de demônios ou castigos para indivíduos que não se moldavam à vontade da Igreja. Pantano (2009), no que tange em relação com as pessoas com deficiência como uma marca social e cultural dos povos, afirma:

“...cuando se hace una reflexión histórica, generalmente se mencionan las prácticas de los espartanos de arrojar desde la cima del monte Taigeto a los niños recién nacidos con afecciones o defectos. El análisis de estos casos pone en evidencia que debía tratarse de malformaciones severas e identificables que demandaban cuidados especiales para la supervivencia, y que estas personas eran consideradas no aptas en un ámbito cultural que ponía la fuerza física y la autodefensa por sobre otras aptitudes y valores. Por supuesto, no se trata aquí de justificar o no estas decisiones, sino de mostrar que no obedecían a la crueldad; más bien deben ser interpretadas como prácticas acordes a concepciones propias de su marco cultural, en el cual la discapacidad era una pieza más (PANTANO, 2009, p. 75)⁵.

A ascensão do cristianismo passa a condenar tais práticas de exclusão e vê nas pessoas com deficiência um alvo de caridade. Walber e Silva (2006) em relação à essa gradual rejeição da ideia demoníaca da pessoa com deficiência, menciona que essas formas de conceber essas

⁵ "... quando uma reflexão histórica é feita, as práticas dos espartanos de atirar os recém-nascidos do topo do Monte Taygetus com afeições ou defeitos são geralmente mencionados. A análise desses casos mostra que eles devem ser malformações severas e identificáveis que requerem cuidados especiais para a sobrevivência, e que essas pessoas foram consideradas inaptas em um campo cultural que coloca a força física e a autodefesa acima de outras habilidades e valores. Naturalmente, não se trata de justificar essas decisões ou não, mas de mostrar que elas não obedeceram à crueldade; em vez disso, elas devem ser interpretadas como práticas de acordo com as concepções de seu contexto cultural, nas quais a deficiência era outra peça (PANTANO, 2009, p. 75).

peças previam práticas assistencialistas e os critérios para a assistência seriam o pertencimento ao grupo comunitário e a inaptidão para o trabalho. Tais critérios além de gerarem a rejeição do estrangeiro, faziam com que quanto mais aparente fisicamente a incapacidade ou doença, mais garantia de assistência possuía o sujeito.

Ainda Walber e Silva (2006), destacam que o olhar assistencialista para esse público legitimou a institucionalização, gerando o surgimento de uma série de instituições de confinamento, sejam elas orfanatos, asilos, manicômios, etc. Pessoas pobres com alguma deficiência recebiam todo tipo de práticas, eram alvo de tratamentos de toda ordem, visto que não existia conhecimento sobre, pessoas com doenças mentais, deficientes, em situação de extrema pobreza, eram atendidas sem muita distinção.

O início da desvinculação com o mítico, de acordo com os registros históricos, acontece na Idade Moderna com o advento da pesquisa naturalística. A questão da deficiência passou a ser situada no plano da saúde. Embora isso represente avanços do ponto de vista do conhecimento sobre essas pessoas, isso não significa que deixaram de existir instituições ou abrigos para pessoas com deficiência. A desvinculação do mítico, a alocação desses sujeitos como pessoas doentes, geraram a ideia de que pessoas com deficiências poderiam ser treinadas ou reabilitadas. As instituições que antes abrigavam leprosos e pessoas com doenças graves, passam a ‘acolher’ “loucos, pobres, vagabundos e pessoas com deficiência mental. Nesse ambiente asilar a imposição do trabalho forçado tinha um objetivo moral e econômico”. (PALOMBINI, 2003, p.120).

O Tratado das degenerescências na espécie humana, de Morel, publicado em 1857, contribuiu para as teorias eugenistas que se fortaleceriam nesse período. Tomado como verdade, o autor coloca a pessoa com deficiência, e outros grupos sociais como “condenados pela natureza” associando à ideia de perda da perfeição. No tratado é possível encontrar a associação dessas pessoas a animalidade, à periculosidade para espécie humana, visto que Morel trata como hereditárias as deficiências, além disso, conforme Walder e Silva (2006) o autor associa a imagem da deficiência com pobreza, criminalidade e prostituição.

No Século XVIII, a partir das ideias iluministas, é promovido um gradual retorno das pessoas institucionalizadas ao convívio social, embora saiba-se que abrigos que retiravam essas pessoas do espaço social como um plano higienista tenham se mantido em funcionamento em diferentes lugares do mundo até o século XX. Podemos mencionar como exemplo o Hospital Colônia de Barbacena – Minas Gerais, que se manteve em funcionamento até 1980 e arrecadou R\$ 600.000 mil com a venda de corpos dentre tantos outros que não tiveram suas histórias registradas.

O século XIX é marcado pela busca da institucionalização das pessoas com deficiência, porém, agora com caráter de corrigir o sujeito desviante. Foucault (1999) afirma que essas instituições serviam basicamente para controle através de demarcações entre louco e não-louco, normal e anormal, e através da determinação coercitiva, ou seja, dizer quem esse sujeito é e onde ele deve estar. Assim, os corpos que se opunham a ordem social, poderiam ser vigiados e controlados dentro de um espaço.

As instituições passavam a oferecer todos os tipos de serviços necessários às pessoas que as freqüentavam. Ofereciam desde a avaliação, para classificar e definir o “melhor” lugar para cada pessoa receber assistência, até o atendimento “especializado”, passando por todos os tipos de reabilitação (WALDER E SILVA, 2006, p. 33).

Baseada no princípio da reabilitação, surge a ideia de integrar os indivíduos que poderiam se adaptar ao convívio social. Práticas relacionadas a essa ideia aconteceram no mundo todo. De acordo com Walber e Silva (2006 p.35) “as práticas de integração, a partir de uma adaptação unilateral das pessoas com deficiência, estão fortemente ligadas com a questão da educação, tanto no Brasil como em outros países”. O campo da educação começa a ser observado como aquele capaz de normalizar o sujeito desviante afim que se insira na sociedade.

Um levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES por Gesser (2010) indicou que ainda há uma predominância de estudos voltados aos aspectos biomédicos da deficiência, com uma forte concentração de teses e dissertações voltadas para estudos que objetivem tratar de processos de reabilitação em pessoas com deficiência. Diante disso, será apresentado brevemente o modelo social da deficiência como um contraponto a essa ideia de reabilitação e normalização.

O modelo social da deficiência, surge na Inglaterra e representa as reflexões produzidas pelo movimento das pessoas com deficiência dentro do campo do *desability studies*, que tem por objetivo, em linhas gerais, romper com concepções sobre deficiência que estejam unicamente atreladas a lesão física e aos impedimentos do corpo, gerando, portanto, uma virada conceitual e inserindo elementos sociais e políticos nessa análise (GESSER, NUEMBERG E TONELI, 2012).

Diniz (2007), umas das precursoras a falar sobre o modelo social da deficiência no Brasil, aponta para a diferenciação proposta por Paul Hunt, sociólogo do Reino Unido da década de 60, entre o modelo médico, que acredita que o corpo com lesão requer cuidados, para o modelo social, que coloca a questão da deficiência como eminentemente social. Nesse momento, afirmava-se que a experiência da deficiência não é resultado das suas lesões mas do

ambiente hostil à diversidade física, propondo a reflexão se a experiência da opressão decorria das lesões corporais ou da falta de sensibilidade das organizações sociais.

Esse olhar para a experiência de opressão da pessoa com deficiência e a criação do modelo social, de maneira inicial, foi basicamente construída por teóricos homens e foi uma das principais responsáveis em colocar as pessoas com deficiência enquanto um grupo de um movimento social. A esse primeiro momento chama-se a primeira geração do modelo social.

Diniz (2007) afirma que na tentativa de compreender a opressão sofrida de diferentes formas pelas pessoas com deficiência e quem se beneficiaria dessa opressão, a resposta encontrada pelo movimento das pessoas com deficiência da primeira geração foi marxista, ou seja, o capitalismo se beneficiaria, pois, as pessoas com deficiência cumprem uma função econômica como parte do exército industrial reserva e uma posição ideológica, mantendo-as em condição de inferioridade.

Outra crítica elaborada por teóricos da primeira geração, foi a difusão proposta pelo Estado de um modelo de pessoa com deficiência, ou seja, as “pessoas com deficiência” estampadas nos estacionamentos, placas de trânsito e lugares reservados, são apenas um tipo de deficiência (que é a medular) a proposta definida pelos teóricos, foi que quanto mais pessoas se enxergassem dentro desse modelo, maior seria o fortalecimento de outros grupos lutando pelas causas das pessoas com deficiência (DINIZ, 2007).

A segunda geração do modelo social, vai justamente aprofundar os pontos que foram prioritários na primeira geração: tornar o assunto da deficiência como algo multidisciplinar e promover uma análise sociológica deste. É nessa segunda geração que a crítica feminista se insere. A crítica feminista, que irá abalar em parte as estruturas da primeira geração do modelo social, irá introduzir a categoria de gênero nessa análise, questionando a afirmativa da primeira geração da opressão advir das barreiras sociais e não das lesões, mostrando que para analisar a opressão da pessoa com deficiência, seria necessário considerar os papéis de gênero e a experiência do cuidado (DINIZ, 2007).

A crítica das teóricas feministas pôs em cheque os teóricos da primeira geração do modelo social, pois segundo elas, tais autores faziam parte de uma elite e tinham dificuldades de inserir as categorias de gênero e classe na análise, assim como o modelo médico, questionando o princípio da igualdade. Desse modo, foram essas mulheres que estavam propondo uma nova ótica para esse grupo social que mostraram que “para além da experiência da opressão do corpo deficiente havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade ” (Diniz, 2007 p. 61).

Diniz (2007) também menciona que o modelo social se consolida com relativo esquecimento do corpo, o tabu do corpo deficiente vai ser enfrentado pelas teóricas feministas introduzindo a ideia de igualdade não mais pela independência (como previa o modelo social da primeira geração) mas pela interdependência como um “princípio mais adequado a reflexões sobre questões de justiça para a deficiência.

Gesser, Nuemberg E Toneli (2012) afirmam que nesse modelo a deficiência não é encarada como uma tragédia individual, não é resultado de um pecado, sequer uma doença que requer tratamento, caridade ou ações sentimentais, ela deixa de ser compreendida através de exclusivamente o campo biomédico, psicológico ou de reabilitação e passa a ser observada pelo campo das humanidades. Barnes (2009) menciona que pessoas com deficiência são discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea. Isso ocorre graças ao resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais.

Compreendo também a experiência do corpo deficiente como social e não apenas individual ou patológica, Brogna (2009 p.12) afirma:

Tanto el modelo biomédico como el funcional se basan en paradigmas que examinan la discapacidad como resultado de una patología individual que reside en la persona. El enfoque ambiental o contextualista entiende que, junto a las limitaciones personales, la interacción de la persona con el ambiente puede exacerbar o mejorar sustancialmente el impacto de la condición sobre el individuo. En este sentido, la discapacidad puede prevenirse o disminuirse por medio de la eliminación de barreras físicas y sociales.⁶

É importante afirmar, como menciona Barnes (2009), que esse modelo não nega os aspectos relacionados a deficiência como uma questão a ser reabilitada, porém questiona a reabilitação dentro de uma sociedade que incapacita, ou seja, produz a deficiência. O enfoque radical e sociopolítico com que a deficiência começa a ser observada por alguns autores na construção epistemológica nas últimas décadas foi elaborado pelo movimento social das pessoas com deficiências, onde consta uma série de críticas de barreiras sociais enfrentadas por essas pessoas.⁷

⁶ Ambos os modelos biomédico e funcional são baseados em paradigmas que examinam a deficiência como resultado de uma patologia individual que reside na pessoa. A abordagem ambiental ou contextualista entende que, juntamente com limitações pessoais, a interação da pessoa com o ambiente pode exacerbar ou melhorar substancialmente o impacto da condição no indivíduo. Nesse sentido, a deficiência pode ser evitada ou diminuída pela eliminação das barreiras físicas e sociais.

⁷ União de Pessoas Fisicamente Deficientes contra a Segregação (Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPIAS), na Gran Bretaña. A UPIAS está formada exclusivamente por pessoas com deficiências

4.4. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL:

O Brasil não escapou da lógica institucional histórica sobre as pessoas com deficiência. E como em outros lugares do mundo, a Educação e mais especificamente, a Educação Especial passaram a ser encaradas como os campos de conhecimento capazes de reabilitar ou normalizar os sujeitos para que se integrassem na sociedade. As primeiras iniciativas vinculadas ao campo da Educação Especial no Brasil, datam o período imperial com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1856, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos criados por D. Pedro II, como menciona Welber e Silva (2006).

Mendes (2010) afirma que durante o período colonial e imperial brasileiro houve um grande descaso do poder público em relação a educação popular como um todo, pobres, negros e negras, pessoas com deficiência, foram marginalizados e não possuíam acesso à educação nesse período histórico. Apenas 2% da população brasileira era alfabetizada.

Após a proclamação da primeira república no Brasil (1889) surgem as iniciativas que buscam modernizar o país. A medicina, é o primeiro campo de estudos a se ocupar de observar as pessoas com deficiências, existia a concepção da deficiência como doença, em um forte momento de políticas higienistas no Brasil e no mundo. Mendes (2010) menciona que normalmente algumas deficiências eram atribuídas a sífilis, pobreza ou falta de higiene.

Após a primeira guerra mundial, onde o país ainda apresentava uma educação com caráter bastante elitista e 80% da população não era alfabetizada, crescem iniciativas que buscam democratizar o ensino primário, basicamente no contexto da escola-nova que tinham interesse em reduzir as desigualdades sociais através da educação e defendiam a construção de uma organização estatal laica, pública e gratuita.

Mendes (2010) menciona que:

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010, p 97)

Portanto, para as pessoas com deficiências, classificadas a partir de critérios que não eram claros, cresceu a institucionalização, porém, isso não foi acompanhado de uma

físicas e sensoriais, e seu manifesto, intitulado Os princípios fundamentais da deficiência, contém a profunda crítica de que é a sociedade quem incapacita a as pessoas com deficiências.

preocupação em compreender esses sujeitos. Mendes (2010 p.98) comenta que “a pequena seleção dos “anormais” na escola, ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos”, ou seja, quanto mais o/a estudante se adaptasse ao modelo educacional da escola, menos “anormal” e necessitado de institucionalização ele ou ela seria.

O período denominado Estado Novo no Brasil, representou uma estagnação na ideia de assistencialismo para pessoas com deficiência. Em relação a educação geral, a busca por uma educação que visava reduzir desigualdades sociais dá espaço a uma política educacional que priorizava o ensino técnico e superior. Januzzi (1992) afirma que esse momento político do Brasil, embora com relativa estagnação nos serviços ofertados para pessoas com deficiências, mostrava uma tendência de privatização desses espaços, também pelo descaso do Estado em relação a essas pessoas.

A segunda república no Brasil representa um momento de maior busca por uma educação pública e para todos. Segundo Januzzi (1992), esse momento no Brasil foi o que mais teve abertura de instituições especializadas. Muitas com caráter filantrópico e sem fins lucrativos. Mendes (2010) menciona que na medida em que se ampliavam as oportunidades para classes populares, o alto índice de evasão e “fracasso escolar” foi associado a deficiência intelectual de grau leve, justificado, assim, a implementação de classes especiais nas escolas.

O golpe militar de 1964 representou uma série de retrocessos em relação a sociedade como um todo, em relação a educação houve um aumento significativo de privatização das instituições de ensino e reformas educacionais que limitavam a autonomia das universidades. Mendes, (2010). Januzzi (1992) aponta para um crescimento no número de estabelecimentos para pessoas com deficiência, quatro vezes mais do que na década anterior. Esse crescimento também passa a exigir bases técnicas e legais para como seria desenvolvida a Educação Especial no país.

Dentre as medidas que foram tomadas nesse período, podemos destacar: a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º definiu a clientela de Educação Especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a Educação Especial; o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério de Educação; além da regulamentação dos primeiros cursos de educação especial no país.

É possível pensar, a partir desses dados mencionados, a “preocupação” em relação às pessoas com deficiências muito associada ao aumento das institucionalizações, em sua maioria privada ou de caráter filantrópico. Uma possibilidade da ocorrência desses fatos é o quanto

sujeitos que apresentam condutas desviantes ou fogem da normalidade prejudicam a imagem de progresso e modernização do Estado, muito presente nesse momento histórico.

Ferreira (1989) afirma que segregação desses estudantes em espaços educacionais isolados, gerava um duplo ônus para essas pessoas. Pois além de serem rotulados a partir do estigma da deficiência, lhes era ofertada uma educação com menor qualidade, minimizando suas potencialidades e provocando uma consequente maior exclusão social.

Na década de oitenta, que representou a abertura política no Brasil, houve a implementação de uma série de políticas que norteavam os processos de escolarização das pessoas com deficiência. As políticas desse campo de estudo se articulavam no sentido de delimitar públicos e formas de atendimento. Dentre algumas normativas estabelecidas nesse sentido, podemos destacar: a Constituição Federal de 1988, pois define a educação como um direito de todos, prevendo a oferta obrigatória e gratuita do atendimento da Educação Especial na rede pública; a Política Nacional de Educação Especial de 1994 que orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns para os alunos que conseguem desenvolver as atividades do ensino comum.

Além das leis mencionadas a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que dentre muitas coisas, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica às pessoas com deficiências que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental; a Lei 10.845/2004 que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; assim como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, entre outras que podem apresentar-se enquanto importantes de serem observadas.

Algumas das políticas mencionadas no parágrafo anterior surgem na década de noventa marcada pelo discurso esperançoso pós constitucional, as pressões geradas pela “educação para todos” versadas na Constituição atreladas a uma série de críticas em relação às práticas que estavam sendo desenvolvidas nas instituições, geraram o fortalecimento do discurso da educação inclusiva, que foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases, publicada no final da década de noventa.

Assim, a educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate iria se acirrar ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais (MENDES, 2010, p. 105).

A situação atual da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil apresenta uma série de análises. Se observarmos do ponto de vista numérico, o advento da inclusão gerou um crescimento significativo no número de matrículas, de acordo com o Ministério da Educação, em 2014 nas escolas brasileiras estavam matriculados 698.768 estudantes com algum tipo de deficiência. Porém, Mendes (2010) menciona que as mazelas da Educação Especial brasileira, não se limitam apenas a falta de acesso, pois versam de uma série de questões bem mais profundas, como por exemplo o não atendimento adequado de pessoas com necessidades educacionais especiais, a ainda presente tendência a privatização de espaços que ofertem esses atendimentos, dentre outras coisas.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (MENDES, 2010, p. 107).

Assim, conforme aponta Mendes (2010) a escola comum brasileira atravessada por políticas inclusivas, vem sendo responsável pela educação das pessoas com deficiência. O que parece é que as políticas de inclusão avançam em um ritmo que a escola, e leia-se quadro de professores, formação, espaços físicos, entre tantas questões não conseguem acompanhar essas mudanças, passam a organizar suas práticas inclusivas com caráter fortemente filantrópico e assistencial.

4.5.A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:

Entendendo a democratização do ensino como a ampliação do acesso para as camadas sociais que estavam até então, excluídas desse contexto, buscou-se traçar um breve histórico sobre o Educação Superior no Brasil. A partir do campo amplo da democratização elencamos marcos históricos que viabilizaram o ingresso de mulheres e pessoas com deficiência nesse espaço.

A história da educação nacional caminha paralelamente com uma história de colonização e exploração. O Brasil colônia (1500 - 1822), teve basicamente uma educação jesuítica, cujo o principal objetivo era catequizar e ‘docilizar’ os indígenas que aqui viviam. Os registros relacionados a Educação Superior nesse período, dizem basicamente sobre alguns cursos confessionais organizados majoritariamente pela igreja, que eram: Filosofia, Artes,

Letras, Ciências Naturais e Teologia, ambos mantidos pela Companhia de Jesus. Outros grupos religiosos também se organizaram para ofertar alguns desses cursos, sendo que o principal objetivo era montar seu quadro interno, como aponta Flores (2017).

Além dos cursos serem destinados apenas a filhos de proprietários de terras e pessoas mais abastadas da colônia eram cursos que não possuíam muito reconhecimento. Esse contexto levava os jovens (ricos) brasileiros a deslocarem-se até a Europa para realizarem uma espécie de exame de validação do que havia sido estudado aqui e obterem esses títulos. Nesse período, embora de forma inicial, já havia alguma mobilização em busca da democratização da Educação Superior. Exemplo disso foi a tentativa realizada pelo padre Antônio Oliveira que buscou o reconhecimento do curso de Filosofia e o acesso de negros no mesmo. Sua petição foi negada pela alegação dos fazendeiros baianos, que não gostariam de ver seus filhos estudando com ‘mulatos’ (CUNHA,2007).

Flores (2017) aponta para outras questões que existiam no período colonial brasileiro em relação às pessoas negras, dentre elas, a ideia que eles seriam ‘maus exemplos’ para as pessoas brancas por estarem envolvidas com arruaças, vadiagens, etc. Tais ideias, serviam para mascarar uma ideologia dominante que, desde os primórdios da educação brasileira, já se revela como servindo a uma determinada classe, conduzindo a população brasileira à margem de qualquer oportunidade diante de uma economia agrária e escravista.

Seria necessária toda uma análise mais aprofundada para compreendermos os reflexos do colonialismo a suas influências até hoje em determinados grupos, principalmente sobre os grupos étnico-raciais, e como foram prejudicados historicamente em aspectos sociais e econômicos pela política da época.

Outra questão destacada por Flores (2017) é a preocupação da metrópole na expansão da Educação Superior, pois poderia gerar movimentos revolucionários o que não era interessante naquele momento histórico para a elite dominante. Atualmente ainda é possível encontrar discursos muito semelhantes com o desse período histórico no que tange a democratização da Educação Superior brasileira, demonstrando a disputa política/social que se configura esse espaço.

O Brasil colônia, então, é marcado por uma alta taxa de analfabetismo, vivendo à sombra de Portugal, que não se preocupou nem ao menos montar um sistema escolar que abarcasse o mínimo da população que aqui residia, muito menos possibilitar o ingresso em alguma forma na Educação Superior. A economia era basicamente rural e de exploração, desse modo, não havia necessidade do Estado em qualificar a sua mão de obra.

Esses pequenos movimentos referentes a educação da população brasileira, não incluíam em nenhum aspecto mulheres. A ideologia religiosa, majoritária nesse período, considerava a mulher um ser inferior e a cultura reforçava papéis sociais destinados às mulheres como mães e esposas.

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade rural e na mão-de-obra escrava deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. O isolamento, a estratificação social e a relação familiar patriarcal favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. A tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação monopolizada pela Igreja Católica reforçava o espírito medieval. A obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado (BELTRÃO e ALVES, 2004, p. 3).

Em 1808, ano que Portugal é Invadido pela França napoleônica, acontece a transferência da sede do trono português para o Brasil. A chegada da família real desencadeou diversas mudanças no território nacional, entre elas, no que tange a Educação Superior. Flores (2017) menciona que com o apoio financeiro dos comerciantes, D. João VI, príncipe regente, buscou atender as necessidades do momento, criando instituições no Norte e no Sul do país e abrindo cursos que considerava os mais urgentes para as necessidades do momento,

Como exemplos desse momento inicial podemos mencionar o curso de Medicina para a Marinha e para o Exército; a Academia Real Militar (1810), para o preparo na carreira militar e formação de engenheiros, além dos Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo (1817). Essas primeiras instituições nacionais, eram unicamente masculinas, excluindo qualquer forma de participação de mulheres nesses cursos.

O período imperial brasileiro (1822 – 1889), pouco trouxe em termos de mudança para essa modalidade de ensino, embora esse período seja marcado por uma preocupação maior em relação a educação do que o período colonial, seu papel era atribuído ao poder central, como afirma a Lei Geral de 1827. Os poucos espaços existentes que ofertavam Educação Superior acabavam servindo como meio para concessão de privilégios a cargos magistrados. Com o desenvolvimento das cidades, mais do que uma formação jurídica, quem procurava esses cursos iria compor o corpo do Estado, tornando-se assim, um espaço para ascensão social.

Flores (2017) aponta que no período colonial existiam duas correntes ideológicas referentes a Educação Superior no Brasil, uma liberal, que apostava na ampliação de universidades com o intuito de formar uma elite competente para reger o país, e uma positivista, que defendia a aplicação desses recursos na expansão do ensino escolar para toda a população.

O que acabou se efetivando de forma mais expressiva foi a formação de quadro para cargos magistrados.

Portanto, é dentro de um contexto de exclusão e profunda desigualdade social, que cresce o interesse pelo ensino de forma geral no Brasil. Houve a criação de bibliotecas, museus, teatros e, mesmo com todas as críticas, o período imperial representa a implementação universidade é implantada no Brasil.

Nesse novo modelo social, no período pós independência, começam a se desenhar algumas preocupações iniciais com a educação das mulheres no Brasil, porém, limitados por uma série de normas instituídas pelo Estado, como por exemplo, a obrigatoriedade de professoras mulheres, o que demandava uma falta estrutural dessas profissionais no atual contexto. Por diversos fatores, essas iniciativas foram em grande parte fracassadas (BELTRÃO e ALVES, 2009).

É apenas após a proclamação da República (1889) que esse contexto começa a ter mudanças mais significativas, dentre as quais podemos destacar as ramificações da Educação Superior entre: estatal laico, particular religioso ou particular laico. (FLORES 2007). Pela primeira vez, a igreja está no âmbito da sociedade civil e as posições em relação ao Educação Superior privado são contrárias, alguns afirmam que pela falta de iniciativas privadas que apoiem, outros, demonstram posição contrária, pela perda do monopólio do Estado na concessão de cargos públicos.

Cunha (2007) aponta, novamente, para a preocupação estatal da não valorização dos diplomados, uma vez que fosse expandido a Educação Superior e um maior número de pessoas tivesse acesso. Não se mostra diferente de muitos discursos que são contrários a políticas sociais de acesso e permanência nas universidades brasileiras atualmente.

Em relação à educação de mulheres brasileiras, essa preocupação começa a acontecer e se efetivar apenas na segunda metade do século XIX, o que não significa que não houvesse distinções de gênero, pois estavam aglutinadas em sua maioria na educação primária. À menina, coube uma educação voltada a fortalecer o papel de mãe e esposa já a educação secundária, bem mais reduzida em aspectos quantitativos, lhe era destinado o magistério. Sem participação feminina no Ensino Superior.

Mesmo nesse cenário, é na república que o Brasil tem suas primeiras Universidades, no Rio de Janeiro em 1920 e em Minas gerais, em 1927. Benjamin Constant, em 1890, aprovou o decreto 981 que colocou o teste de maturidade, até então realizado na saída do secundário, como forma de acesso à Educação Superior, essas pequenas mudanças, de certa forma, foram ampliando a chegada a essa modalidade de ensino e conseqüentemente, um aumento nas

resistências a essas medidas com queixas de candidatos despreparados ou inabilitados a frequentarem essa modalidade de ensino.

De acordo com Flores (2017) é apenas em 1915, que o ministro da justiça Maximiliano Pereira dos Santos, reorganiza os exames de admissão, passando a chamá-los de exames vestibulares que além da provação requeria uma comprovação que o candidato havia concluído e aprovado o Ginásio. Cunha (2007, p.171) afirma que essa forma de admissão sofreu alterações com o tempo. De acordo com o decreto 11.530, que funda os exames vestibulares, não havia um limite de aprovação. Todos os candidatos aprovados tinham direito a matrícula.

Em 1925, que ocorreu uma reforma determinando que as instituições ofertassem um número limitado de vagas, aprovando os estudantes de acordo com a classificação. Além dessa medida, que dificultaria em grande parte o acesso, a reforma também permitia a cobrança de taxas por matrículas dos alunos. Assim, em meio a críticas relacionadas a reforma, surge a UNE, União Nacional dos Estudantes, defendendo a Universidade aberta para todos além da redução de taxas de cobrança (CUNHA,2007).

Os anos que sucedem são de muitas críticas ao modelo institucional da Educação Superior brasileira. A maioria das pessoas que tinham acesso, eram filhos de trabalhadores de classe média que estavam se instalando nas cidades. O Brasil iniciava um processo de urbanização. Oliven (2002) menciona que durante o período da República velha, assim como na educação básica, havia o fortalecimento oferta de uma educação laica. Foi nesse período que foi criada a primeira universidade do Brasil em 1920.

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, houve uma nova série de reformas sendo criado o Conselho Nacional dos Estudantes organização das universidades. Além disso, Oliven (2002) também afirma que nesse período foram criadas 22 universidades federais, cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal, além da abertura de outras universidades de caráter confessional, criadas no mesmo período.

A década de sessenta, segundo Oliven (2002), representou um momento de grande vitalidade da Educação Superior no Brasil, além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, houve uma ação comunitária expressiva onde foram criados centros populares de cultura, onde aconteciam programas de alfabetização de jovens e adultos, envolvendo universitários e jovens professores. Existia a preocupação em superar o passado elitista e construir uma sociedade mais democrática.

Após a tomada de poder pelos militares em 1964 o pensamento predominante era que a Educação Superior serviria como um espaço de doutrinação perigosa, pois ameaçava as ideias

de desenvolvimento e segurança nacional, Oliven (2002) menciona que houve o afastamento de muitos professores universitários nesse período. Porém, outras mudanças ocorreram, dentre elas a aprovação da Lei da Reforma Universitária “que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações” (p.33).

Além disso, na transição da década de 60 para década de 70 aumentou a privatização da Educação Superior como afirma Flores (2017), e conseqüentemente, gerou menor acesso de camadas mais baixas da sociedade. Além de modificações no segundo grau e instauração de escolas técnicas e profissionalizantes durante o período ditatorial.

É na década de oitenta que ocorre a maior democratização do ensino até então, período este de crescente atuação dos movimentos sociais nacionalmente. Oliven (2002) menciona que a Constituição de 1988, além de destinar 18% da receita anual resultante de impostos da União para manutenção da educação pública, assegurou a gratuidade em todas as modalidades de ensino, reestabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e principalmente, garantiu a autonomia das universidades.

Em um país explorado, colonialista, escravista como o Brasil, os graus de desigualdades sociais sempre foram elevados. Os registros históricos contam a história dominante, portanto, mesmo com a ampliação de direitos e criação de medidas que permitissem o acesso de determinados grupos à determinados espaços, existia uma carência anterior a essas políticas que impediam (e por vezes, impedem) populações e grupos marginalizados historicamente a se beneficiarem destas políticas.

Em 1994, muitos alunos utilizavam planos de financiamento, porém o número de alunos inadimplentes nos programas de financiamento do governo era bastante significativo, provocando a remodelação dos programas e originando o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Neste momento, o programa passou a atender exclusivamente os alunos dos cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, o que de certa forma fez com que as faculdades cuja receita dependessem do crédito educativo, realizassem ajustes para melhorar a qualidade do ensino ofertado (FLORES, 2017).

Na década de noventa foi elaborada a primeira política pública que trata da pessoa com deficiência na Educação Superior, o Aviso Curricular nº277, de 8 de maio de 1996. Este documento orientava reitores a se adequarem às necessidades de pessoas com necessidades educacionais especiais⁸ nessa modalidade de ensino, tanto no processo seletivo quanto na oferta

⁸ Termo utilizado no contexto da elaboração da política.

de materiais adaptados, fazendo menção à pessoas com deficiência física, visual e surdos e surdas (BRASIL, 1996a).

Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/ reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. - Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; - utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (BRASIL, 1996, p.1).

Embora o documento represente determinado avanço, pois de certa forma insere o debate sobre a deficiência na Educação Superior, ele demonstra maior preocupação com o processo seletivo do que com a permanência do candidato, ou seja, a pessoa com deficiência é vista mais como candidato do que propriamente como aluno.

O investimento de verbas públicas em instituições privadas seguiu na próxima década. Em 2005, é implementado no Brasil o PROUNI, Programa Universidade para Todos, que consiste na concessão de bolsas integrais ou parciais (50%) em cursos de graduação para alunos de baixa renda. O programa mantém-se atualmente em atividade e de acordo com os dados fornecidos na página do Ministério da Educação, até o ano de 2014, já havia beneficiado um contingente de 10.340 pessoas com deficiência.

Outra iniciativa instaurada nesse período (2002- 2010) foi a implementação do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, além da ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs.).

A criação do SISU - Sistema de Seleção Unificada (2010) que permite que alunos de todo território nacional possam participar de processos seletivos, nas cidades que residem, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, também gerou avanços na democratização dessa modalidade de ensino. Além disso, o programa conta com a reserva de vagas, que embora seja um tema bastante discutido atualmente, permite que grupo historicamente marginalizados, como negros e negras e pessoas com deficiência possam acessar esse espaço. A discussão relacionada a políticas afirmativas na atualidade, será retomada no próximo item.

Beltrão e Alves (2009) apontam para uma expansão da Educação Superior que favoreceu em grande parte as mulheres, servindo para que revertesse o hiato de gênero nessa

modalidade de ensino e superassem os homens em número nos espaços acadêmicos. As matrículas de pessoas com deficiência também tiveram um crescimento expressivo nos últimos anos na Educação Superior do país, a quantidade aumentou 933,6% entre 2000 e 2010 de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da rede privada.

Apenas em 2012, séculos depois de discussões referentes a processos democráticos de acesso e inúmeros incidentes históricos que contribuíram ainda mais para o afastamento das classes mais baixas brasileiras dos sistemas de Educação Superior, que é instituída a Lei nº 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos provenientes integralmente do Ensino Médio público com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Além de garantir uma reserva de 5% de vagas para estudantes pardos/negros, indígenas e pessoas com deficiência (FLORES, 2017).

Na Universidade Federal de Santa Maria UFSM, local onde esta pesquisa foi realizada, foi aprovada, em junho de 2007 a íntegra a Resolução 11/2007 que institui nesta universidade o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Essa medida prevê a reserva de vagas para pessoas afro-brasileiras, pessoas que cursaram o ensino Médio em escolas públicas, indígenas e pessoas com deficiência.

Jezine (2010) afirma que as universidades latino-americanas travaram lutas para se consolidarem como instituição social e romper com a simples reprodução de dogmas já existentes para se transformarem em produtoras do conhecimento. A autora ainda menciona que por mais seletiva e excludente que ela seja, é em seu interior que reaparecem questões como as divisões sociais, diferenças políticas, diferentes culturas, exprimindo em seu interior a realidade social, ou seja, de conflito e disputa.

4.6. POLÍTICAS E PRÁTICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS.

Em termos históricos, Ribeiro (2012) menciona que o termo “ações afirmativas” tem origem norte-americana e surgem mais especificamente através de medidas que visassem ofertar oportunidades de empregos mais equânimes. Porém, a ideia principal de cotas raciais

está prevista na constituição da Índia, no intuito de reservar postos de serviço para pessoas de castas desfavorecidas e assim, minimizar as desigualdades sociais.

Outros países têm regulamentas políticas de ações afirmativas e reservas de vagas. Como é o caso da África do Sul, que sofreu durante anos o *Apartheid* (Ribeiro, 2012). O autor ainda menciona que as ações afirmativas não se tratam de um modelo idealizado para posterior implementação e sim, uma resposta espontânea do poder público às carências sociais e conjuntura histórica de determinado lugar.

De acordo com Santos (2012, p. 212) pode-se definir ações afirmativas como:

Medidas que visam criar oportunidades iguais para grupos e populações excluídas do ponto de vista social. Trata-se de ações que preveem diferentes formas de execução e têm como objetivo promover maior inserção desses grupos e populações seja nos sistemas de saúde e educação, seja no mercado de trabalho.

Lima (2016) afirma que falar sobre ações afirmativas no Brasil requer uma reflexão sobre as desigualdades históricas de oportunidades na educação e um dos fatores mencionados pela autora é que a democratização a todos níveis de acesso ocorreu muito tardiamente. Segundo a autora, as ações afirmativas na Educação Superior brasileira têm início no ano 2000 quando o governador Antony Garotinho sancionou a lei que garantia reserva de 50% das universidades públicas para alunos que tivessem cursado o Ensino Médio público. Desde então, diversas universidades pelo país travaram discussões em relação a temática e gradualmente essas políticas foram sendo implementadas.

Santos (2012) menciona que o Brasil se inspira bastante no modelo estadunidense de ações afirmativas pois o país possui pesquisas consolidadas e uma prática de implementação de políticas que visam minimizar as desigualdades sociais históricas. O autor ainda menciona que os negros e negras são o grupo social no Brasil que mais enfrenta dificuldades na implementação dessas políticas, o que não acontece com tanto embate com outros grupos sociais. De acordo com o autor, desde a promulgação da Constituição de 1988, medidas que se proponham a minimizar diferenças sociais vem sendo implementadas, dentre ela, podemos mencionar:

A Lei n. 8.112/90, no segundo parágrafo de seu art. 5º, estabeleceu para os portadores de necessidades especiais um sistema de cotas não superior a 20% das vagas. Por sua vez, a Lei das Licitações, n. 8.666/93, em seu art. 24, inciso xx, determinou a inexigibilidade de licitação para a contratação de entidades filantrópicas voltadas para portadores de necessidades especiais, ao passo que a Lei n. 8.213/91 regulamentou a contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais pelas empresas privadas, limitada a 5% para aquelas que têm mais de mil empregados. Em relação ao mercado de trabalho, o art. 7º, inciso xx, da Constituição incentiva as empresas a contratar mulheres. Já a Lei n. 9.100/96, de autoria da deputada federal Marta Suplicy, reservou

às mulheres o percentual mínimo de 20% das candidaturas dos partidos políticos (SANTOS, 2012, p, 212,213).

É importante mencionar que a discussão sobre ações afirmativas é muito mais ampla do que a reserva de vagas na Educação Superior, pois a reserva de vagas representa apenas uma dessas medidas que visam minimizar as desigualdades sociais. A reserva de vagas por si, não dá conta de resolver o problema da desigualdade e do racismo no Brasil, seria necessária toda uma reestruturação social para que isso fosse possível.

A Universidade Federal de Santa Maria foi uma dessas instituições que aderiu a política de reserva de vagas, tendo esse direito garantido a partir da Resolução 011/07, no ano de 2007 que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão racial e social como já mencionado. Na UFSM, assim como em outras universidades, surgiram diferentes grupos de cunho social e político para assegurar os direitos dos grupos minoritários ou que fossem acometidos de algum tipo de discriminação, preconceito ou são prejudicados de alguma forma devido a sua condição histórica, social ou biológica. Houve forte mobilização do movimento negro dentro da instituição para que a política fosse aprovada.

Como mencionamos no subcapítulo anterior, em 2012 foi instituída a Lei nº 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos Federais de Educação. Desde então, diversos pesquisadores têm se ocupado de observar como vem ocorrendo esses processos dentro das universidades, em que medida eles são exitosos e quais avanços ainda são necessários.

Lima (2016) refere-se a política de reserva de vagas como exitosa pois segundo a autora, ela “fere a meritocracia”, porque a ideia de mérito só é pertinente quando há plena igualdade entre os indivíduos. Todos os processos históricos, mencionados anteriormente neste estudo demonstram a disparidade sociais que determinados grupos se encontram na sociedade brasileira.

Ao iniciar este estudo, estava em vigência a Resolução 011/07, que implementou a política de reservas de vagas na UFSM. Em fevereiro de 2018, foi aprovada a Resolução 002/2018 que regula as formas de ingresso aos cursos de graduação e ações afirmativas correlatas da UFSM e revoga a resolução anterior. Dentre as informações presentes na Resolução, a instituição compromete-se com o acesso previsto pela Lei 12.711, além de mencionar outras formas de ingresso regulamentadas. No que tange a pessoas com deficiência há a indicativa de uma suplementação de até 5% no número de vagas totais dos cursos de graduação além das já previstas pela Lei de cotas, utilizando também a nota do SISU. Neste

documento também está previsto o acompanhamento a permanência dos estudantes através da CAED – Coordenadoria de Assuntos Educacionais.

Ao mencionar o grupo social observado neste estudo e direcionando o olhar para as ações afirmativas, falamos especificamente da reserva de vagas destinadas a “pessoas com deficiência”, público esse que se subdivide em categorias diversas. Essas categorias não estão descritas nos editais e resoluções, o que acaba ocorrendo é uma delimitação como um grupo único, mesmo que tais diferenças influenciem no modo com que ocorrerá a experiência acadêmica de cada estudante e quais as adaptações educacionais se farão necessárias.

Quando se fala em pessoas com deficiência na Educação Superior, é preciso retomar o contexto histórico desse sujeito. Qualquer pessoa ao ingressar em uma universidade traz consigo a formação a qual foi submetido ao longo da educação infantil, ensino fundamental e médio. Especificamente, para esse público, a escola ainda está encontrando caminhos para organizar-se e ofertar uma educação que atenda as demandas desses sujeitos. As atuais pesquisas que versam sobre as práticas pedagógicas escolares, apontam para uma necessária superação de barreiras físicas, morais e principalmente, atitudinais.

Existe, portanto, grupos heterogêneos e crescentes⁹, que estão adentrando à universidade e desacomodando as práticas tradicionais de aprendizagens, de grupos, de maneiras diferentes, reivindicadas por suas bandeiras. Ainda não há fontes ou estudos específicos que possam afirmar que a criação desses grupos se fortaleceu a partir da aprovação do sistema de reserva de vagas, embora haja conhecimento que são movimentos anteriores a essa medida, o que tornar-se mais visíveis nesses coletivos talvez não sejam as cotas, mas sim o fato da afirmação de vários direitos sociais. Dessa forma acontecem mais movimentos de lutas afirmativas, como também há uma reação conservadora maior a tudo isso.

⁹ Dados do Núcleo de Acessibilidade da UFSM em relação a entrada de alunos com deficiência no Ensino Superior.

5. ANÁLISE DOS DADOS:

5.1. DE ONDE FALAMOS: QUAL LUGAR E QUAIS MULHERES.

A Universidade Federal de Santa Maria UFSM foi fundada em 18 de março de 1961. Hoje com 57 anos de existência, possui uma estrutura que se constitui de oito Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Artes e Letras (CAL) e Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), que se localizam no campus sede Santa Maria, e mais três campi – Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul. Conta atualmente com 269 cursos nas modalidades de Ensino técnico e profissionalizante, graduações presenciais e à distância, especializações, mestrados e doutorados. O contingente educacional da UFSM em 2018 é de 30.283 estudantes¹⁰.

O Núcleo de Acessibilidade da UFSM, local que disponibilizou os dados iniciais deste estudo, foi fundado em 2007, mesmo ano da aprovação da reserva de vagas dentro da instituição. Ele surge com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da universidade. As ações e propostas desenvolvidas pelo Núcleo são voltadas para alunos e servidores que apresentam ou estão em contato com a realidade das necessidades educacionais especiais: Transtorno do Espectro Autista; Altas habilidades/superdotação; Deficiências e Surdez. De acordo com o relatório de 2016, atende um contingente de 384 estudantes com algum tipo de deficiência¹¹.

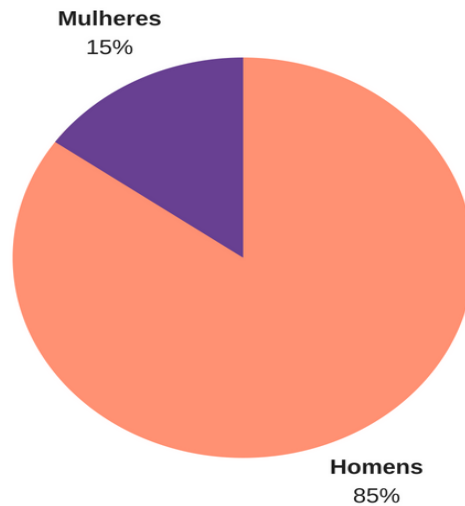
Atualmente o Núcleo de Acessibilidade da instituição se articula com diferentes setores que viabilizem a permanência dos estudantes minimizando as barreiras que possam impossibilitar os alunos à acessibilidade. Dentre as atividades desenvolvidas, é possível mencionar: disponibilização de intérprete/tradutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes e docentes surdos, adequação de material em Braille, acompanhamento semanal e individualizado de estudante, monitores para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, entre outros.

O Núcleo de Acessibilidade, que está em constante atualização do número de estudantes com deficiência, informou que de acordo com a última atualização (informação concedida em

¹⁰ Dados obtidos no site da instituição. Link: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>

¹¹ Dados retirados do site do Núcleo de Acessibilidade:
<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/sobre/o-nucleo-de-acessibilidade>

junho de 2018) possui um contingente de 619 estudantes com deficiência em situação regular na instituição. Se esse número representa a totalidade de estudantes em situação regular e o número de mulheres fornecido é de 94 pessoas, percebe-se uma grande diferença de gênero desde o acesso desse público na Educação Superior, como é possível visualizar no gráfico:



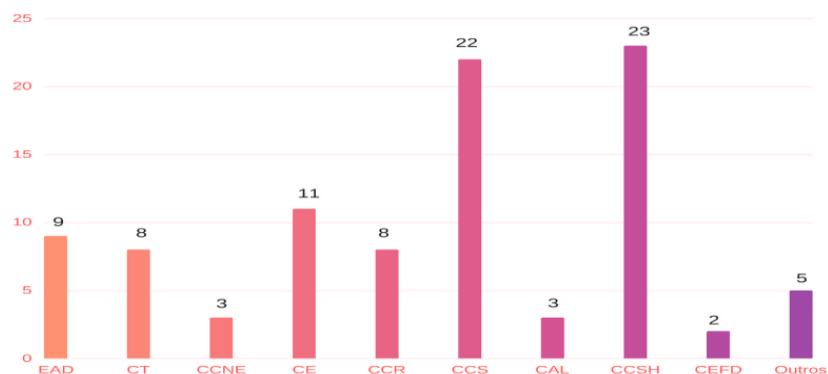
A partir da contextualização em relação à instituição e ao histórico apresentado em relação a mulheres, a pessoas com deficiência e a Educação Superior, iniciamos um mapeamento no contexto institucional. Esse mapeamento possui o objetivo de observar dados gerais sobre quem são as mulheres com deficiência que estão ingressando na instituição a partir da reserva de vagas prevista por lei.

Após contato com o Núcleo de Acessibilidade, envio prévio dos objetivos do estudo e do percurso metodológico que pretendia-se desenvolver, foi disponibilizado para o acesso desta pesquisa a relação de mulheres ingressantes na UFSM que estivessem em situação regular, assim como informações referentes ao contato para entrevista e o curso, centro, ano de ingresso, deficiência e idade das acadêmicas. De acordo com o material disponibilizado, atualmente a instituição conta com 94 mulheres com deficiência em situação regular nos diferentes cursos. Conforme está apresentado na seguinte tabela:

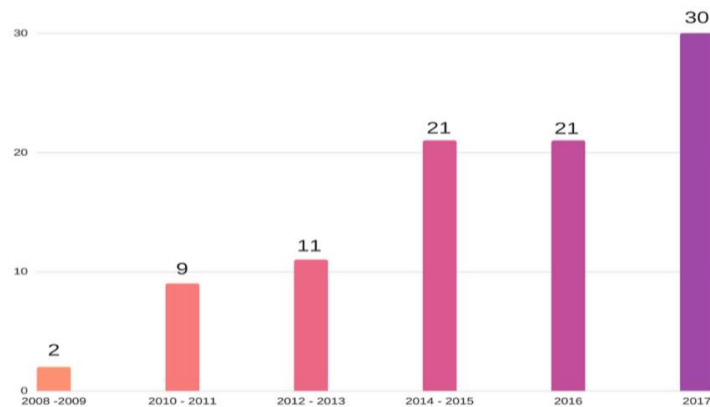
Curso	Nº de mulheres com deficiência	Curso	Nº de mulheres com deficiência
Administração	3	Filosofia	1
Agronomia	2	Fonoaudiologia	1
Arquitetura	3	Gestão ambiental	1

Arquivologia	1	Gestão de cooperativas	1
Ciências Biológicas	1	História	2
Ciências Contábeis	3	Jornalismo	1
Cursos EAD	9	Letras português	1
Cursos Técnicos	1	Medicina	13
Dança	1	Med. Veterinária	3
Direito	5	Nutrição	1
Educação Especial d	3	Odontologia	4
Educação Especial n	3	Pedagogia	4
Educação física	1	Produção editorial	2
Enfermagem	2	Publicidade e Prop.	1
Eng. Civil	3	Psicologia	1
Eng. da Computação	1	Rel internacionais	1
Engenharia mecânica	1	Teatro	1
Engenharia química	1	Terapia Ocupacional	2
Estatística	2	Zootecnia	1

Em relação aos cursos que essas acadêmicas estão matriculadas foi possível verificar uma forte inclinação a dois eixos: cursos na modalidade a distância (9) e cursos na área da saúde, que costumam ter um ponto de corte bastante elevado, como é o caso da Medicina que possui um contingente de 13 acadêmicas em situação regular, acompanhado de outros cursos da mesma área, como por exemplo: Odontologia com 4 alunas. Se observado por áreas de conhecimento os centros de Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Humanas apresentam o maior índice de matrículas de mulheres com deficiência, como é possível verificar no gráfico a seguir:



Em relação ao ano de ingresso, foi solicitado ao Núcleo de Acessibilidade da instituição acadêmicas ingressantes após o ano de 2011 que estivessem em situação regular e fossem ingressantes pela cota B – pessoas com deficiência, pois contemplaria o período de aprovação da reserva de vagas enquanto política pública nacional. Porém, três das noventa e quatro mulheres, embora estejam registradas no Núcleo não são ingressantes pela reserva de vagas. Outra questão observada foi que existem acadêmicas que estão em situação regular e possuem o ano de ingresso anterior ao solicitado. O registro mais antigo encontrado foi de uma estudante que ingressou no ano de 2008, o primeiro ano após aprovação institucional da reserva de vagas. É possível também verificar uma crescente em relação ao passar do tempo, como aponta o gráfico seguinte:

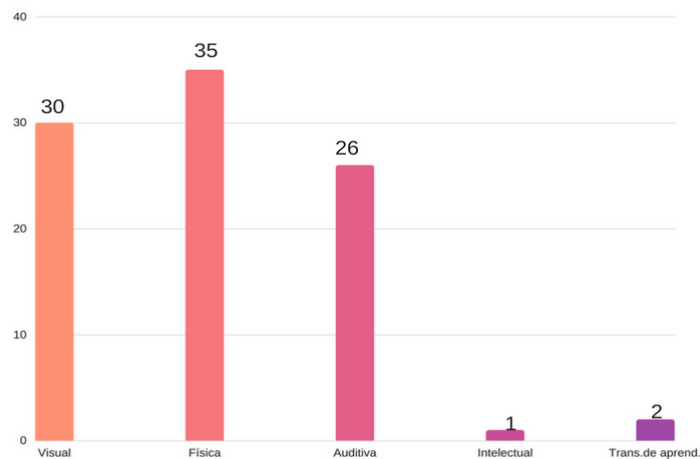


Alunas que estão em situação regular com ingresso no biênio 2008-2009 são duas, do biênio 2010-2011 são 9 estudantes matriculadas, do período entre 2012 e 2013 são 11 acadêmicas; entre 2014 e 2015, 21; ingressantes no ano de 2016 são 21 estudantes e 30 ingressantes em 2017.

A presença de acadêmicas em situação regular desde o ano de 2008 pode ser devido a muitos fatores, o que poderia ser investigado em um estudo posterior, pois dez anos ultrapassa quase que o dobro do tempo de qualquer graduação. No caso destas estudantes especialmente, com anos de ingresso entre 2008 e 2009, elas estão matriculadas em cursos que possuem 4 e 6 anos de duração, respectivamente, o que poderia representar uma série de barreiras físicas e sociais que dificultam a conclusão destas estudantes em seus respectivos cursos.

Em relação a deficiência, os dados apontam para cinco especificidades, porém eles também se ramificam em graus de complexidade (que são clínicos e também foram disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade), porém, estes não serão explorados nesta pesquisa. As deficiências que estavam registradas são: visual, auditiva, física, intelectual e

dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Há uma prevalência de acadêmicas com deficiência visual, auditiva e física o que remete a uma problemática histórica e recorrente no campo da Educação Especial que são os processos inclusivos de pessoas com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem, ainda mais se pensarmos no formato que a universidade está posta atualmente, produtivista e que ao final de um período específico, precisa formar um profissional para atuar em determinada área.

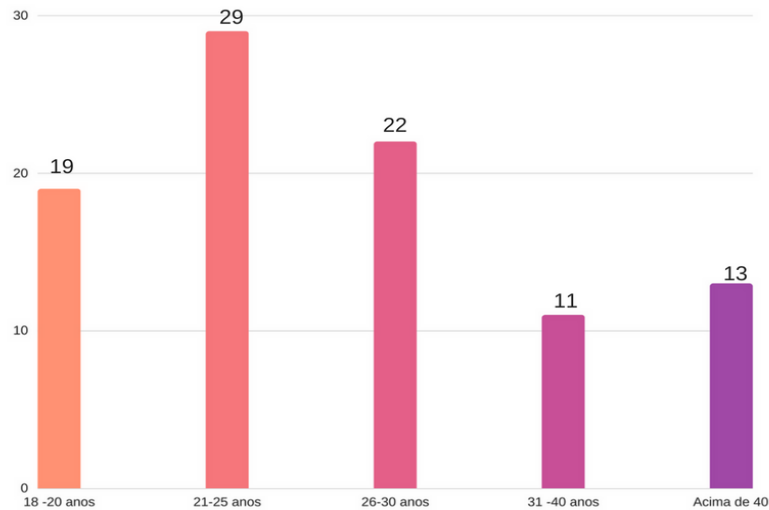


Os dados numéricos expressos pelo gráfico são: 30 mulheres com deficiência visual; 35 com deficiência física; 26 com deficiência auditiva; uma com deficiência intelectual e 2 com transtornos de aprendizagem.

A idade das acadêmicas também é um dado bastante interessante e relevante, visto que questões geracionais devem ser consideradas quando pensamos esse público especificamente. Acadêmicas mais jovens em sua maioria, passaram por uma escola já em contexto de inclusão ou com políticas de integração. A história da Educação Especial nas últimas décadas sofreu algumas alterações em relação a perspectivas metodológicas e práticas a serem desenvolvidas, também por isso a verificação desse dado.

O maior número de mulheres com deficiência matriculado na instituição está na faixa etária entre 21 e 25 anos, representando 29 mulheres; 19 estudantes possuem entre 18 e 20 anos; entre 26 e 30 anos, são 22 estudantes matriculadas; entre 31 e 40 anos, 11 mulheres e acima de 40 anos, são 13 acadêmicas. A matrícula de 24 mulheres acima de 30 anos representa um índice positivo, pois é possível perceber que mesmo mulheres que já haviam concluído o Ensino

Médio anteriormente, vislumbraram o acesso à universidade a nos últimos anos. A acadêmica mais velha ingressante pela cota B encontra-se no curso de Direito e possui sessenta anos.



Passado o mapeamento inicial, que visava apresentar ao leitor dados gerais sobre as mulheres de quem falaremos, percebe-se inicialmente uma discrepância relevante entre o número de ingressantes homens na instituição e o número de mulheres. Do total de estudantes com deficiência que estão em situação regular, apenas 15% são mulheres, o que já indica barreiras anteriores que limitam o acesso dessas mulheres na Educação Superior. Outro apontamento é a presença crescente e efetiva em diferentes cursos de graduação, com concentração em diferentes áreas do conhecimento. É possível visualizar, também a partir dessas análises iniciais, que são de diferentes grupos etários que variam de 18 a 60 anos e o quão necessário são práticas sensíveis a essas questões etárias e diferenças existentes dentro desse grande grupo.

Foi possível verificar diferentes formas de perceber o meio acadêmico e experienciar a sociedade e a universidade, pois as entrevistas foram realizadas com mulheres com características diferentes entre si, em relação à faixa etária, identidade étnico racial, deficiência e área do conhecimento. Elas foram inicialmente apresentadas através de um pequeno texto com trechos das suas narrativas e posteriormente a escuta desse grupo de mulheres transformou-se em reflexões, por vezes cruzadas entre elas, por vezes isoladas, de acordo com a realidade de cada uma.

5.2. NOSSA HISTÓRIA TEM ROSTO DE MULHER: AS MARIAS.

A história de cinco mulheres, que são muito diferentes entre si, será inicialmente contextualizada, em uma busca constante pela fidedignidade dos fatos e momentos. Considera-se que cada contexto mencionado pelas estudantes deve ser observado na análise como mais um fator que compõe esses quebra cabeças que são as vidas humanas. A escuta das trajetórias de cinco vidas em um determinado contexto é a vivacidade de toda a teoria que buscou-se construir até aqui, são elas que dão sentido e legitimam este estudo.

Optou-se por chamar cada estudante como uma Maria, pois pretende-se causar nos leitores desta pesquisa a ideia de que podemos estar narrando a história de qualquer brasileira dentro ou fora das universidades, pois elas são inúmeras. Mulheres comuns, que driblaram as estatísticas e chegaram na Educação Superior: Maria Flor, Maria Helena, Maria Ângela, Maria Laura, Maria Conceição, é sobre essas trajetórias que nos debruçamos.

5.2.1 Maria Flor:

Maria Flor, hoje com 28 anos, é branca, filha única e reside na cidade desde a infância. Tem uma longa história de inserção na instituição. Atualmente, ela está cursando a segunda graduação, porém adentrou nesse espaço, no ano de 2005.

Vinda de uma cidade do interior, após o divórcio dos pais, ela se mudou para o bairro que ainda reside, morou com a mãe até o ano de 2017 e este ano vive a experiência de morar sozinha. Estudou o Ensino Fundamental na cidade e logo depois prestou a prova para escola técnica da UFSM, sendo aprovada e começando a cursar no ano seguinte.

Logo quando ingressou no Ensino Médio, com 14 anos, apresentou Artrite Reumatoide Juvenil, uma doença autoimune. Como houve uma certa demora por parte dos profissionais da saúde em encontrarem um medicamento adequado para o caso, Maria Flor acabou ficando com algumas sequelas. A doença, no seu período inicial, a levou a trancar o curso técnico durante três anos. Maria Flor teve alguns movimentos prejudicados pela doença e atualmente utiliza cadeira de rodas.

O retorno após esse período afastada foi extremamente difícil, conforme ela relata. O medo e a vergonha foram sentimentos que marcaram bastante a fala da estudante ao se remeter a esse período:

Eu sempre fui uma guria super saudável. Eu sempre gostei muito de esportes, de andar na rua, nunca gostei muito de ficar parada e de repente eu me vi em uma situação em que eu tinha que ficar parada! Então, no início foi bem difícil, eu não queria voltar a estudar, aqui principalmente. Não sei porque, mas eu tinha vergonha, tinha medo, tinha um monte de coisa.

Eu não queria vir pra cá porque eu tinha vergonha. Por tudo né? Foi bem complicado, demorou bastante pra mim (não sei se demorou bastante dentro de toda a situação, mas pra minha percepção demorou) até que eu conseguisse realmente me aceitar como uma pessoa com deficiência.

Após o retorno e a ruptura desse medo inicial, a estudante relata que começar um curso de graduação representou outro desafio, pois significava sair de um espaço que ela se sentia confortável para adentrar em um outro contexto. Como no período de seu Ensino Médio ainda não utilizava a cadeira de rodas, possuía um grau de autonomia bastante reduzido e dependia bastante do auxílio de sua mãe para lhe ajudar na locomoção, pois apenas conseguia percorrer pequenas distâncias. A não utilização da cadeira de rodas também acarretava a participação limitada das atividades da universidade, reduzindo-se ao contexto da sala de aula.

Assim, decidida a cursar a graduação de Ciências Biológicas, Maria Flor ingressa nesse outro espaço. Quando questionada em relação a quais suas impressões e qual a primeira experiência desse ingresso, ela comentou:

No início foi bem difícil assim, porque eu realmente não me aceitava. Tinha bastante dificuldade de me ver como uma pessoa que... bom, hoje em dia não consegue mais fazer a mesma coisa que fazia antes, isso foi o mais difícil pra mim, porque eu sempre ficava pensando “ah, antes eu fazia isso, fazia aquilo e agora não posso”, então foi bem complicado, mas depois com o tempo, e principalmente, depois de uns dois anos pra cá eu me sinto mais empoderada, acho que pode ser essa a palavra.

5.2.3. Maria Helena

Maria Helena, é branca, tem 19 anos, uma jovem que já está na segunda metade da graduação de Publicidade e Propaganda. A filha mais velha entre três irmãos, vivencia o primeiro ano morando junto com o namorado, que conhece desde seus 14 anos. Diagnosticada com baixa visão severa e irreversível na infância, a estudante encontrou na fotografia seu principal instrumento de trabalho dentro da universidade. A acadêmica, que já trabalhava,

auxiliando no negócio dos pais antes de começar a cursar a graduação, relata que essa foi uma experiência muito importante, pois quando criança, pensava que por não enxergar, não poderia trabalhar, e atendendo na loja conseguiu vislumbrar essa possibilidade.

Maria Helena narra sua trajetória escolar e de vida antes do ingresso na academia em três trechos bastante relevantes:

O meu problema é de nascença, minha mãe descobriu quando eu tinha dez meses porque eu era um bebê atrasadinho. Eu me jogava pra traz, eu revirava os olhos, foi aí que eu comecei a usar óculos com dez meses. Eu era um bebê de colo e de óculos. Eu estudei seis anos em uma escola particular e lá era horrível, porque eles não faziam prova ampliada e eu não enxergava o quadro. Eles colocavam a minha mesa perto e achavam que era o suficiente. [...]

Eu não conseguia acompanhar. Inclusive teve uma professora da segunda série que chamou minha mãe para conversar e pedir desculpas, porque ela disse que ela achava que era mentira da minha mãe que eu tinha deficiência e ela só descobriu quando um dia na sala eu chamei por ela e ela disse “eu estou aqui, eu estou aqui!” e eu olhava e não enxergava ela . Só assim ela entendeu que eu não conseguia ver quando ela não estava mais alta que os colegas, e o dia que ela estava na mesma altura eu não enxerguei, foi bem difícil.

Depois eu fui pro Ensino Médio, lá também tinha uma professora especial, não sei o termo, é educadora especial, né? Só que os professores do Ensino Médio também não eram tão acessíveis. Tipo, eles iam tapeando e diziam: “Ah, o colega te ajuda!”, esqueciam da prova ampliada, eu tinha que ir correndo pro xerox pra tentar ampliar. Aí eu não sabia o que eu queria, só sabia que não era exatas. No terceiro ano eu comecei a pesquisar sobre Publicidade e como eu gosto bastante de fotografia, eu achei que era o curso que mais se vinculava a isso.

A estudante relata que mesmo tendo muita vontade de ingressar, ela se sentia muito aflita quando soube que entraria na universidade. Quando questionada quais as suas lembranças em relação à entrada na instituição, ela comenta:

Primeiro, quando eu entrei, como sempre que eu fui trocar de escola, eu ficava muito aflita. Eu pensava: “meu deus, eu sou deficiente, não é a mesma coisa pra mim! ”. Todo mundo acho que fica aflito de mudar totalmente a rotina e aí eu tinha muito medo. Eu pensava “quem é que vai me ajudar? ”, “como é que eu vou pegar o ônibus? ” Eu me preocupava um horror, porque os professores são aleatórios, eles nunca ficam a par da situação...

5.2.4 Maria Ângela

Maria Ângela é uma estudante negra, com 34 anos, no curso de Direito. Casada, mãe de duas meninas, moradora da Casa do Estudante Universitário, teve uma de suas filhas quando já residia na moradia estudantil. Se auto definiu como preta e pobre e logo em sua primeira fala na entrevista menciona uma das coisas mais fortes presentes em toda sua trajetória: o racismo.

Eu me formei em 2001 no Ensino Médio. Eu fiz toda minha vida em uma escola pública do interior racista, muito racista! Um pessoal que costumava dizer que eu nunca ia chegar em uma faculdade. Ai eu já vou chorar... em 2001 eu me acidentei, fiquei dois meses internada. Eu queria fazer Educação Física, eu sempre joguei, pratiquei esportes e tudo mais. Quando o médico chegou pra mim e disse que eu nunca mais ia poder caminhar eu falei “Como assim?” E ele disse: “tu rombeste um nervo da perna e está com um tendão caído”. Mesmo ele falando aquilo eu pensei que eu não ia ficar sem caminhar. Fiz muito tempo de fisioterapia, fiz cirurgias, muitas cirurgias mesmo, e resolvi parar. “Não vou estudar, não vou fazer mais nada”, me larguei.

Ao longo de toda entrevista, uma amiga é mencionada. Conforme os relatos, essa amiga foi uma figura de muito incentivo ao ingresso de Maria Ângela na universidade e quando ela sofreu o acidente e soube que não caminharia mais, essa amiga falou que a deficiência seria sua ‘carta de alforria’ para sair daquela cidade. Outra fala bastante forte e que foi mencionada nessa narrativa inicial da trajetória também foi dessa amiga, e segundo a estudante relata foi o que mais a motivou a vir estudar: “Nessa cidade, pra tu ser respeitada, tu tem que fazer faculdade. Eles não vão gostar de ti, mas eles vão te respeitar. ”

Assim, Maria Ângela muda-se para Santa Maria no ano de 2006 e tenta ingressar no curso de Técnico em Jardinagem, onde não foi aprovada. Mesmo relatando ter ficado bastante triste com a reprovação, estudou mais um ano e tentou o ingresso a partir do curso Técnico em Agropecuária, no qual foi aprovada. Ela menciona ter vivenciado os piores momentos dentro da instituição nesse espaço, por ser um ambiente machista, com predominância de colegas e professores homens que não possuíam nenhuma sensibilidade para suas especificidades, reprovando-a, por exemplo, por não realizar a prova de direção de trator, o que seria inviável para estudante, devido à deficiência na perna, adquirida no acidente de carro.

Nesse mesmo momento ela ainda passou por outra série de cirurgias em um curto período de tempo, foi então que em 2009 resolveu abandonar o curso. Como estava em situação de abandono no respectivo curso e era moradora da Casa do Estudante, a acadêmica perdeu o

direito à moradia, mesmo recorrendo a todas as instancias institucionais com as comprovações que não poderia ter frequentado, devido as cirurgias. Durante esse tempo, ela relata ter permanecido de forma clandestina na moradia, pois não tinha emprego. A filha pequena morava com ela e precisava ficar escondida,¹² sem direito a restaurante universitário e nenhum benefício que gozam os demais moradores possuidores do Benefício Socioeconômico.

Foi nesse ano de instabilidade que ela resolveu cursar Direito, estudou durante todo ano, porém não foi aprovada, ficando de primeira suplente. Como sua segunda opção de curso era Letras, começou a cursar no ano de 2010, onde relata outras experiências difíceis que vivenciou:

...2010 eu estudei, estudei, estudei, não passei, fiquei de primeira suplente. Fui fazer Letras que era minha segunda opção, naquela época tinha isso de segunda opção. Meu Deus do céu, que coisa horrível! Horrível Letras, tinha uma professora que eu não vou dizer o nome, mas ela é muito racista nesse curso, muito racista! Ela “encasquetava” com o jeito que eu escrevia, chamava de macaco, que além de ser negra eu tinha mão de macaco, porque eu escrevo com a mão diferente, eu escrevo com a caneta aqui no meio. Um dia eu não fui na aula e ela perguntou pro meu amigo: “E aquela tua amiga negra que manca?” Umas coisas assim, que não dava! Mas eu vou fazer Direito, porque eu não vou mais aceitar isso!”

A partir disso, ela estudou mais um ano e em 2011 foi aprovada, ingressando no curso de Direito. O ingresso também apresentou uma série de dificuldades relatadas pela estudante. Quando questionada em relação as suas primeiras impressões Maria Ângela comenta:

Bah, assim, pra mim foi um choque! Porque é uma realidade totalmente diferente do que sou acostumada [...] os negros que entravam não eram baixa renda nem escola pública, porque os da escola pública era militar rico. Os negros que tinham eram três, em todo curso. Dos 42 da turma, três negros, três pobres.

Atualmente, mencionou possuir um sentimento de muito orgulho em estar prestes a finalizar a graduação, principalmente por ser a segunda pessoa da família a entrar em uma universidade, neta de uma mulher moradora de um quilombo que teve onze filhos. Ela relata a felicidade da sua avó ao saber que ela estudava na UFSM. Conta também, que existe um projeto

¹² Atualmente a Casa do Estudante universitário conta com políticas de permanência para mães que residem neste espaço, graças às mobilizações do Movimento pela Moradia e de Casas do Estudante do Brasil.

de pessoas que trabalham nesse quilombo e que sua avó estava ansiosa para contar aos participantes do projeto que sua neta também era “um deles”.

5.2.4. Maria Laura

Maria Laura é uma estudante branca, com 27 anos, deficiente auditiva e apaixonada por comunicação. Atualmente está em sua segunda graduação, a primeira na instituição. Formada em Comunicação Social, está na segunda metade do curso de Letras. Filha única, perdeu a mãe na infância, sendo criada um pouco por tios, avós e madrinhas. A falta de apoio da família, sentida pela acadêmica, aparece em diferentes pontos da narrativa, além de uma série de problemas de saúde que a acompanharam ao longo da vida.

Eu sempre fui uma criança com baixa imunidade, aí logo eu comecei a ter várias infecções de ouvido, na época. Otites são bobas no começo mas vão se agravando. [...] tu acaba criando uma resistência ao antibiótico e eu acabei. O tratamento não dava certo e começou a se tornar cada vez mais crônico. Com isso perfurou meus tímpanos, os dois ao mesmo tempo.

Eu fiquei dos onze aos 15 anos sem aparelho auditivo, foram quatro anos muito difíceis, muito difíceis, porque na sala de aula eu escutava muito pouco, a professora tinha que sentar do meu lado e me ditar, tinha que pedir pra turma fazer total silêncio, isso me levou a sofrer bullying, porque tu acaba tendo a atenção dos professores e os coleguinhas não compreendem, ficam fazendo deboche. Eu sofri perseguições, então, esses quatro anos sem aparelho auditivo foram muito complicados.

Na entrada do Ensino Médio, Maria Laura relata ter passado por uma fase depressiva, não querendo estudar, nem ir na escola, porém com o tempo, esse período tornou-se uma experiência mais positiva, pois através de uma medida judicial, conseguiu o aparelho e todo tratamento auditivo e segundo ela, fez toda a diferença em relação não só a aprendizagem, mas na vida como um todo. No final do Ensino Médio prestou seleção para um curso técnico na faculdade da sua cidade natal. Ela comenta que na época já gostaria de ter prestado seleção para outras instituições do estado, porém sua família nunca a incentivou a sair de casa. Conforme a estudante “foi preciso dar uma de rebelde” para fazer o técnico.

O curso de Técnico em Contabilidade representou esse ingresso inicial onde ela vislumbrou a possibilidade de acesso a graduação, assim, no ano de 2012 entrou no curso de Publicidade, que ela relata ter vivenciado uma experiência bem positiva, porém o desconforto

em relação às barreiras impostas por familiares e pelo próprio contexto sempre se fazem presente na narrativa.

Eu entrei na faculdade, fiz toda a faculdade, fiz todos meus tratamentos, porque eu tenho outros problemas de saúde, devido a imunidade baixa, devido a problemas crônicos. Então, tive a perda auditiva, aí veio as infecções, é sinusite, é isso, é aquilo, então, sempre tem alguma coisa devido aos ouvidos. Eu me formei em 2016 e logo eu vim pra cá, foi de uma para outra, mas não foi uma decisão, sabe? Foi quase como uma fuga porque onde eu estava, me limitavam demais.

Segundo Maria Laura, as maiores dificuldades enfrentadas nessa transição de cidade e ingresso na instituição foram financeiras, pois ela não dependia de ninguém e precisava se organizar financeiramente na cidade. Atualmente, ela recebe um auxílio do INSS para custear as passagens e medicamentos dos tratamentos que faz regularmente além disso, é bolsista na UFSM, o que a auxilia e complementa a renda.

Uma vez um fiz um trabalho e era sobre isso, sobre pessoas com deficiência auditiva e surdas e um professor fez uma pergunta pra mim, assim, conversas de corredor, “Como tu te sente sendo deficiente? Porque tu tem que te aceitar”. Por mais que seja mínima minha deficiência não é fácil eu me aceitar, demora, é um processo complexo, psicológico e emocional. Aceitar que tu é surda, infelizmente a perda auditiva me deixa surda, porque se eu tiro o aparelho, eu não escuto nada. Imagina... do jeito que eu gosto de me comunicar...

As narrativas que envolvem essa primeira impressão de ingresso na Educação Superior tanto na primeira graduação, quanto na instituição pesquisada, têm no geral, uma conotação positiva na fala da estudante, mesmo ela apontando diversas vezes pra questões estruturais desses espaços. Foi na universidade que ela encontrou um espaço para crescer, conforme ela menciona:

Não tem escola maior da vida do que uma universidade. Porque tu vive tudo dentro da universidade. Tu vive a questão do conhecimento e acaba expandindo muito mais teus horizontes. Mas tu vive questões de diferenças de classe, vive questões de preconceito. Sim, existe preconceito dentro da universidade, [...] pelo fato de tu ser diferente, pelo fato de tu ser deficiente, pelo fato de tu ser baixa, gorda, existe uma infinidade de preconceitos. E aqui eu acho que aparece mais. Como a gente é adulto, a gente aprende a se virar. Pra mim, se não fosse a universidade, eu não sei o que eu seria, a verdade é essa.

5.2.5. Maria Conceição

Das entrevistas realizadas, essa foi a mais desafiadora. A acadêmica, que de acordo com os dados fornecidos pela universidade possui deficiência intelectual, precisou de uma adaptação no formato da entrevista em relação a como ela estava organizada anteriormente. As perguntas e tópicos foram realizados, primeiramente, conforme estava previsto, para não correr o risco de simplificar sem a certeza das reais possibilidades de resposta da estudante. A partir da resposta que era dada, buscou-se elaborar questões no âmbito mais concreto da experiência acadêmica e das vivências dela na instituição. Mesmo dessa forma, não houve momentos de narrativas, pois a estudante respondia com afirmativas, negativas ou pequenas frases.

Moradora da Casa do Estudante Universitário, com 20 anos, negra e no segundo semestre de um curso da área da saúde, ela vivencia a primeira experiência de estar longe dos pais e da cidade que nasceu. Costuma visitá-los todo final de semana e na moradia estudantil é acompanhada por uma monitora que a auxilia com horários e algumas atividades básicas relacionadas a rotina.

Quando questionada em relação à trajetória anterior ao ingresso, ela mencionou ter estudado em três escolas públicas diferentes, perguntei se ela lembrava os motivos que a levaram trocar de escola, a resposta foi negativa. Perguntei-lhe como eram os professores, Maria Conceição respondeu que eram bons e que ela tinha uma educadora especial na escola que frequentava.

No que tange à chegada na universidade, assim como para as outras entrevistadas, perguntei-lhe o que ela estava achando de ter se mudado e vindo estudar na UFSM, ela respondeu, que ainda estava se acostumando, mas estava gostando. Não foi possível as narrativas dos fatos, pois a estudante respondia ou falava sobre as temáticas com orações curtas, como segue o diálogo:

Entrevistadora: Eu quero que tu me fale um pouco o que tu achou que ter vindo estudar na universidade.

Maria Conceição: Tô me acostumando, tô gostando.

Entrevistadora: Gostou de quando chegou aqui?

Maria Conceição: sim.

Entrevistadora: O que tu mais gostas daqui?

Maria Conceição: da aula, eu acho...

Entrevistadora: e o que tu não gostaste?

Maria Conceição: não sei.

Entrevistadora: não tem nada que tu não tenhas gostado?

Maria Conceição: não.

Entrevistadora: Tua vida mudou depois que tu vieste estudar e morar na universidade?

Maria Conceição: Mudou, porque agora eu tenho que ser responsável sozinha, tomar banho, fazer as coisas.

5.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE:

Após breve apresentação de quem são as mulheres que fazem parte deste estudo a partir de dados gerais sobre suas trajetórias, retomamos nossos objetivos e questões centrais. Para verificar as transformações políticas, sociais e culturais na vida dessas mulheres após o ingresso na Educação Superior e posteriormente analisar como a Educação Superior possibilita e autonomia de mulheres/acadêmicas com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos, faremos alguns apontamentos iniciais.

O projeto que deu origem a este estudo tinha por objetivo verificar se a Educação Superior possibilitava a emancipação de mulheres acadêmicas com deficiência. Sob esse aspecto, foi utilizado Freire (2000), o qual entendia que o processo emancipatório seria necessário quando falamos de pessoas que vivem necessidades materiais e subjetivas. Representando um processo de intencionalidade política assumindo um compromisso voltado para transformação social.

Ainda compreende-se que é imprescindível a emancipação de pessoas que vivenciam necessidades materiais e subjetivas, no caso deste estudo, mulheres com deficiência. Porém, tendo em vista o formato que a educação está colocada e as estruturas sociais que mantêm grupos em condições de vulnerabilidade e retroalimentam essas necessidades, alterou-se o objetivo, não por desacreditar no processo emancipatório, porém, por compreender que a autonomia representa uma etapa anterior e fundamental para que haja a emancipação. Além disso, por reafirmar a emancipação como um processo coletivo que requer pessoas autônomas para conquistá-la.

Entende-se autonomia a partir de Freire (1996), embora o autor não defina conceitualmente em sua obra o que é autonomia, Zatti (2007) que também se debruçou sobre esse conceito de Freire fazendo alguns apontamentos, dentre eles destaca-se:

A autonomia tem a ver com o que Freire (1983, p. 108) chama de “ser para si” e no contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos para quem e com quem Freire escreve, autonomia está relacionada com a libertação. Já heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é “ser para outro” (ZATTI, 2007, p. 36).

Zatti (2007) entende que Freire (1996) vê na práxis um conceito de pensamento engajado que através de um processo consciente, opta por aqueles que são oprimidos proporcionando uma educação capaz de superar as heteronomias e proporcionar autonomia. Freire (1983, p.135) entende a opressão como a negação da vocação humana de “ser mais”, portanto, a condição de opressão é uma condição de heteronomia, e ao anular a vocação humana de “ser mais” a opressão insere a dura realidade de “ser menos” (ZATTI, 2007, p. 39). Tal proibição de “ser mais” é uma violência, assim, grupos oprimidos devem responder a essa violência buscando o direito de ser.

Biroli (2016) afirma que a autonomia dentro dos estudos de gênero não pode ser considerada como “escolhas voluntárias feitas por indivíduos” ou “um ponto de chegada para a cidadania” (p.109), pois essa ideia colabora com grupos que estão em uma condição de acesso de maior privilégio. A autora afirma que “o fato de decisões coagidas colaborarem para reproduzir as condições de maior vulnerabilidade produz também a problematização do efeito de condicionantes estruturais, econômicos e institucionais sobre as alternativas disponíveis para os indivíduos” (p. 120).

Portanto, opressões que ocorrem em instituições como casamento, mercado de trabalho, ou qualquer que seja, não podem ser encaradas como resultado de uma escolha individual, mas como falhas nas estruturas sociais, na divisão sexual do trabalho, na constituição da família, entre outras questões. Assim, quando mencionamos autonomia não estamos desvinculando-a do afastamento da condição de alienação, pois a liberdade de determinação isolada é limitada dentro de uma estrutura capitalista e patriarcal.

Compreende-se, a partir dos apontamentos realizados, que autonomia não é quantificável, nem “um lugar a se chegar” não será possível medir o quanto a Educação Superior torna mulheres com deficiência autônomas, pois entende-se autonomia como um processo. Porém, a partir das ideias presentes nas narrativas, além do confronto com os marcos teóricos deste estudo, buscou-se realizar aproximações ou distanciamentos no que se entende por autonomia em Freire. Para fins didáticos, elaborou-se um esquema com os tópicos que balizarão essa análise.



Com base no que foi mencionado no esquema, quando menciona-se a autonomia, refere-se: liberdade de determinação atrelada a superação e afastamento da condição de heteronomia e processo consciente pelo direito de ser mais. Em algumas análises será possível verificar mais de uma esfera do que de outra, mas ressalta-se que os processos de construção de autonomia são compreendidos como as três esferas de forma conjunta.

As categorias de análise deste estudo, foram elaboradas a partir das cartas temáticas que foram utilizadas durante a entrevista, como foi mencionado no percurso metodológico. Cada carta, continha um assunto – família, amigos e relacionamentos, sexualidade, experiências, mudanças, aprendizagens e futuro- e as estudantes tinham liberdade para escolher sobre qual assunto gostariam de falar, a orientação dada foi que fosse estabelecido um paralelo entre o antes e o depois do ingresso na universidade considerando aquele assunto específico.

A partir das cartas, elaborou-se as categorias que serão apresentadas posteriormente, sendo elas: Família: infância e vivências; Amigos e relacionamentos: redes de apoio; Mulheres com deficiência e a sexualidade; Experiências e universidade: entre possibilidades e barreiras institucionais; as mudanças na vida após o ingresso na universidade; Aprendizagens: entre a sala de aula e o mundo e Expectativas futuras.

As entrevistas foram consideravelmente longas, com poucas interferências da entrevistadora. Em média, cada entrevista durou cerca de 35 a 40 minutos, por isso alguns trechos são relativamente extensos, pois são provenientes de toda uma lógica argumentativa que as estudantes estavam elaborando ao narrarem suas trajetórias.

5.3.1. FAMÍLIA: Infância e Vivências

A carta com a temática família, costumou ser uma das primeiras a ser selecionadas em todas as entrevistas realizadas. Wagner (2002, p. 35-36) entende que “a família é o palco em que se vive as experiências mais intensas e marcantes da experiência humana. É o lugar onde é possível a convivência do amor e do ódio, da alegria e da tristeza, do desespero e da desesperança. ” Frente a isso, o autor comenta que buscar um equilíbrio entre todas essas emoções diante dos inúmeros formatos que a instituição social família tem se caracterizado, se configura como uma das tarefas mais complexas por esses novos grupos familiares.

Ramirez (2009, p. 343) entende que as diferentes formas com que as famílias vêm se organizando, determinam também as múltiplas capacidades e realidades que o ser humano cria em sua busca pela felicidade, assim como um melhor funcionamento e adaptação para vivenciar o pertencimento a um grupo. O autor entende que a organização familiar é diretamente afetada pela religião, local da residência, classe social, entre outros fatores.

Uno de los factores que la familia con un hijo con discapacidad tiene que asumir es la presión que ejerce la sociedad para la educación de los hijos. Las familias son los agentes más apropiados dentro de la sociedad para transmitir las competencias humanas de generación en generación, y en el caso de las familias con una persona con discapacidad este proceso puede adquirir matices particulares¹³ (RAMIREZ, 2009, p. 348).

As falas relatadas trazem um pouco dessas dinâmicas familiares, assim como esse palco de emoções, valores, conflitos, que a família representa na vida das acadêmicas. Desse modo, como grupo de experiências intensas como menciona o autor, as narrativas que seguem tratam desde um forte vínculo materno até confrontos gerados nos pós ingresso acadêmico. As falas remetem momentos da infância, que ainda são marcantes para as entrevistadas, assim como questões e vivências cotidianas.

Tu acaba conhecendo a si mesmo e isso faz com que , no meu caso, algumas relações facilitem e outras dificultam, por exemplo, com a minha mãe dificultou bastante, porque a gente começou a bater de frente em muitas coisas, que eu acho que se eu tivesse ficado em casa, não tivesse entrado na universidade, eu estaria lá naquele ambiente,

¹³ Tradução própria: Um dos fatores que a família com uma criança deficiente tem que assumir é a pressão exercida pela sociedade para a educação de seus filhos. As famílias são os agentes mais apropriados dentro da sociedade para transmitir as competências humanas de geração em geração e, no caso de famílias com uma pessoa com deficiência, esse processo pode adquirir nuances muito particulares (RAMIREZ, 2009 p. 348).

sem conhecer o mundo do lado de fora, todas as possibilidades que a vida tem, tudo que tu pode ter, experiências e tal e aí quem sabe a gente não ia bater tanto de frente. O fato de eu sair, de eu estar aqui, acaba que eu tenho uma outra visão, então muda o relacionamento com a família o fato de eu estar na universidade. (Maria Flor)

Em relação a família como eu te falei, minha mãe sempre foi a favor e meu pai contra (que eu entrasse na universidade), o resto da família super empolgado porque tinha uma sobrinha, uma prima na universidade. A minha família sempre me apoiou, minha mãe me ajudava, me incentivava. Meu pai também, do jeito dele, mas eu vejo que ele torce por mim e fica feliz quando eu vou bem. (Maria Helena)

Eu sou tão desapegada deles que eu não vejo porque de estar indo ver eles toda hora, isso me faz muito melhor. Eu me sinto muito melhor longe deles, porque como eu estava te falando, eles me limitaram demais e ainda me limitam, pra tudo que tu pode imaginar. Eles tem aquela ideia do machismo que a mulher não pode fazer as coisas. A ideia de casar e ter filhos não existe, ele nunca pensaram nisso pra mim. [...] não tô dizendo que eu não amo eles, é um jeito de amar muito independente que eu aprendi e acho que muitas pessoas demoram muito tempo pra aprender, o amor é pro mundo, ele não é teu. O meu tio pai, ele sabe disso, ele sabe que eu não sou dele, ele tentou que eu ficasse, ele fez de tudo pra que eu não saísse, não me apoiaram em nada, nem financeiramente, eles fizeram que passasse toda dificuldade só pra querer voltar. (Maria Laura)

Minha família, bom, na minha família é como se eu fosse um ET, todos ficam: “ai, ela gosta de estudar!” e eu me sinto triste ao mesmo tempo, pelo meu irmão e pela minha irmã que não querem estudar, porque eu penso assim, se eles estudarem, eles vão ter uma vida melhor, vão ficar sempre naquela cidade sendo chamados de negrinhos, submissos. Eu acho que se eles viessem, podia mudar. (Maria Ângela)

A escolha da temática família, como um dos temas iniciais de cada acadêmica entrevistada, remete-nos a algumas possibilidades. Ser um tema mais forte na vivência das estudantes ou também, dentre os assuntos, o que se tenha mais elaborado em termos de reflexão prévia. Ou seja, tanto a força do impacto do apoio ou do conflito com as famílias pode ser muito presente nas vivências, como pode ser um tema mais naturalizado e de maior facilidade narrativa.

Das quatro estudantes mencionadas nos trechos acima, duas delas foram criadas pelo pai e pela mãe (Maria Helena e Maria Flor), embora a Maria Flor, após o divórcio dos pais

tenha permanecido sob a guarda da mãe, a figura paterna ainda se faz presente em sua vida. Já Maria Ângela não conheceu o pai, sendo criada apenas pela mãe. Enquanto Maria Laura, com a perda da mãe, cresceu com diferentes familiares, tios, avós, etc.

É possível observar, especialmente em três falas e presença do conflito existente ou alguma forma de tensão instaurada após o ingresso das estudantes na universidade ou em momentos de aquisição de independência, como é o caso da Maria Flor que resolveu sair da casa da mãe para morar sozinha, gerando uma situação de instabilidade na relação das duas.

Dois dos conflitos existentes nas três falas acontecem com as figuras masculinas da relação, o tio da Maria Laura, chamado por ela em alguns momentos de ‘tio pai’ e o pai da Maria Helena, que se colocou contrário ao ingresso da filha na Educação Superior. Nas narrativas, ambas apresentam essas pessoas como figuras de autoridade em suas vidas e especialmente o momento de ingresso na universidade, representou uma tensão, que foi desde a falta de apoio no âmbito moral, como o pai da Maria Helena, até a falta de apoio financeiro como tentativa de impedir que a Maria Laura saísse de casa para fazer a segunda graduação.

Maria Laura, afirma possuir uma família ‘completamente desestruturada’ de acordo com o que socialmente se entende por família estrutural. A estudante traz em seus relatos a falta de apoio e o impacto que isso possui na sua vida. Ramirez (2009, p. 344) afirma que:

Cuando en la familia se carece de un proyecto grupal y sus integrantes enfrentan una situación problemática, tanto las acciones como las decisiones se dejan en manos de una intuición desordenada, o se siguen irreflexivamente estereotipos rígidos o de moda en las relaciones interpersonales entre los familiares¹⁴.

Ramirez (2009) comenta que a família deveria oferecer oportunidades suficientes para desenvolver as habilidades e competências pessoais e sociais que permitam que seus membros cresçam com segurança e autonomia, com capacidade para relacionar-se a atuar nas diferentes esferas sociais. A experiência vivenciada por Maria Laura está em diversos pontos associadas a fala dela se sentir colocada em uma posição de inferioridade pelos membros da sua família. A perda da audição, ainda na infância, fez com que seus familiares não vislumbrassem possibilidades de um futuro promissor para sua vida, deixando-a de a incentivar e apoiar.

A minha vó era uma das pessoas que eu mais tinha apego, mas meu relacionamento com ela não era fácil, porque ela era a pessoa que mais me tratava como pobrezinha, então, por mais que como eu te falei: não

¹⁴ Quando na família falta um projeto de grupo e seus membros enfrentam uma situação problemática, tanto as ações quanto as decisões são deixadas nas mãos de uma intuição desorganizada, ou estereótipos rígidos ou da moda são seguidos irreflexivamente nas relações interpessoais entre os parentes. (Tradução nossa)

trata, não educa aquela criança pra ela se sentir uma coitada no mundo! Eu tive fases que eu me senti uma coitada no mundo e isso faz mal, faz muito mal. (Maria Laura)

Assim como Maria Laura, Maria Helena também apresenta, nos trechos mencionados, cada uma a seu modo, uma compreensão das atitudes das pessoas que se configuraram ao longo do desenvolvimento como figuras paternas. Maria Laura com a ideia de propriedade e pertencimento que o tio, segundo sua ótica, possuía em relação a ela e, elaborando a ideia que apresentou afirmando que ‘o amor não representa ser de alguém’, o que também justifica o afastamento que ela optou em manter em relação a família. Maria Helena, afirma que seu pai a apoia do jeito dele, mesmo tendo mencionado que ele sempre foi contra seu ingresso na Educação Superior.

Biroli (2016) comenta que a esfera familiar e doméstica é politicamente relevante quando se observa a situação de mulheres, visto que o formato de família que temos instituído é um formato de família burguesa, que no cerne da divisão do trabalho colocam mulheres e crianças em posições mais vulneráveis. Para a autora, considerando em sua análise a autodeterminação e a igualdade como valores, é preciso defender a reinvenção da esfera de valores e divisão de trabalho familiar, para que seja possível pensar a autonomia individual e a igualdade de gênero. Essa construção social da família coloca em condição de maior vulnerabilidade além de crianças, mulheres e pessoas com deficiência, que para alguns pais ou responsáveis, representam pessoas que sempre vão precisar de tutela, cuidado e auxílio em suas decisões.

Ramirez (2009) afirma que quando ocorre a deficiência ainda na infância a família, mais especificamente, a figura materna, tende a assumir as responsabilidades da criança com deficiência acompanhando-a em todos os espaços e zelando pelos seus direitos. Muitas vezes, mesmo com o desenvolvimento, a mãe ou a pessoa que ocupa essa posição, tende a continuar ocupando esse papel de assumir as decisões dos filhos.

Quando la discapacidad ataca en la infancia —mientras más temprano ocurre es más evidente el proceso—, la familia toma la responsabilidad que el niño, por su condición, no puede asumir. Por factores tanto psicológicos, inherentes a la maternidad, como culturales y pragmáticos, la madre es quien regularmente asume la responsabilidad de acompañar al niño y velar por sus derechos (RAMIREZ, 2009, p. 352).¹⁵

¹⁵ Quando a deficiência ataca na infância - quanto mais cedo o processo é mais evidente - a família assume a responsabilidade que a criança, devido a sua condição, não pode assumir. Por fatores psicológicos inerentes à maternidade, além de culturais e pragmáticos, a mãe é quem assume regularmente a responsabilidade de acompanhar a criança e garantir seus direitos. Pág. 352

De acordo com os tópicos apontados anteriormente em relação a autonomia, percebe-se essa superproteção familiar que muitas vezes ocorre em relação à pessoa com deficiência na família como um fator impeditivo para a liberdade de determinação, um dos aspectos da autonomia. Zatti (2007) afirma que a autonomia prevê um sujeito capaz de fazer uso da sua liberdade e determinar-se. O autor estabelece que autonomia não é sinônimo de liberdade, porém a determinação passiva de um sujeito ao que lhe é externo constitui a heteronomia.

A relação conflituosa que se instalou após o ingresso na universidade e principalmente, a decisão de sair de casa, que pode ser considerada como uma atitude de liberdade de determinação apresentada por Maria Flor, está relacionada com a ideia de se conhecer e de expandir o mundo que estudante menciona em sua fala. Maria Flor afirma que se nunca tivesse entrado na universidade quem sabe a relação que possui com sua mãe não seria como é hoje, o que nos leva a entender o espaço acadêmico, para algumas pessoas, como um lugar de mudanças profundas, que perpassam o conhecimento específico dos cursos e alteram a forma de alguns estudantes compreenderem o mundo, impossibilitando-os de reproduzirem modos de vida que eram anteriores a esse processo.

Um dos principais pontos mencionados sobre esses desentendimentos está no fato de Maria Flor ter apresentado o desejo de morar sozinha, esse acontecimento acabou se realizando, com auxílio financeiro do pai da estudante. Maria Flor mencionou em alguns momentos da entrevista que “agora está começando a viver”, que ela tem vivido a experiência de sair, ir a festas, decidir o que quer ou não fazer, após essa mudança. Isso é marcante também na ideia de autoconhecimento que ela menciona, “*eu tô descobrindo o que eu gosto de fazer agora*”, relata.

Ramirez (2009) menciona que a família é uma espécie de célula da sociedade, em seu interior se reproduzem os valores e comportamentos que são encontrados no tecido social e fazem parte de determinada cultura. Quando uma situação como a deficiência acontece no seio familiar, as ideologias e práticas que são reproduzidas socialmente para cada indivíduo se tornam mais visíveis e muitas vezes de forma injusta ou inadequados, provocando nas famílias a reação de conformismo com a situação da deficiência ou de rebeldia.

As narrativas que envolveram a família da Maria Ângela são recorrentes em diversos momentos os atravessamentos das figuras das filhas, mãe, marido, irmãos. Existe outra configuração familiar bastante presente, inclusive nas decisões acadêmicas da estudante, que estão relacionadas à maternidade como apresentaremos em outros trechos das outras categorias. Porém, ao pegar a carta sobre família e na tentativa de relacionar com questões relativas ao ingresso na Educação Superior, a acadêmica remete-se aos irmãos e o sentimento de tristeza por eles ainda estarem no contexto social que ela se esforçou muito para se afastar. O impacto

desses anos sendo vítima de racismo, fez a estudante encontrar nesse ingresso a possibilidade de transformação da sua realidade.

Ramirez (2009) comenta que os papéis da família também se alteram considerando o tempo que a deficiência se insere no grupo, quando é no nascimento ou na infância, a família irá desempenhar um papel, quando a deficiência ocorre tardiamente, por alguma doença, acidente ou envelhecimento esse processo de reorganização acontece de outro modo. No caso da Maria Ângela são poucas as questões associadas diretamente a deficiência e a estrutura familiar. Um dos fatores pode ser porque ela e seu companheiro organizaram uma política de divisão de tarefas equânimes, de acordo com as possibilidades de cada um no momento, o que não acontece na maioria dos casos. Logo após parar de amamentar, a responsabilidade do cuidado das filhas passou para o pai, pelo menos, enquanto ela estiver estudando.

Quando eu tive o nenê eu estava dizendo que eu não ia mais poder estudar e o meu marido falou brincando: “agora eu vou ser macho, eu não quero uma mulher que não tenha diploma em casa!”. Então, eu estou aqui e ele fica com o bebê. [...] (Maria Ângela)

É possível pensar, com o exemplo da organização familiar de Maria Ângela que quando a família não se organiza de acordo com o modelo social burguês ou consegue fazer alguns afastamentos desse molde, onde a divisão das tarefas está associada ao gênero, destinando as funções de cuidado à mulher, que mais ampliadas são as possibilidades de participação das mulheres em espaços políticos, culturais, de aprendizagem, etc. Biroli (2016) retomando Patman (1988) afirma que a instituição do casamento foi criticada por reforçar o poder masculino e para que haja igualdade de gênero é preciso uma ruptura com as normas que fazem do casamento uma instância de privilégios para figura masculina e controle de mulheres e crianças em uma estrutura patriarcal e autoritária.

Maria Conceição, aos vinte anos, também mora distante dos pais, assim como Maria Ângela, a estudante possui Benefício Socioeconômico que lhe garante acesso a moradia estudantil e alimentação no restaurante universitário. A estudante Maria Conceição recebe o auxílio de uma monitora que trabalha como bolsista a acompanhando durante alguns dias da semana e auxiliando a organizar-se. Mesmo com auxílio da monitora que a ajuda na organização nos horários e atividades básicas, ela menciona que “aqui precisa ter responsabilidades”, o que pode ser resultado desse afastamento dos responsáveis, que vem acontecendo de forma gradual, visto que todo final de semana, ela retorna para casa dos pais.

Breitenbach e Costas (2015) afirmam que no caso da deficiência intelectual existe uma descrença em relação ao seu acesso à Educação Superior, as autoras ainda mencionam que existe uma invisibilização em relação a essas pessoas nesta modalidade de ensino. A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”, “especifica apenas os requisitos de acessibilidade que devem ser observados nos casos de alunos com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, não fazendo referência aos alunos com deficiência intelectual” (p. 435).

Percebe-se que há uma disparidade entre as políticas que estão prevendo o acesso aos estudantes com deficiência intelectual e mudanças reais nas instituições para receber esses sujeitos. No caso da Maria Conceição, para compreender os processos enfrentados pela estudante, seriam necessárias outras narrativas, seja de professores familiares, colegas, visto que a estudante trouxe poucos elementos para que seja possível compreender as experiências, familiares e acadêmicas que ela vivência.

Se pensarmos em relação a autonomia, é possível verificar, em diferentes graus, na vida das estudantes. As decisões de mudança de cidade, saída de casa ou o próprio reconhecimento de possuírem visões de mundo diferentes de alguns familiares demonstra um processo consciente de determinação e pela busca e pelo direito de ‘ser mais’.

A narrativa da Maria Ângela, como um processo consciente de busca pelo afastamento das relações de opressões vivenciadas na sua cidade natal e o desejo que seus irmãos também o fizessem demonstra esse afastamento da condição de heteronomia, alienação que gerava a naturalização das opressões sofridas para construção da autonomia. Freire (1996, p.67) afirma que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Essas decisões também estão relacionadas a liberdade de determinação, pois houve, em grande parte das narrativas, o enfrentamento e tomadas de decisões das estudantes, desde a escolha do curso, até questões de vida pessoal.

Ramirez (2009) afirma que a família ocupa uma posição de suma importância na vida das pessoas com deficiência ao longo de todo desenvolvimento e se esse grupo tem acesso a informação pode auxiliar nos processos de construção da autonomia de diferentes formas, desde auxiliar no aspecto micro prezando pela liberdade de decisão em relação às suas vidas, até se engajando em organizações sociais que garantam acesso e inclusão dessas pessoas em todos os espaços.

5.3.2. Amigos e Relacionamentos: Redes de Apoio;

A categoria sobre amigos e relacionamentos adquiriu diferentes observações mencionadas pelas entrevistadas. Como a ideia não era direcionar as falas, apenas observar o que aquela carta remetia a cada estudante, foi possível verificar que algumas relacionaram com amizades construídas dentro do espaço acadêmico e outras com relacionamentos afetivos/sexuais, companheiros, namorados. Santos, Xavier e Nunes (2009 p.175) consideram que é “nas interações com os pares, as diferenças são confirmadas, assumidas, construídas e vividas”, também afirmam que “é no convívio com os amigos que as diferenças sobre gênero (a forma de ser feminino e masculino) são formadas histórica e culturalmente”.

Além da argumentação acima, considera-se importante pensar sobre a construção das amizades nesse espaço por dois motivos principais: o primeiro deles é que as aprendizagens e significações do mundo acontecem através da interação social e o segundo, é que mulheres com deficiência são um grupo minoritário dentro da instituição, o estabelecimento de vínculos afetivos poderia representar um suporte para a permanência delas na Educação Superior.

Estudos que observam estudantes negros na Educação Superior ingressantes a partir da reserva de vagas, como é o caso de Lemos (2017), concluiu entre outras coisas, que a relação entre os estudantes cotistas era um fator positivo e que auxiliava os estudantes na permanência e nos processos vivenciados nesta etapa de ensino. Conforme os dados obtidos, verificou-se que Maria Flor relacionou a carta ‘amigos e relacionamentos’ de imediato com os processos de construção de amizade dentro da universidade, assim como Maria Ângela, demonstrando a importância que conviver com pessoas que ‘entendiam o que ela estava passando’.

Sobre amigos e relacionamentos, a vida dentro da universidade faz tu se aproximar muito das pessoas, tu acaba, ao mesmo tempo que se aproxima muito acaba se afastando [...] Mas o fato de tu estar na universidade, de tu estar passando pelas mesmas dificuldades, que a vida universitária não é fácil, os perrengues, as cobranças que a gente tem aqui [...] os amigos que tu faz dentro da universidade são aquelas pessoas que te entendem, entendem um pouquinho do que tu está vivendo. (Maria Flor)

Em relação aos amigos do curso, todo mundo me conhece, eu converso com todo mundo desde o faxineiro até qualquer professor, tem uns professores que são chatos, mesmo assim eu converso, mas amigos, aquele que é amigo de verdade, esses tem dois três. (Maria Ângela)

A ideia de que pessoas que enfrentam as mesmas dificuldades se aproximam e constroem relações, está explicitada na fala da Maria Ângela, que embora mantenha uma relação cordial com as pessoas de seu entorno, construiu laços afetivos com poucas pessoas, mais especificamente, com aquelas que ela se identifica, seja por uma condição de classe, seja pela identidade étnico-racial. Em outros momentos a estudante menciona novamente os dois estudantes negros da sua turma dos quais ela se remeteu e foram mencionados na apresentação.

Em um tempo que o índice de ampliação de evasão de estudantes com deficiência nas universidades também se amplia, a vinculação com pares pode ser uma estratégia de permanência e reconhecimento desses estudantes dentro da instituição. Gesser (2010) em seu estudo sobre Gênero, sexualidade e deficiência observou um grupo de mulheres com deficiência física que se encontrava regularmente em uma associação para trocar experiências, estabelecer rodas de diálogo, com isso, além de uma rica observação nas questões subjetivas dessas mulheres, a pesquisadora também apresenta, com base na teoria histórico-cultural de Vigotsky como essa troca de experiências de pessoas que possuem vivências parecidas auxilia na construção de uma identidade, no reconhecimento enquanto posição social, dentre outras questões.

Maria Flor, em um dado momento da entrevista, questionou a entrevistadora quantos convites haviam sido feitos para participação deste estudo, pois ela raramente via nos espaços que frequenta, seja sala de aula, prédio que estuda, restaurante universitário, dentre outros, mulheres com alguma deficiência e ela gostaria de conhecer pessoas que também tivessem essa experiência. Maria Laura também comenta que nunca conheceu ninguém que utilizasse um aparelho como ela, e mesmo estando a mais de dois anos na instituição nunca observou ninguém. O que propõe-se é a possibilidade da construção de uma consciência de si e de uma identidade a partir da troca de vivências entre as estudantes, uma vez que possuam espaços para estabelecerem essas trocas.

Dias, Wottrich e Oliveira (2008) afirmam que o ingresso na Educação Superior representa muitas vezes a primeira tentativa de implementar um senso de identidade autônoma, os autores apontam estudos que mostram que nem sempre a escolha profissional possui caráter central na construção da identidade. Muitos são os fatores que facilitam ou impedem a constituição desses vínculos, porém, eles representam uma ferramenta importante para a adaptação no espaço universitário e permanência no curso.

O mundo universitário, por outro lado, é bem menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade. Enquanto tais vínculos não se estabelecem, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e o apoio das redes formadas

anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir pela frente (DIAS, WOTTRICH E OLIVEIRA 2008, p. 186).

Outra questão a ser considerada em relação às amizades também está na fala da Maria Ângela, quando foi apresentado seu ingresso na instituição, foi recorrente os momentos que ela mencionava uma determinada amiga que a incentivou a vir estudar. Como é possível observar:

[...]eu tive uma amiga, eu fiquei grávida, tive uma filha e essa minha amiga sempre me dizia; “nessa cidade, pra tu ser respeitada tu tem que fazer faculdade.

fiz o técnico, fiz a prova do técnico pra jardinagem, não passei. Fiquei mal, falava que eu sabia que eu não ia passar. E essa minha amiga dizia “ tu tem que estudar, tu tem que passar”.[...]

Aquele olhar desumano da PRAE, pra mim assim, foi aquilo, foi quando eu disse, eu não vou mais estudar! Aí liguei pra minha amiga, chorei.

Santos, Xavier e Nunes (2009, p.173) afirmam que “As identificações também contemplam idealizações e sonhos, ao mesmo tempo em que permitem o exercício de checagem dos desejos e fantasias com a realidade. [...] nos grupos os jovens partilham e constroem projetos comuns. ” Nesse sentido, construir laços afetivos de amizade, assim como sentir-se identificado com um grupo fornece amparo, mesmo na fase adulta e possibilita autonomia em relação a dependência com a família.

Enquanto Maria Flor e Maria Ângela fizeram menções às amizades na carta ‘amigos e relacionamentos’, Maria Helena falou sobre seu relacionamento com o namorado, que estão junto desde os 14 anos. Esse ano vivenciam a experiência de morar juntos pela primeira vez. Na fala sobre relacionamento trazida pela estudante ela demonstra que possuía uma preocupação em encontrar um relacionamento devido a deficiência. Como mencionaremos na categoria sexualidade, mulheres com deficiência são impactadas pelo padrão de beleza estabelecido socialmente, este padrão requer o corpo feminino ‘sem defeitos’, gerando sofrimento nas mulheres. Por vezes esse impacto é tão forte na autoestima e imagem de si dessas mulheres, que elas acabam acreditando que possuem ‘menos valor no mercado afetivo’ como menciona Gesser (2010).

Eu tenho um namorado a seis anos. Agora em fevereiro faz um ano que estamos morando juntos e é super tranquilo. [...] isso era uma das coisas que eu tinha medo quando eu era criança, quando eu estava entrando na adolescência eu pensava “será que um dia eu vou ter um namorado? Porque meus olhos mexem, e as pessoas reparam nisso” Eu pensava: “como é que eu vou enxergar? Eu não enxergo, e se

alguém piscar pra mim, eu nunca vou ver! ”. [...] faz seis anos que a gente tá junto e é muito bom, ele procura sempre me apoiar, que isso não tem nada a ver, que ele gosta de mim e isso não tem relevância. (Maria Helena)

Maria Helena também menciona alguns acontecimentos, juntamente com os colegas de curso que em determinados momentos parecem não entender que a estudante não enxerga. No geral, as falas não relacionam os processos de construção de relacionamentos a partir do ingresso na universidade, ao que parece, elas se dão mais em relação aos pares, pessoas que vivenciam as mesmas coisas, do que simplesmente, estar no mesmo espaço.

Maria Laura, também se remeteu ao namorado em sua fala, porém mencionou algumas dificuldades que encontra na construção de relacionamentos em diferentes esferas sociais devido a deficiência auditiva. No processo de construção de relacionamentos a linguagem adquire papel central, e quando esta é prejudicada, conseqüentemente as relações são fragilizadas.

Eu acho que me tornei um pouco tímida, vamos dizer assim, quando é em relação a audição. “Ah, eu não ouvi, eu não ouvi, como mesmo?” eu não pergunto mais, fico quieta, eu não sei, é um processo complicado esse de ser deficiente auditiva, porque tu não escuta o que o outro fala. “como é que é? Como? Eu não te ouvi. Pode repetir?” o meu namorado, logo que a gente começou a namorar, no telefone ele falava muito baixo, aí eu brinco: “Tu tem que falar alto, tua namorada é surda!”. As vezes ele fala comigo e eu não escuto, em vários momentos isso dificulta os relacionamentos. Eu não escuto! O aparelho só dá um suporte... (Maria Laura)

Conforme foi possível verificar nas falas, a universidade não representou de forma profunda a construção dessas relações, pois, três dos quatro trechos apresentados no início da categoria, elaboram narrativas sobre redes de amigos e relacionamentos anteriores ao ingresso. Freire (1996, p.23) afirma que uma das tarefas mais importantes de uma educação-crítica é “propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Assumir-se como ser social e histórico acontece no convívio, na troca de relações. Portanto, um dos pontos que requer maior reflexão refere-se aos espaços que precisam ser promovidos para que essas relações de uns com os outros, aconteçam.

5.3.3. Mulheres com deficiência e sexualidade:

A concepção de sexualidade discutida a partir das narrativas das estudantes, foi tratada por Gesser (2010) em sua tese de doutorado, onde observou questões relativas ao corpo, gênero e sexualidade da mulher com deficiência. A autora entende que a sexualidade é “dimensão humana que vai além do funcionamento dos órgãos genitais, abrangendo as questões de gênero, corpo, afetividade, prazer, violência, poder, identidade, religião, entre outros mediadores.” (p.204). Considera-se também que romper com uma postura absolutamente clínica quando se faz a relação entre deficiência e sexualidade, é dar visibilidade a um tema que foi desconsiderado e tratado como desnecessário nos últimos anos.

Logo na primeira narrativa, Maria Flor apresenta um certo desconforto em relação a falar sobre a temática, além da diminuição do tom de voz e uma aparente busca por respostas que não estavam bem claras para estudante. Como podemos observar no seguinte trecho:

Eu acho que esse é o ponto menor... [pausa] [diminuição do tom de voz]. Esse é o ponto que é mais delicado de todos. Porque no meu caso, os caras sempre me veem como amiga ou como [...] sei lá, aquela menina que precisa de ajuda e não como uma mulher [...]. Isso é um ponto que eu acho que a deficiência de fato entra. O que eu sinto mais, digamos assim, não sei se é um problema [pausa] óbvio que também tem o meu lado de talvez não saber me expressar, sei lá, me posicionar direito nessa questão, não sei. (Maria Flor)

Soares, Moreira e Monteiro (2008, p. 189), afirmam que “negação do desenvolvimento corporal, social e psíquico do jovem, apresenta-se como um modo de manter este jovem em uma posição de fragilidade, desqualificado e, conseqüentemente, de “não-pessoa”. O lugar que a sexualidade das mulheres com deficiência é colocado em nossa sociedade, seja no âmbito da infantilização ou o próprio silenciamento sobre o tema, limitam ainda mais essas mulheres a se expressarem sobre o assunto e compreenderem as questões da ordem do desejo e do prazer como algo inerente a vida.

Silveira (2012) afirma que a anulação desse assunto na vida das mulheres com deficiência é tão naturalizado que em sua maioria, não possuem nem acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva. Outro apontamento da autora é que quando essas mulheres buscam informações sobre sexo, muitas vezes são desestimuladas pelos profissionais da saúde e familiares a terem uma vida sexual. A vida sexual e a maternidade são, para as mulheres com deficiência, muitas vezes, consideradas inapropriadas e perversas. A ideia do desestímulo à

maternidade ou de considerar que aquilo não seria para Maria Laura, aparece no seguinte momento:

Eu me sinto muito melhor longe deles, porque como eu estava te falando, eles me limitaram demais e eles ainda me limitam, pra tudo que tu pode imaginar. Tem aquela ideia do machismo que a mulher não pode fazer as coisas. A ideia de casar e ter filhos não existe, eles nunca pensaram nisso pra mim. (Maria. Laura).

A privação da sexualidade ou da maternidade representa uma diferença que precisa ser considerada nas discussões relativas a gênero sob o aspecto da mulher com deficiência. Compreendendo ‘ser mulher’ como uma construção histórica e social e a legitimidade da desvinculação da mulher à maternidade compulsória, mulheres com deficiência enfrentam o caminho inverso, pois precisam ser reconhecidas socialmente enquanto pessoas aptas a serem mães. Gesser (2010) afirma que a desvinculação da deficiência com a maternidade foi uma construção histórica que mascarou uma política higienista, evitando a probabilidade que fossem geradas crianças com deficiências, uma vez que o indivíduo com lesão não é interessante para o sistema pois não desempenha um papel na produção ‘de forma qualificada’.

É possível verificar na fala da Maria Helena uma maior naturalidade ao conversar sobre a temática. Durante a entrevista, a estudante falou com a mesma clareza e postura sobre sexualidade, como qualquer dos outros temas presentes nas cartas. Ao ser questionada se sempre teve naturalidade pra falar sobre o assunto, a acadêmica falou que sim, devido ao fato da sua mãe sempre ter conversado com ela sobre prevenção, doenças, etc. isso indica que a figura materna da estudante compreende a sexualidade como uma esfera natural, que em determinado tempo aconteceria na vida da Maria Helena, sem privá-la do assunto, além de fortalecer o que foi mencionado na categoria anterior: que famílias possuem um importante papel no fortalecimento e construção de processos de autonomia na vida de pessoas com deficiência.

Eu acho que quando eu entrei na universidade não mudou muita coisa. Eu abri mais a minha cabeça em relação a gênero, porque a família do meu pai é bem conservadora, preconceituosa, apesar de eu ter um primo homossexual. Eu acho que eu consegui abrir um pouquinho a mente deles, de dizer “não, a gente tem que respeitar!”, “pai, olha, tem um ser humano por trás, não cabe a ninguém julgar.” Tem que respeitar, é isso porque meu pai é muito preconceituoso. [...] meu pai é do século passado, e com a minha mãe, falo desde sempre! Ela falou comigo sobre doenças, sobre me prevenir, sobre tudo. Ela é minha melhor amiga. (Maria Helena)

Outro ponto interessante da fala da Maria Helena, é o fato dela ter associado à ideia de sexualidade como um tema que está para além de uma questão particular ou individual e que envolve questões relacionadas a gênero, a homossexualidade, preconceitos, etc. A sexualidade historicamente tem sido uma ferramenta de repressão a diversos grupos sociais, que mantem estruturas de dominação. Biroli (2016) ao analisar estudos sobre a moral sexual comenta que essa discussão não pode estar centralizada na passagem de uma posição de castidade para outra de disponibilidade, pois ambas, são compulsórias e igualmente subordinadas.

Gesser (2010, p. 210) menciona que a sexualidade é mediada entre as mulheres com deficiência pela significação que por possuírem alguma deficiência, tem menos valor no “mercado afetivo”. Assim como Silveira (2008), que se refere a construção social de padrões estéticos cujo corpo deficiente não se encaixa. Como é possível verificar nas falas da Maria Helena e da Maria Laura:

[...] quando eu estava entrando na adolescência eu pensava “será que um dia eu vou ter um namorado? ” Porque meus olhos mexem e tipo, as pessoas reparam nisso! Eu pensava “como é que eu vou enxergar? Eu não enxergo! Se alguém piscar pra mim eu nunca vou ver! ” [risos] e aí eu conheci ele, meu pai tinha uma chácara no interior e lá eu conheci ele. Aí meu pai vendeu e ele veio morar pra cá por mim e faz seis anos que a gente tá junto e é super tranquilo, é muito bom, ele procura sempre me apoiar e dizer que isso não tem nada a ver, que ele gosta de mim e que isso nem tem relevância. (Maria Helena)

É, realmente, eu comecei minha vida sexual depois que eu entrei na universidade. Até digo, que isso tem a ver também, porque tudo que te apresentam, até os debates na sala de aula. Eu tinha muita pressão, essa coisa que a gente sofre o tempo inteiro, aquela ideia dos padrões. Eu sou muito magra, então por ser muito magra tu acaba te sentindo muito mal, por mais que as pessoas achem que não a gente se sente mal. Eu tenho muitas alergias no corpo. É aquela coisa né? O padrão! O peito grande, a bunda grande, tu nunca se enquadra, parece que tu não te encaixa. Os caras, façam-me o favor, né? Se tu não tem eles vão te botando pra lá [...] (Maria Laura)

Gesser (2010) afirma que a constituição das mulheres com deficiência, se observadas sob o aspecto de gênero, às atribuem a um lugar social de fragilidade e incapacidade de defender-se. Essa ideia é reforçada através do pensamento social hegemônico da beleza como padrão, da ideia de que pessoas sem deficiência podem ‘se aproveitar’ de pessoas com deficiência, de que pessoas com deficiência são carentes de atrativos e o único motivo que alguém teria de se aproximar delas é para obter alguma vantagem. As mulheres com deficiência

física entrevistadas por Gesser (2010), assim como as desta pesquisa com suas narrativas, apontam para a imagem que mesmo o corpo marcado pela deficiência pode experimentar o desejo e o prazer. Além disso é importante que esse assunto se torne cada vez mais recorrente, seja nos espaços educacionais, nas mídias digitais, nas publicações científicas para que o “processo de autoconhecimento” que algumas estudantes mencionaram nas entrevistas, própria desse período da vida, seja também para esse assunto, que lhes foi negado, seja nos processos educacionais familiares, espaços clínicos e de educação. A importância da temática nos espaços educacionais pode ser verificada na fala da Maria Laura que segue:

[...]quando eu iniciei minha vida sexual estava no primeiro ano da universidade. Eu tinha uma cadeira específica, acho que era psicanálise da comunicação e ela abordava comportamento sexual, porque o sexo, é uma comunicação. O tempo todo o ser humano está voltado para sexualidade, isso é natural. [...]a partir daquilo eu comecei a me abrir mais, porque eu tinha muita facilidade em conversar sobre sexualidade, mas eu não tinha coragem, não me sentia preparada. Muita, muita coincidência essa carta, porque foi um momento que me abriu pra esse novo mundo, me despertou pra esse novo mundo e foi muito importante. (Maria Laura)

Conclui-se, portanto, com Biroli (2016, p.44), afirmando que “o direito das mulheres ao controle da sua sexualidade e sua capacidade reprodutiva, pode ser pensado como fundamental para a cidadania igual de mulheres e homens. ” A autora ainda afirma que sua negação retira o domínio das mulheres sobre seu corpo, restringindo seu direito à privacidade nas decisões que têm forte relevância ética e moral sobre a vida das mulheres. Portanto, quando esta área da vida que compreende “dimensões biológicas, psicossociais e culturais” (Werebe,1998), que também garante autonomia em relação ao corpo e identidade não são garantidos, restringe-se os direitos individuais desses grupos e aumentam-se as formas de dominação e controle sobre essas mulheres.

5.3.4. Experiências e Universidade: entre possibilidades e barreiras institucionais:

Almeida e Soares (2003) afirmam que a experiência universitária não se resume a formação profissional, principalmente para os jovens que ingressam logo após o término do Ensino Médio, tendo um impacto que vai para além da profissionalização. A carta que estava a

palavra ‘Experiência’, trouxe uma série de narrativas de tempos e contextos variados conforme foi significativo para as acadêmicas.

Ao pegar a essa carta, Maria Flor remeteu-se a um contexto que foi bastante marcante no início da sua graduação. Ela relembra ter visto pela primeira vez um beijo entre um casal homoafetivo nos corredores e relacionou esse acontecimento com o fato de estar na universidade, como segue no trecho selecionado:

A vida acadêmica te dá muitas experiências né? [...] eu nunca vou esquecer, pode parecer um exemplo meio idiota, eu lembro que no primeiro ano da faculdade, eu estava saindo de uma sala e eu vi dois rapazes se beijando, dois caras se beijando, eu nunca tinha visto! Nunca tinha tido preconceito nem nada, mas eu nunca tinha visto! E aquilo eu lembro que eu levei um choque, não do tipo “ah, que horror”, mas do tipo “nossa...” nunca tinha visto, mas eu também nunca saía. Aí dentro da universidade é muito mais aberto pra todas essas questões de drogas, sexo é um ambiente mais aberto e todas essas experiências acontecem. Aí eu lembro daquilo [caso do beijo] depois é normal, vira rotina, mas eu lembro que aquilo me impactou e eu pensei “isso é bem coisa de universidade! ”. (Maria Flor)

A partir dessa fala podemos pensar juntamente com Almeida e Soares (2003) que as vivências que nos permitem conhecer outras formas de conceber o mundo ou compreender que as pessoas possuem formas diversas de se relacionar, se expressar, demonstrar afetividade e uma série de outras coisas, são ricas, pois propiciam novas formas de perceber o outro e a si mesmo, desvinculando-se dos formatos de relações, famílias, afetos que foram socialmente construídos e reproduzidos como se não houvessem outros formatos.

Diferentemente da Maria Flor a fala da Maria Laura está mais relacionada com experiências profissionais que obteve ao longo das formações (comunicação social e atualmente, Letras). A acadêmica busca muito experiências profissionais e crescimento pessoal, pelas respostas dadas ao longo da entrevista. Em diferentes momentos da narrativa, ela menciona a construção de uma carreira, ter uma profissão, ser reconhecida na área que trabalha. São frases recorrentes quando ela fala de suas escolhas e motivações. Quando foi articular sobre suas experiências não foi diferente, a estudante relatou ter participado de um evento importante em sua área. Neste evento, apresentou um trabalho que se transformou em um artigo, ela comentou que essas experiências já a levam a pensar em entrar em uma pós-graduação:

Eu tive oportunidade de apresentar um trabalho e um artigo publicado em comunicação, um evento muito bem reconhecido no país que é o

Intercom e eu tive a oportunidade de ir a Joenvile, é aqui perto mas eu não conhecia, isso ampliou ainda mais meu ciclo de contato. [...] aqui tu tem mais oportunidade de conseguir bolsa, estágio e tudo mais. (Maria Laura)

Souza, Vestana e Pavão (2014, p.242) em um estudo que reflete acerca das questões da inclusão de estudantes com problemas de aprendizagem na Educação Superior, compreendem que “a interação entre o sujeito e o seu meio social e cultural definem o seu desenvolvimento cognitivo”. Sob esse aspecto, as autoras problematizam o fato de nem sempre os estudantes conseguirem um plano de interação que lhes permita essas aprendizagens, ocorridas nas experiências com o meio.

No caso da Maria Laura, embora tenha enfrentado algumas barreiras em sua formação, suas narrativas apontam para experiências positivas nesse aspecto, como a relatada pela estudante na fala anterior. Diferentemente do que mencionado por Maria Ângela, quando foi explicar a carta relativa a experiência.

Maria Ângela, conduziu sua narrativa para experiências relacionadas a formação completar do curso que frequenta. Em sua fala, ela exemplifica uma série de questões que são banalizadas no cotidiano acadêmico em relação às oportunidades que os alunos possuem dentro da universidade. De certo modo, ela desmistifica a ideia da responsabilização exclusiva do estudante por conduzir sua experiência acadêmica e evidencia uma série de faltas que são materiais, como é possível observar em sua fala:

Eu nunca consegui fazer estágio no fórum, sabe porquê? Porque o estágio é voluntário e quando tem estágio pago, o pessoal se mata estudando, porque tem tempo. Tá, eu tenho a minha mãe, tenho as minhas filhas e tenho eu. Então pra quem é pobre e tem outras coisas pra fazer, a vida acadêmica é difícil, eu vejo como difícil. E vou levar do meu curso, assim, espero que eu esteja errada, mas assim, que o judiciário vai continuar do mesmo jeito. [...] eu tenho pena da população quando forem no judiciário [...]. (Maria Ângela)

Maria Ângela afirma ter pena das pessoas que em determinado momento necessitarem do judiciário, pois ela mencionou em diferentes pontos que seus colegas ‘não são humanos’, essa ‘falta de humanidade’ apontada, é relacionada com a incapacidade, que segundo ela, eles possuem em se colocar no lugar dos outros. Uma situação que a deixou chateada foi na ocasião da morte de Marielle Franco, onde vários de seus colegas realizaram publicações em suas redes sociais manifestando indignação, porém ela afirma que mesmo tendo participado da turma com

essas pessoas durante anos, eles evitam até de cumprimentá-la quando à veem fora do espaço acadêmico.

As pessoas postam as coisas no face, mas na prática, nem pra dar boa tarde pro colega. Um colega meu, que é outro negro, ele trabalha muito, ele dá aula em cursinho e ele diz: “pois é, isso é verdade”. Os colegas todos no facebook tudo postando “Marielle não sei o que...” aí um dia me encontraram na rua e pegaram o telefone, isso de pegar o telefone pra não cumprimentar é sempre, hoje, já passei por vários. (Maria Ângela)

Em outros momentos de sua fala, a estudante também comentou da diferença de condições entre ela e seus colegas de aula e essa diferença de classe perpassa questões relacionadas a quase todas as temáticas das demais categorias, desde a participação em espaços de lazer promovidos pela turma (que ela não pode participar pois geralmente tem um custo elevado) até o tempo de estudar para estágios, bolsas de pesquisa, intercâmbios, etc.

Tu chegava no curso, ah tem o trote, 90 reais, tu já se excluía e já não tinha amigos. (Maria Ângela)

Retomando Jezine (2010, p.158) a autora afirma que “por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos ”, ou seja, no interior desta instituição reaparece a realidade social, as diferenças e os conflitos. Das narrativas escutadas, a de Maria Ângela é a que mais aponta essa falta material que ocorre no interior da academia e nos demais espaços que a estudante frequenta. Biroli (2016, p.148) destaca que “a confrontação radical das desigualdades de gênero, de uma forma que considere igualmente as diferentes posições das mulheres, parece implicar a confrontação de outras formas de desigualdade, como a de raça e de classe ” Portanto, a autora defende que é necessário um compromisso com o enfrentamento das causas dessas desigualdades entre mulheres e esse compromisso vai além de reconhecer as diferenças dos grupos, mas de reconhecer os privilégios de uns em detrimento aos outros.

5.2.5. Aprendizagens: entre a sala de aula e o mundo.

A categoria aprendizagem não está relacionada apenas com alguns apontamentos que serão feitos na sequência, porém dizem respeito a todas as categorias anteriores. Entendendo o

processo de aprendizagem com a contribuição da perspectiva histórico-cultural, Vygotski (1992) defende a ideia que o sujeito é constituído por atravessamentos socioculturais, ou seja, essa teoria nos permite refletir que a apropriação das experiências que o sujeito vai tendo ao longo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento é mediada pelos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados no decorrer da história da humanidade. Os signos sociais são criados na e pela cultura em que o sujeito vive e seus sentidos vão constituindo o psiquismo humano (GESSER, 2010).

Assim, não cabe afirmar que as aprendizagens construídas ao longo das trajetórias narradas dizem respeito a única e exclusivamente à carta referente a aprendizagens. O que surgiu durante as entrevistas, foi possivelmente o que de forma consciente representou processos de aprendizagem para as acadêmicas nesse período na Educação Superior. A fala da Maria Flor vai nesse sentido, de que as aprendizagens vivenciadas no espaço universitário estão para além das questões da profissionalização, como observa-se no trecho seguinte:

Aprendizagens...acho que a gente está sempre aprendendo e, tanto dentro da sala de aula quanto fora, isso foi uma coisa que eu notei muito, principalmente com a cadeira, que eu tenho a cadeira desde o ano passado, que a sala de aula é uma parte muito pequena de tudo que é a vida universitária, ou do que toda tua formação é, né? Porque tem muita coisa fora da sala de aula. É roda de conversa, é debate, é palestra, tudo isso é aprendizagem, tudo isso faz parte da tua formação, tanto a acadêmica, quanto a profissional, quanto a tua formação pessoal. Então aí eu acho que antes eu ficava só com essa parte da sala de aula, era a minha aprendizagem era aquilo que o professor me passava. (Maria Flor)

Cenci e Costas (2014, p.202) afirmam que “as aprendizagens são mediadas por outras pessoas do grupo cultural o que vão possibilitando à criança (nesse caso, as estudantes entrevistadas) a atribuir sentidos e significados ao universo que a rodeia.”. Portanto, o desenvolvimento dos processos cognitivos acontece nesse processo de aprender as coisas e aprender o mundo. É possível pensar sobre outras falas mencionadas neste estudo, como por exemplo, a de Maria Flor, quando relata ter ficado impressionada em ver dois rapazes se beijando no corredor, ou até mesmo a de Maria Helena quando menciona que depois que entrou na universidade “abriu sua cabeça para a coisa do gênero” e o quanto isso diz sobre aprender o mundo.

De acordo com Cenci e Costas (2014) os processos de desenvolvimento interno são dependentes das relações externas, isto é, antes de transformarem-se em funções psicológicas

superiores as relações foram mediadas externamente por outras pessoas ou artefatos culturais. As inúmeras vezes que as estudantes mencionam terem “aberto a cabeça”, “expandido os horizontes” ou até mesmo terem consciência de coisas que antes de adentrarem o espaço universitário não conheciam, são os resultados dessas mediações existentes nesse contexto.

Os processos de aprendizagem desenvolvidos na vida das acadêmicas são de diversas ordens, que vão desde questões propriamente formativas enquanto profissionais de determinada área, até alterações de concepções sociais e culturalmente estabelecidas. Não é objetivo deste estudo realizar uma defesa irresponsável ou romântica da presença de pessoas com deficiência na Educação Superior, sabe-se que essa presença é vazia se não acompanhada de uma série de condições estruturais, financeiras e atitudinais que envolvem esses grupos e suas relações.

Porém, diante do que foi apontado, parece-nos que na vida dessas estudantes a interação dentro desses espaços foi significativa para construir uma série de aprendizagens que elas carregarão após esse período. Isso fica evidenciado na fala da Maria Ângela:

Eu sempre tive vontade de estudar, mas agora estou terminando a faculdade e estou pensando, ah como eu queria fazer uma especialização. Querer ter mais conhecimento mais conhecimento. Estar aqui abriu mais meus horizontes, tinha coisa que eu nem sabia, a gente nem sabe morando no interior, a gente nem sabe nossos direitos. (Maria Ângela)

No caso da Maria Ângela, a questão do conhecimento sempre esteve muito ligada à superação das condições de opressões vivenciadas ao longo da vida na sua cidade natal. Essas experiências de racismo que geraram sofrimento na estudante ao longo de toda sua trajetória e as narrativas que ela apresenta das diferenças de classe e identidade étnico-racial quando adentrou no curso, rompe com a ideia de uma suposta educação igualitária.

Hooks (2013, p. 245), no que tange a essas diferenças dentro da sala de aula comenta que “desde o Ensino Fundamental, somos todas encorajadas a cruzar o limiar da sala de aula, acreditando que estamos adentrando um espaço democrático - uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna iguais”. Esse lugar de igualdade que a educação foi historicamente colocada, precisa ser no mínimo questionado se observarmos os percursos históricos de acesso que alguns grupos enfrentaram e enfrentam para integrar as instituições de ensino.

É possível visualizar que, embora Maria Laura tenha relatado em outros momentos que precisa se esforçar para se manter financeiramente na cidade, ela menciona uma série de ganhos que percebeu em sua vida após ter começado uma graduação. É interessante observar que a estudante apresenta a consciência que o diploma de um curso superior “*não significa nada*”

mesmo assim, associa em diversos momentos o fato de ter adquirido coragem, audácia e conseguir, através das relações e aprendizagens obtidas nesses espaços, visualizar possibilidades que até então ela não conhecia, como é possível perceber em sua fala:

Eu cresci muito! eu tenho muito mais bagagem cultural do que antes, tenho mais consciência social e política. Eu tenho essa consciência. Porque o conhecimento ele é muito importante. Eu vi que a cidade de fora ela não sabe o que é uma universidade, o que ela proporciona e o que ela traz pra vida de um estudante e no momento que eu entrei na universidade eu vi, nossa! Quando tu tá fora tu não enxerga o todo e de repente tu entra numa universidade, eu me formei numa universidade pequeninha, ela vai fazer onze anos de existência, é um bebê perto da UFSM. mas a qualidade do ensino, dos professores, nossa, pra mim realmente isso é emancipação total. Agora, por mais que eu saiba que eu ter um canudo não significa nada, eu vou atrás para o que der, vou fazendo o estágio. Agora eu tenho um estágio na revista aqui dentro, eu faço revisão, diagramação, essas coisas. A partir daí já vai te abrindo mais e mais portas, tu vai tendo oportunidade. (Maria Laura)

Percebe-se, portanto, que grande parte das estudantes entrevistadas concebem a universidade como um espaço de múltiplas aprendizagens que não se limitam à sala de aula. Freire (1996) acredita que sujeitos dialógicos aprendem na diferença e no respeito a ela e a capacidade de aprender perpassa a ideia de adaptar-se a uma realidade, mas permite intervir nela, recriando-a, como ser histórico e político. As acadêmicas demonstram essas aprendizagens para além da adaptação ao contexto, quando se desafiam a desempenhar atividades que a priori seriam complexas devido a uma determinada limitação, quando uma estudante com baixa visão elege a fotografia como instrumento de trabalho ou quando uma estudante surda faz da comunicação a sua profissão, por exemplo.

Trata-se de um processo consciente que tem a ‘liberdade de determinação’ fortemente presente, visto que Maria Flor menciona que existem uma série de espaços que compõe a experiência acadêmica como rodas de conversa, debates, eventos, entre outras coisas, porém isso está muito ligado ao aluno “querer”. Nesse momento é preciso destacar que barreiras físicas em muitos momentos se sobrepõem ao querer do estudante no caso da deficiência. Na própria experiência dela, há o relato dessas vivências serem facilitadas após o uso da cadeira, portanto, acredita-se que há liberdade de determinação, desde que seja garantido para os estudantes essa condição ao longo da sua formação.

5.2.6. As mudanças percebidas após o ingresso na universidade:

Mudança, no dicionário pode ser definida como o ato de mudar, trocar ou alterar. Pode se referir tanto a uma mudança de casa, de cidade ou a uma transformação ocorrida a nível emocional ou físico. Qualquer alteração de um estado ou situação anterior a outra é uma mudança. Portanto, a categoria mudança é ampla e poderia levar as estudantes para qualquer caminho em suas narrativas. As falas que seguem vão no sentido de um apanhado geral de suas trajetórias, como se elas olhassem esse percurso e se enxergassem antes e depois do ingresso na Educação Superior. Uma delas, escolheu essa carta como uma das iniciais, mas a grande maioria, foi deixando-a quase para o encerramento da entrevista. No caso da Maria Flor, da Maria Laura, elas diziam que já haviam falado tudo. Por conseguinte, selecionou-se o que as estudantes mencionaram como mudança em suas vidas.

Pra mim, se não fosse a universidade, eu não sei o que seria, a verdade é essa. Porque no momento que tu nasce numa cidade do interior, pequena, tua própria família não te ensina a ser ambiciosa, e não digo ambiciosa de querer um carro, uma casa e casar (risos) porque é só o que sabem falar pra gente (a maioria das minhas amigas são tudo casada!) eu sou a única rebelde, que estou estudando, estou aproveitando a vida, sou a diferente. No momento que tu tem isso, tu se sente presa. [...] Mas o que a universidade te proporciona? Audácia! Audácia de tu sair atrás do que tu quer. De produzir coisas, de buscar um emprego, de realmente dar a cara a tapa. Eu vejo que a maioria dos meus amigos que não fizeram universidade eles tem menos isso. Parece que a universidade ela te dá isso, sei lá, é uma audácia, uma busca das coisas. (Maria Laura)

A fala da Maria Laura remete-se a um fato recorrente em sua narrativa: o descontentamento com o local onde cresceu. A estudante demonstra ter encontrado na Educação Superior a possibilidade que necessitava para vislumbrar o mundo em uma condição de maior independência e liberdade de determinação. Ela faz referência a ‘ter adquirido uma audácia’ ou ‘a coragem de dar a cara a tapa’ no espaço acadêmico, porém, se observarmos a história da estudante, ela já havia demonstrado essa audácia a que se refere antes desse período, quando deixou a família e mudou-se para continuar os estudos. Vele lembrar que ela pode ter sido impulsionada pelas possibilidades que havia visualizado em sua primeira graduação.

Não é objetivo deste estudo colocar o mundo acadêmico como um espaço de realização passível de generalização entre todas as pessoas com deficiência que o acessam, visto que são necessárias condições básicas para que haja êxito ao longo dos cursos, porém, conforme a

estudante coloca, verifica-se que quando essas condições são asseguradas, uma série de outros movimentos são gerados na vida, que vai desde a busca por um espaço no mercado de trabalho, até questões cotidianas.

Esse desencadear de movimentos e reflexos cujo o acesso à Educação Superior parece funcionar como disparador na vida das acadêmicas, também aparece na trajetória de Maria Ângela, que relaciona às mudanças percebidas após o período universitário com questões familiares, forma de criar as filhas, de incentivar os irmãos, pelo que ela coloca, ela assumiu uma posição de ‘exemplo’ dentro do contexto familiar por de estar estudando, como é possível observar:

Não tem nada que ver com antes, o meu conhecimento mudou muito! A minha filha diz: “mãe, eu fico olhando tu e fico pensando, as minhas colegas falam “a mãe da Ani faz direito lá na universidade, mãe como é bom. ” Eu vejo que a minha filha fica feliz, ela se espelha em mim e quer estudar. Pena que eu não consegui isso com os meus irmãos, eu sou mais velha mas eles nunca quiseram estudar. Mas eu vejo que a minha irmã diz assim pra o meu sobrinho: “Olha, a tia tá estudando, tu tem que estudar, tu não pode ser empregada que nem a mãe. ”
(Maria Ângela)

Então mudança, foi conhecer um ex presidente, conheci muitas pessoas, tive muitos contatos. Quando tu chega em um lugar e diz que é estudante de Direito parece que assim, tu coloca uma armadura, tu chegou, tu é qualquer um, mas se tu faz Direito as pessoas te respeitam.
(Maria Ângela)

Uma outra mudança da faculdade, mudanças foram muitas né? Mas eu sempre disse pra minha filha: “se o que tu pensa é correto e não ofende ninguém, fala” [...]. Em questão do feminismo também, eu sempre falei pra minha filha, acho que tem a ver com sexualidade, mas eu sempre tive isso, usava saia curta e tal e em cidade pequena tem isso, esse monte de coisa. Eu sempre disse pra minha filha: “tu faz o que tu quiser, tu faz o que tu quiser se se sentir bem assim”. Teve outra vez também que a professora falou que como uma menina de 15 anos vai ficar na esquina beijando um guri, isso é coisa dessas meninas que depois fica grávida. E a minha filha já abriu a boca também. Isso é mudança, o que eu aprendo eu passo pra minha filha, que se eu tivesse na condição de morar no interior, eu jamais faria isso. Me deu coragem a faculdade, conhecimento e muito e coragem. Então eu digo pra ela, não deixa, porque antigamente, eu deixava. [...] (Maria Ângela)

Os três fragmentos destacados, apareceram em diferentes momentos fazendo menção a processos de mudança que estão relacionados tanto ao contexto familiar, quanto a questões

peçoais de autoimagem e de superação de uma posição de inferioridade, como também aparece na fala de Maria Laura. Para Maria Ângela, a aquisição ‘do respeito’ foi adquirida após ela começar o curso de Direito, suas narrativas trazem uma série de vivências atravessadas por momentos que a estudante sofreu racismo e a própria forma que ela passa para a filha aquilo que aprende para que ‘ela não deixe’ como Maria Ângela ‘deixava’ implica em romper com um ciclo de violência e opressão silenciosa, pois mesmo que sua filha enfrente momentos discriminatórios, é impulsionada pela mãe a manifestar-se.

Biroli (2016) ao falar sobre racismo, afirma que com o passar do tempo, as demandas do feminismo se diluem e são absorvidas pelo sistema, porém, as demandas do feminismo negro são bem mais inconciliáveis para serem absorvidas. A autora, frente a uma expressão conhecida do feminismo negro: “Todas as mulheres são brancas, todos os negros são homens”, expressa a importância de mulheres negras ocuparem um lugar onde possam manifestar suas vivências de opressões inter cruzadas e mesmo assim sejam incorporadas a uma plataforma geral de luta das mulheres. Biroli (2016, p.92) ainda afirma que “quando mulheres negras estão falando sobre ‘pessoas que parecem comigo’ elas estão falando de pessoas negras, não de mulheres de forma geral” tamanho o impacto e sofrimento da experiência de possuírem um corpo negro adquirem significado na vida dessas mulheres.

Vale destacar que, embora o acesso de pessoas negras nas instituições como garantia de uma série de direitos, esses espaços precisam continuar repensando suas bases estruturais para não seguirem perpetuando o racismo em outras esferas, como já comentado ser sentido pela estudante ao longo do curso.

A fala da Maria Flor também coloca a Educação Superior como esse espaço de possibilidades, de compreensão de mundo, de contato com a diferença. É interessante perceber que ela associa o contato com ‘o outro’ e com ‘o diferente’ com processos de autoconhecimento, reforçando o que já foi trazido sobre a aquisição de significados que são internalizados como aprendizagens a partir das relações sociais, portanto, quando se está conhecendo os outros, também está se conhecendo. Freire (1996, p.10) também estabelece essa relação trazida pela estudante entre conhecer o mundo e conhecer a si próprio, conforme ele cita: “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”.

completamente! A universidade é um ambiente de muito... ah, como eu posso usar uma palavra? Que tu está exposto a várias informações

diferentes que quando tu está fora da universidade tu não tem. Aqui tu tem discussões sobre tudo se tu quiser, se tu está disposto a ouvir e ir atrás, tu tem um ambiente muito mais aberto, tanto pra se conhecer, de autoconhecimento, quanto pra ver o outro, ver o diferente, estar em contato com pessoas de outros lugares com outro pensamento, com outra cor, com outra orientação sexual, tu está assim com vários [...] porque quanto tu tá fora, tu tem muito aquela visão mais fechada e aqui não, a universidade tem esse papel de abrir a cabeça pra um outro olhar, então eu acho que isso mudou muito de quando eu estava fora e dentro da universidade. É essa mudança principalmente que vejo, e também de autoconhecimento. É um lugar que tu acaba tendo que fazer as coisas por si mesmo, tendo que ir atrás, então tu acaba se conhecendo. (Maria Flor)

Diante de algumas mudanças apresentadas, pois entende-se que questões relativas às outras categorias também se configuram como mudanças, reflete-se acerca do marcador estabelecido anteriormente sobre o ‘direito de ser mais’ e como os apontamentos das estudantes indicam percepções positivas sobre suas vidas e sobre suas autoimagens. Nos casos mencionados há a presença da profissionalização nessas mudanças, mas elas são apresentadas em um lócus muito maior de observação, indicando que as próprias concepções de mundo e da forma de estabelecer relações e se colocar diante dos acontecimentos, transformaram-se.

A postura de reação de Maria Ângela, falando que ‘não deixará mais’ ou que espera ‘que sua filha não deixe’, a audácia colocada por Maria Laura e o autoconhecimento trazido por Maria Flor, sugerem mudanças profundas, que também condizem com uma relação de ruptura com situações e vivências anteriores. Hooks (2013) afirma que se analisarmos criticamente o papel da universidade, aparecerá as imparcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, racista e sexista, porém apresenta em sua obra, que apenas os enfrentamentos diários às condições de desigualdade são capazes de realizar uma revolução nos valores e vislumbrar-se mudanças, tanto nas instituições quando na sociedade.

5.2.7. Expectativas Futuras:

Essa categoria, representa a última questão direcionada para as estudantes entrevistadas. No intuito de buscar um fechamento para as narrativas estabelecidas, pensar no período pós Educação Superior e traçar algumas perspectivas, sonhos, ideias para suas vidas. Mesmo pertencendo a áreas diferentes e possuindo experiências distintas na Educação Superior, a necessidade de se manterem financeiramente com o próprio trabalho é colocado como a meta a

se alcançar nas diferentes falas. Maria Flor comenta que independência financeira é o que atualmente limita sua ‘independência completa’. Assim como Maria Laura, relacionando o período pós universitário na busca pela independência através de uma profissão, como é possível observar nos trechos que seguem:

[...]bom, eu me formei e agora estou na licenciatura [risos] mas eu estou fazendo concursos, já fiz dois concursos, quem sabe... provavelmente, eu vou ser chamada, esse ano ou ano que vem, mas não é pra minha área de biologia, porque eu ainda não estava formada e tal. Então, as minhas perspectivas é conseguir me manter, porque eu acho que é o que falta pra minha independência completa e liberdade é me manter financeiramente e não depender do meu pai. (Maria Flor)

[...]cara, como mulher eu quero realmente, ser independente, ter uma profissão. Como mulher deficiente, a mesma coisa.[...] Vamos ver, porque assim, eu realmente tento não ter tanta expectativa porque eu não quero me frustrar muito, eu tenho essa preocupação da frustração, então eu procuro só tentar buscar as coisas, não ficar parada. . Eu gostaria e vou fazer de tudo pra ter uma carreira, uma profissão sólida, ter uma vida tranquila, ter aquele dinheirinho que é o suficiente pra comprar tudo, entendeu? Pra não faltar nada no todo, porque eu quero o suficiente. Minha ambição, realmente, é o conhecimento, tanto que eu estou pensando em fazer mestrado, mas preciso ver direitinho como eu vou encaminhar isso... (Maria Laura)

Eu quero trabalhar. (Maria Conceição)

A independência total mencionada pela estudante Maria Flor e Maria Laura é colocada como sinônimo de independência financeira. Sabe-se que essa ‘independência’ permite uma liberdade de determinação e manutenção das necessidades básicas da vida, porém está atrelada a venda de força de trabalho dentro do modo de produção capitalista. Mesmo com essa ressalva, a questão financeira aparece de forma significativa nas falas das estudantes como condição necessária para tirá-las de uma posição de vulnerabilidade e dependência que se encontram em relação a família.

Biroli (2016) comenta que o debate sobre autonomia dentro do liberalismo é operado como sinônimo de ‘escolha voluntária’ mesmo que essa escolha, conduza a relações de subordinação, nesse caso, o trabalho. Porém, a capacidade para definir a própria vida, varia com as características e as posições nas relações de poder, entre elas o gênero, afirmando que

“desigualdades estruturais impactam as possibilidades de autodefinição e as oportunidades disponíveis para as pessoas” (p.110)

Desse modo, não se está associando a condição de opressão com responsabilidades individuais ou escolhas voluntárias, pelo contrário, as condições de opressão que podem vir a ocorrer tanto no trabalho quanto no casamento ou qualquer que seja a escolha voluntária dessas estudantes (assim como de qualquer mulher) precisa ser enfrentado como um problema das estruturas sociais, não como resultado de uma escolha individual. No caso das acadêmicas entrevistadas, ao mencionarem galgar um espaço no mercado de trabalho e exercerem a profissão que realizaram a formação, não está desvinculado a outras condições de opressões, mas representa a possibilidade e o direito de ‘ser mais’, mesmo dentro de estruturas de dominação e condição de dependência que elas possuíram ao longo da vida.

Maria Ângela quando narra suas perspectivas futuras menciona querer fazer uma especialização, ou a tentativa de alguma forma manter-se estudando, mas demonstra o desejo de passar no exame do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Ao longo de suas narrativas ela citou duas vezes a dificuldade que existe nessa prova, visto que, além da própria elaboração da prova que consta conteúdos que são trabalhados rapidamente ao longo da graduação de Direito, há uma série cursos preparatórios específicos para quem pretende realizá-la, e esses cursos possuem um alto valor. Na fala da estudante, ela coloca que sempre diz para os seus colegas de curso que não pretende fazer o exame no término da graduação, mas logo em seguida relata uma conversa com seus familiares sobre como seriam as situações que foram vivenciadas ao longo da vida da estudante quando ela tiver a carteira da OAB.

[...] como eu te falei, eu quero fazer especialização, tenho que ver com meu orientador, tenho que ver a bibliografia sobre educação ambiental, porque eu sou uma verdinha, sou contra transgênicos. Desde a agropecuária, onde as pessoas amam transgênicos eu detestava, só eu mesmo, tinha que chegar a ser a excluída da turma. [risos]. Penso em fazer concurso, claro, eu sempre falo pra todo mundo, que eu não quero fazer o exame da ordem, mas o meu sonho, nem que não seja pra advogar, é ter a carteirinha do exame da ordem. Porque quando eu era mais nova, a polícia na minha cidade, quando eu ficava com meus amigos, ela sempre vinha e nos mandava embora, e os brancos ficavam, nós íamos embora. Aí esse tempo eu falei pro meu irmão e meu sobrinho: “olha negrada, quando eu for advogada nós vamos ficar na praça. E sabe o que vai acontecer? A policia vai chegar e nos mandar embora e eu vou mostrar minha carteirinha, eu vou ser advogada, ele vai me chamar de doutora!!” (Maria Ângela)

Maria Helena, demonstra uma certa apreensão com a finalização do curso, ciente que vencida esta etapa, outros desafios se colocarão, como o mercado de trabalho ou ‘fazer alguma coisa da vida’ conforme ela comenta. A acadêmica afirma estar se preparando para montar o estúdio de fotos que ela pretende gerir quando finalizar a graduação, e utilizar os conhecimentos adquiridos no curso de Publicidade e Propaganda para o desempenho dessas funções.

O sonho de ter um estúdio para fazer ensaios fotográficos de bebês foi mencionado em alguns pontos da narrativa. Mesmo com medo de ter algumas dificuldades no trabalho, pois ela afirmou que não consegue ver se alguém está com o cabelo desarrumado, ou algum detalhe da roupa fora do lugar, e isso é importante para os fotógrafos. Mesmo assim ela demonstra estar confiante em sua empreitada e já estar comprando algumas roupinhas, acessórios e artigos mais econômicos para o estúdio. Maria Helena destacou que não se vê longe das câmeras, pois as lentes de câmeras fotográficas, assim como seus recursos de zoom, foco de imagem, entre outros, “a permitem ver o mundo”.

Dá um medinho né? [risos] se formar e pensar “tá e agora o que eu vou fazer da vida? Eu preciso de um emprego, eu preciso fazer alguma coisa da vida”. Eu não tenho interesse no meio acadêmico, apesar de ser bem rentável, eu gosto do mercado mesmo, eu gosto, apesar da deficiência eu amo trabalhar com pessoas, eu gosto de vender, eu gosto do olho no olho, sabe? De convencer, de persuadir e são essas as minhas perspectivas. Eu quero usar o conhecimento que eu utilizei na publicidade pra vender, pra transmitir através da fotografia, dos ensaios de bebê, pra família, pra persuadir e cativar os clientes. (Maria Helena)

No final da segunda graduação e após ter vivenciado uma série de mudanças em sua vida pessoal, Maria Flor, conforme mencionado anteriormente, apresenta como perspectiva futura a independência financeira e não necessitar mais do auxílio do seu pai para seu sustento. Assim como as outras estudantes, ela demonstra vislumbrar nos concursos públicos a possibilidade dessa estabilidade financeira que busca. Assim como Maria Conceição, que afirma querer trabalhar quando finalizar esse período.

As trajetórias narradas trazem uma série de enfrentamentos necessários até chegar à Educação Superior, barreiras enfrentadas nos processos de escolarização, de todas as Marias, questões familiares, com as rupturas do lugar de proteção pela busca da independência, além das transformações nos modos de pensar, agir e se ver no mundo, mesmo assim, essas experiências não foram colocadas como impeditivos possíveis na hora de traçarem perspectivas para suas vidas. Não se exclui o fato do trabalho, em especial, as relações estabelecidas no

mercado de trabalho para com as mulheres com deficiência, apresentarem uma série de questões que também se colocam como barreiras para uma experiência social equânime dessas estudantes. Biroli (2016, p.150) entende que:

O enfrentamento das desvantagens cumulativas de alguns indivíduos e grupos nas sociedades capitalistas requer as considerações atenta aos padrões de desigualdade de gênero, mas também um projeto emancipador que não se limite a inclusão de mulheres. se pensadas apenas como oportunidades igual de acessos a direitos e espaços tais como já definidos, essa inclusão pode colaborar para produzir novas separações e para reproduzir, silenciosamente, as formas de marginalização já existentes.

Portanto, considera-se fundamental a garantia do acesso a espaços por grupos que vivenciam uma condição de desvantagem social produzida historicamente, como forma de reparar essa história de segregação, e também como possibilidades de formar interlocutoras capazes de construir um novo olhar sobre as mulheres com deficiência que ultrapasse os limites de uma lesão física e se constitua como outras formas de ser e agir no mundo. Porém, é preciso manter-se vigilante para que a inclusão não seja promovida exclusivamente para preservar e perpetuar as instituições sociais básicas, criando outras formas de opressão. Os processos de construção de autonomia constituem um gradual, porém constante afastamento de uma condição de alienação ou heteronomia, portanto, quando essas estruturas são enfrentadas, questionadas, problematizadas, nascem novas possibilidades de transformação e de construção de uma nova episteme sobre mulheres, sobre mulheres com deficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os últimos dois anos foram um período de profundo envolvimento e compromisso com a temática pesquisada. Ao propor observar como a Educação Superior possibilita processos de construção de autonomia no âmbito político, social e cultural da vida de mulheres com deficiência, iniciou-se uma trajetória de imersão e reflexões que viabilizassem o material que foi apresentado.

Considerando como pressupostos teóricos a segunda geração do modelo social da deficiência e uma perspectiva de gênero nas análises, realizou-se o mapeamento das estudantes na instituição e posteriormente a escuta das acadêmicas que se voluntariaram para narrar suas trajetórias. Diante do mapeamento realizado, referente ao contingente de estudantes com deficiência em situação de aluno regular na instituição já fica evidenciado um índice de discrepância em relação ao número de homens e mulheres que chegam e ocupam essas vagas destinadas pela reserva prevista pela política de ações afirmativas. Mesmo, sete anos após a aprovação da reserva de vagas na UFSM, mulheres com deficiência, representam apenas 15% do total de estudantes com algum tipo de deficiência que adentram a Educação Superior. Este fato indica questões sociais que criam barreiras anteriores a esta etapa de ensino, seja no protecionismo da família, nos percursos escolares, ou de outra ordem.

Observando mais atentamente o grupo que 15% de mulheres, foi possível verificar um número de 94 estudantes que possuem situação regular na instituição subdivididas em diferentes centros e cursos. Embora não tenha se objetivado como foco deste estudo observar questões relativas a evasão de mulheres, caberia um estudo mais aprofundado o qual investigue barreiras que, quando não limitam o acesso, dificultam a permanência de mulheres com deficiência nos cursos de graduação, de modo que algumas delas evadam.

Outro compromisso a ser firmado pós término deste estudo resultou de inquietações e desconfortos que surgiram no decorrer da coleta de dados, principalmente, através da entrevista realizada com Maria Conceição. A angústia gerada por não saber em que medida a entrevista estava sendo compreendida pela estudante, nos põe a pensar em como as ciências humanas têm organizado suas pesquisas, de modo que estas sejam acessíveis a participação de todo e qualquer público. Desse modo, caberia um estudo que observe e problematize essas questões relacionadas à acessibilidade nos instrumentos de coletas de dados dentro do próprio grupo de pesquisa, assim como no programa de pós graduação no qual esse estudo foi desenvolvido.

Considerando ainda dentro desse índice, realizado no mapeamento, observou-se uma discrepância entre o número de acadêmicas com deficiência visual, física ou auditiva em relação

às mulheres com deficiência intelectual ou transtornos de aprendizagem. Embora trabalhando com o modelo social da deficiência, que entende que as barreiras não estão localizadas no indivíduo e sim nas estruturas e relações sociais, este modelo não nega a lesão, apenas não percebe no corpo deficiente um sujeito que requer reabilitação. Feita essa ponderação, destaca-se a necessidade de compreender como as estruturas sociais vêm organizando suas práticas para atenderem as demandas de pessoas com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem, visto que esses grupos não estão chegando na Educação Superior, e, os poucos que conseguem chegar apresentam uma série de limitadores que estão relacionados ao modo com que essa etapa de ensino está organizada, suas propostas e práticas. Evidenciando assim, um despreparo em âmbito institucional, reflexo de uma sociedade que não consegue dar conta de práticas e políticas que não coloquem pessoas com deficiência intelectual e transtorno de aprendizagem em uma situação de segregação, mesmo usufruindo de políticas inclusivas.

Outro critério que requer uma observação atenta é a experiência acadêmica de mulheres negras com deficiência. Com base nas reflexões relativas às formas de experienciar o gênero socialmente, percebe-se que alguns grupos de pessoas vivenciam uma série de opressões que não podem ser hierarquizadas, como foi mencionado no referencial teórico deste estudo. No caso de mulheres negras com deficiência, questões relativas a gênero, raça e classe social estão inter cruzadas, apresentando um forte impacto na experiência acadêmica (e de vida) dessas estudantes. Considerar esses critérios de análise na observação e teorização sobre essas vivências, representa aproximar-se das reais barreiras que ainda permeiam as relações de desigualdade em nossa sociedade.

Diante das informações obtidas através do mapeamento das mulheres no âmbito institucional e posterior contato para participação na pesquisa, destaca-se uma adesão baixa por parte das estudantes. O processo de auto reconhecimento enquanto uma mulher com deficiência, foi mencionado ao longo das narrativas, tanto por Maria Flor, Laura, Helena, as estudantes referem-se ao momento em que essa condição foi percebida, e muitas vezes associado a um processo doloroso e de sofrimento para uma posterior aceitação. Compreende-se que este possa ser um dos motivos relativos à baixa adesão, uma vez que ou elas não se reconhecem enquanto mulheres com deficiência ou falar sobre essas experiências podem representar um processo de doloroso pelo qual muitas não querem passar.

A partir das narrativas, leituras iniciais e aprofundadas, elaborou-se as categorias que foram elencadas. O cuidado ao longo das análises foi constante para não criar uma aura de romantização aos processos inclusivos, nem uma ideia leviana referente aos processos de autonomia possibilitados a partir do ingresso na Educação Superior. Falar em autonomia em

um estudo que observa a partir de uma perspectiva de gênero, requer uma desvinculação constante com questões exclusivamente individuais, pois opressões relativas ao gênero, assim como à deficiência (no modelo social) não são frutos das escolhas ou méritos individuais e sim resultados de estruturas que reproduzem e retroalimentam opressões.

Assim, foi possível identificar uma série de processos de construção de autonomia de mulheres com deficiência na Educação Superior. Mencionando, novamente, que não se compreende autonomia como ‘um lugar a se chegar’ e sim como processos de afastamento da alienação, tomada de consciência da condição de opressão e poder sobre suas decisões, ou seja, um caminho a percorrer.

Dentro da categoria família: infância e vivências, esses processos aparecem de diferentes formas. Ancorados em autores como: Ramirez (2009) e Biroli (2016), foi possível perceber que o ingresso na Educação Superior proporcionou para algumas estudantes o desejo de mudar de cidade, sair de casa, por vezes gerando alguns conflitos familiares. Esse processo aparece de forma consciente nas narrativas das acadêmicas ao relatarem que possivelmente não teriam esse desejo se não tivessem ingressado em algum curso de graduação. Mulheres e crianças na estrutura familiar burguesa, que é o modelo que família instituído socialmente em nossa cultura, ocupam um lugar de maior vulnerabilidade. Desse modo, quando há um processo consciente pelo direito de ser mais, atrelado ao afastamento da condição de heteronomia baseado em liberdades de determinação, verifica-se o quanto a Educação Superior pode possibilitar a construção de autonomia de alguns estudantes em relação à família.

Famílias que possuem alguns de seus membros com deficiência precisam alterar sua organização para viabilizar o “cuidado” que se acredita que essa pessoa requer (em alguns casos, os cuidados são necessários). Porém, a representação que pessoas com deficiência irão necessitar de cuidados e estarão em uma condição de dependência ao longo da vida, tem o agravante quando essas pessoas são mulheres, que também são figuras socialmente colocadas em um lugar de vulnerabilidade. Estudos voltados para compreender a organização da Educação Superior atualmente, apontam que o currículo está organizado de modo a requerer do estudante um perfil capaz de gerir sua formação e organizar sua experiência acadêmica. Entretanto, sem deixar de criticar esse formato, visto que existem pessoas de contextos diversos, as próprias vivências das acadêmicas permitem-nas visualizarem possibilidades de independência, diferente do que no seio familiar, onde ocupavam uma posição de dependência e inferioridade.

Na categoria que observou amigos e relacionamentos construídos após o processo de inserção na Educação Superior, buscou-se analisar como se desenvolvem as redes de apoio que

essas estudantes poderiam ter ao longo da formação. As falas nos apontaram para uma questão interessante: a base dos relacionamentos estabelecidos pelas estudantes são externos ao contexto universitário. Não cabe realizar um juízo de valor em relação aos grupos cujo as estudantes se identificam, porém, pensar o quanto o fortalecimento de relações com pares dentro da universidade, colaboraria para um melhor aproveitamento e condições de permanência na instituição.

Juntamente com Santos, Xavier e Nunes (2009), Lemos (2017), Dias, Wottrich e Oliveira (2008), Gesser (2010), Freire (1996), entre outros, destaca-se a necessidade de propiciar condições para que os estudantes estabeleçam esses vínculos, troquem experiências e, como menciona Freire (1996) vivam a experiência de assumir-se, pois reconhecer-se enquanto sujeito histórico e político também permite afastamento da condição de heteronomia.

Os relatos que versam sobre sexualidade são de suma relevância, visto que questões relativas a sexualidade são perpetuados ao longo da história para controlar e vigiar mulheres. Juntamente com Gesser (2010), Silveira (2012) e Biroli (2016) buscou-se entender quais as percepções das acadêmicas frente a esse assunto e também como a educação, seja familiar e escolar, disponibilizou informações para as mesmas.

Mulheres com deficiência, ao longo da história tiveram sua sexualidade negada. Os processos de infantilização ou de condição de extrema vulnerabilidade, presentes no imaginário social às colocaram em uma condição de ‘não escolha’ ou ‘não participação’ em sua sexualidade, pois os discursos que permeiam o senso comum, sempre demonstram preocupação com o fato de que homens podem ‘se aproveitar’ dessas mulheres, como foi discorrido no estudo de Gesser (2010). A sexualidade para as estudantes desta pesquisa foi observada sob óticas diversas, bastante relacionadas com o meio social e cultural que passaram ao longo de seu desenvolvimento.

Questões relativas a sexualidade, muitas vezes estão atreladas ao ideário moral religioso que as famílias possuem. Ao longo das entrevistas não foi questionada se as estudantes possuíam alguma religiosidade ou professavam alguma fé, o que poderia ter servido como mais um dado a ser analisado através, deste aspecto. Tópico que pode ser revisitado em publicações futuras. As narrativas envolveram aspectos relativos, em sua maioria, a relacionamentos heterossexuais e sexo. Desejo e prazer não foram apontados em nenhuma das falas, exceto a de Maria Flor que assinala este assunto como complicado, pois tem dificuldades de se expressar e se colocar enquanto uma mulher que possui todas as capacidades para se relacionar com quem ela desejar.

Outro apontamento realizado dentro dessa categoria refere-se às mulheres com deficiência que possuíram um diálogo presente na família ou com alguma figura de referência, sobre sexo e sexualidade, apresentaram maior facilidade em falar sobre o assunto e, por conseguinte, uma naturalização do tema como algo inerente a vida. Muitos podem ser os tabus que ainda limitam a discussão sobre a sexualidade de mulheres com deficiência tornando-a periférica nas pesquisas, porém, embora o corpo com lesão se coloque no imaginário social como menos valorativo e fora do padrão (e isso tenha um forte impacto na vida das entrevistadas, gerando sofrimento e baixa autoestima) ainda assim, o autoconhecimento e compreensão de que podem ser desejadas e sentirem prazer, levaram algumas delas a terem experiências positivas em seus relacionamentos.

As experiências das quais foram dadas destaque pelas estudantes foram de contextos variados, onde foi possível inferir desde como as relações estabelecidas nos meio social e contato com diferentes valores possibilita a aquisição de conhecimentos e formas de significar o mundo, até questões extremamente pontuais e materiais como a falta de recursos financeiros impede a experiência universitária de modo pleno.

Os atravessamentos relacionados à classe social estão presentes ao longo das análises, indicando que se não forem ofertadas as mesmas condições ao longo da formação para todos os estudantes, as condições de opressões irão se perpetuar e de modo mais perverso, pois uma formação prejudicada pela impossibilidade de realização de algumas atividades importantes, influenciará no período pós universitário. O mito da meritocracia, outrora quebrado com ações afirmativas, se fortalece com a ideia de que todos possuem o mesmo diploma ou foram expostos à mesma formação; desconsiderando os processos ao longo desta e criando um ideário de incapacidade àquele que não obtém as mesmas oportunidades pós formação. Entende-se que essa falta precisa ser denunciada, pois se perpetuada, cria outras formas de exclusão.

As aprendizagens também se colocaram como um tema crucial nas trajetórias. Entendendo aprendizagens como processos socialmente mediados e a aquisição de significados produzidos dentro de determinada cultura, foi possível perceber que o ingresso na Educação Superior representou aprendizagens para além das escolhas profissionais que estavam relacionadas com todo o contexto das estudantes. Desde coisas consideradas importantes para ensinar aos filhos, até discussões sobre política, gênero, inclusão social.

É importante mencionar o caso específico da Maria Conceição, pois a Educação Superior, além de ser esse compêndio de experiências e saberes é um espaço que objetiva formar profissionais de determinada área. Diante dos poucos dados sobre sua trajetória proferidos na entrevista não foi possível fazer muitos apontamentos em relação à sua

aprendizagem, visto que a estudante relata não possuir dificuldades no desenvolvimento do curso. Portanto, é preciso repensar os modos ‘ser mais’ em uma instituição que não foi pensada para pessoas que dentro de algumas condições não consigam se adaptar a esse modelo.

A inclusão quando associada única e exclusivamente a adaptações por parte dos profissionais que atuarão com os estudantes com deficientes é uma falácia, pois não se nega os benefícios que foram evidenciados até aqui, porém é preciso que essas políticas encontrem formas de garantir condições de permanência e aprendizagem ao longo da formação a todos os públicos que se beneficiam da política de reserva de vagas.

Compreendendo que a experiência da estudante demonstrou-se diferente das demais, aponta-se a necessidade que tanto em termos institucionais, quanto no âmbito das políticas públicas, o acesso e permanência de pessoas com deficiência intelectual seja repensado no intuito de dar conta da experiência acadêmica dos sujeitos que estão adentrando a Educação Superior.

Ainda em relação às aprendizagens, juntamente com Costas e Cenci (2014), Freire (1996), Hooks (2013), entre outros, destaca-se a Educação Superior como espaço que vai desde aprendizagens específicas para desempenho de uma profissão, até a aquisição do conhecimento como instrumento de superação em relação a uma condição de opressão, sob a ótica das estudantes.

No que tange aos processos de mudança, verificou-se em relação a autoimagem das Marias o quanto elas se colocam enquanto pessoas que se modificaram nesse espaço, perceberam e conheceram coisas. Foi possível destacar um desencadear de mudanças para além das individualidades das estudantes, alterando suas relações com amigos, familiares, como mencionado por Maria Ângela, afirmando passar as coisas que aprende na universidade para as filhas, sendo que essas ‘coisas’ foram relacionadas aos seus direitos, às questões de gênero, de identidade étnico racial, exemplificando o que foi mencionado na categoria sobre aprendizagens.

Também se retomou a questão relativa ao racismo na categoria sobre mudanças, ancoradas no que discute Biroli (2016), partindo do pressuposto que mulheres negras ocupam um lugar de desprestígio social e suas demandas além de invisibilizadas no setor público, são mais difíceis de serem conciliadas com o sistema, justamente por atingirem as estruturas das instituições que se ergueram historicamente para retroalimentar uma supremacia branca. A universidade é uma delas, por isso é preciso enfrentar o racismo institucional, promovendo maior acesso, não apenas aos cursos de graduação, mas também de pós-graduação para estudantes negros e negras e para pessoas com deficiência, visto que a experiência dessas

pessoas é diferente dos demais estudantes, além de considerar a pós-graduação como um lugar possível, dentro do atual sistema, de construção de uma epistemologia que não apenas mantenha as estruturas, mas vá modificando-as gradualmente.

Por fim, na categoria que explora as expectativas futuras das Marias, busca-se sinalizar os sonhos, desejos angústias em relação ao futuro. Nessas falas a independência financeira é o ponto mais destacado por elas, a busca por um trabalho dentro de sua formação ou a constituição de uma carreira profissional sólida se faz presente. Maria Helena e o estúdio de fotos, Maria Laura e a carreira dentro da Publicidade e Propaganda, Maria Ângela e a carteira da OAB, Maria Flor e a independência financeira e Maria Conceição e o trabalho, as expectativas delas não fecham um estudo, inauguram outros tantos.

As Marias, com suas histórias vivas, seguem experienciando a sociedade tal qual é nos espaços que irão adentrar, nas famílias que irão constituir, nos enfrentamentos que irão fazer, mais distantes das condições de dependência que possuíam antes de adentrar à Educação Superior, com maior agência em relação às suas vidas, tomando decisões, fazendo escolhas, basicamente ancoradas nas próprias concepções do que desejam para o futuro.

Reitera-se, portanto, a afirmação de direitos como facilitadora da construção de processos de autonomia para mulheres com deficiência, não como uma prática ou política irresponsável que tenha fim em si mesma, porém que esteja em constante reavaliação promovendo o gradual enfrentamento às barreiras relativas a classe social, gênero, identidade étnica racial, adaptações físicas e estruturais e questões geracionais para que a vivência em plenitude dos direitos se consolide.

Destaca-se a urgência de estudos que observem pessoas com deficiência e educação e mais especificamente a Educação Especial, que possuam um olhar atento para as categorias sociais mencionadas acima, como determinantes do modo vida desses sujeitos e não apenas a falta orgânica ou o diagnóstico médico, rompendo assim, com práticas que sirvam exclusivamente para ‘reabilitar pessoas’, compreendo-as de forma mais ampla dentro da estrutura social.

Diante de todos os apontamentos descritos a partir das análises das categorias, acredita-se que mulheres com deficiência constroem processos de aquisição de autonomia nas esferas sociais, políticas e culturais no decorrer da Educação Superior, porém, esses processos, estão amplamente atrelados às condições que a experiência acadêmica irá se desenvolver considerando raça e classe social como fatores determinantes para ampliação desses processos. Assegura-se ainda, que a afirmação de direitos para mulheres com deficiência proporciona além de uma série de experiências e aprendizagens, o deslocamento do sujeito da falta, ou seja, altera

um grupo situado historicamente em uma condição de dependência para um lugar de maior determinação de si e consciência da opressão, mesmo dentro de um sistema que produza alienação e retroalimento as opressões.

As possibilidades de êxito elencadas são diversas, apresentam-se uma série de narrativas que permitem vislumbrar que processos formativos e profissionalizantes são passíveis de adaptações, porém é preciso investimento no que se refere às políticas públicas para eliminação das barreiras sociais e institucionais, acompanhamento das necessidades das estudantes por parte das instituições, muitas vezes reformulando práticas, estágios, currículos, sem nunca perder o foco do sujeito da aprendizagem.

Finaliza-se, portanto, com a ideia de emancipação, que mesmo sendo retirada do espectro de observação neste momento de pesquisa, não deixou de ser uma ideia presente no decorrer deste estudo. Compreendendo a emancipação em um sistema em que direitos precisam ser garantidos porque grupos sociais o tiveram subtraídos historicamente, deverá ser um processo coletivo, de consciência das diferenças e de como elas são vividas. Entende-se que um olhar atento referente às desigualdades de gênero o qual possibilite um projeto social emancipador, não pode limitar-se à inclusão de mulheres com deficiência. A observação crítica que considere deficiência, gênero, raça, classe, geração também não pode acontecer no sentido de atomizar sujeitos e produzir diferenças dentro das diferenças, porém, deve acontecer para que se construa uma consciência coletiva em relação às desigualdades sociais e se crie mecanismos de combatê-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S., e SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), **Estudante universitário: características e experiências de formação**. p.15-40. São Paulo, 2003.

ANDRADE, C. S. de; A, J. F. A dupla desvantagem da mulher com deficiência no mercado de trabalho. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVIII, n. 142, nov 2015. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16581&revista_caderno=29>. Acesso em abril de 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4ª Ed.: Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1970.

BEAUVOIR. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 4ª Ed. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1970.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, LDA, Lisboa/Portugal, 2002.

BARNES, C. Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In P. Brogna (Org.), **Visiones e revisiones de la discapacidad**. (pp. 101-122). México: FCE. 2009

BEDIN. G. A.; CITADINO. G. G. e ARAÚJO. F.D. **Poder, cidadania e desenvolvimento no Estado democrático de direito**. CONPEDI – Conpedi, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Florianópolis – SC, 2015.

BELTRÃO. K. I. ALVES. J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira do século XX**. Cad. Pesqui.[online] vol.39, n.136, pp.125-156. Minas Gerais. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt > Último acesso em: 27 de maio de 2018.

BIGLIA, B. Las estructuralidades de la violencia. In: BIGLIA, B.; MARTÍN, C. S. (Orgs). **Estado de wonderbra: entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género**. VIRUS editorial. Barcelona. 2007.

BIROLI, F. e MIGUEL, L. F. **Feminismo e política: uma introdução**. 1ª Ed. Boitempo. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm > Último acesso: 20 de maio de 2018.

BRASIL. Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1973, Página 6426 Disponível online em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> > Último acesso em: 13 de junho de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível online em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>Último acesso: 20 de maio de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível online em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Último acesso: 20 de maio de 2018.

BRASIL. Aviso Curricular nº277, de 8 de maio de 1996. MEC/GM. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> Último acesso em: 13 de junho de 2018.

BRASIL, Lei 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm> Último acesso: 20 de maio de 2018.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível online em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm > Último acesso em: 29 de junho de 2018.

BREITENBACH, F. V. e COSTAS, F. A. T. Estudantes com deficiência na educação superior: levantamento de teses e dissertações. In. (org) PAVÃO, S. M. de O., SILUK, A. C. P., FIORIN, B. P. A., BREITENBACH, F. V. **Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. (pp.449-463). Pe.com Editora Experimental. 1ª Edição. Santa Maria, 2015.

BROGNA, P. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In. P. Brogna (Org.), **Visiones e revisiones de la discapacidad**. (pp. 101-122). México: FCE. 2009

CENSI, A. e COSTAS, F. A. T. Desenvolvimento da fala e das ferramentas de apropriação do mundo. In. SILUK, A. C. P.(org). **Atendimento Educacional Especializado: Processos de aprendizagem na universidade**. UFSM 1ª Edição:2013; 1ª reimpressão:2014. Santa Maria – RS.

CLADEM. Comité de America Latina y El Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres. **Patrones de Violência Contra Las Mujeres em America Latina y el Caribe**. Informe apresentado a la Relatora de la ONU sobre Violencia Contra la Mujer, sus Causas y consecuencias, Rashidaa Manjoo. Perú. 2014.

CRENSHAW. K. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, nº1. Santa Catarina. 2002.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista de Estudos Feministas** nº 1. Ano 10. Santa Catarina. 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DAVIS, A. **Mulher Raça e Classe**. Boitempo. 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** Brasiliense. São Paulo. 2015.

EDITAL 005/2012, Ministério Da Educação Universidade Federal De Santa Maria Pró-Reitoria De Graduação Concurso Vestibular. Santa Maria, 2012.

FLORES, R. S. A democratização do ensino superior no Brasil: uma breve história: da colônia a república. *Revista Internacional de Educação Superior [RIEsup]* São Paulo. 2017.

FERREIRA, J. R., A construção Escolar da Deficiência Mental. Tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas 1989.

FRASER, N. O Feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. Versão original publicada na *New Left Review*, n. 56, março-abril de 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDAN, B. **A Mística Feminina**. Vozes Limitada. Petrópolis. RJ. Brasil, 1963.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir** 10.ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

GESSER, M. **Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2010.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H., & TONELLI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**. 24(3), 557-566. 2012.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas. São Paulo, 2010.

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

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.

HOOKS, B. Mulheres negras, moldando a teoria feminista. Título original do capítulo 1 de *Feminist theory: from margin to center*. 2ª edição. Direitos autorais concedidos pela Cambridge, MA: South End Press. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão da tradução por Flávia Biroli. 2000,

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Estudos feministas**. V.25. n 3. CFH/CCE n 25. 1995. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035> > Último acesso em: 23 de maio de 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir como prática para liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. Wmf Martinsfontes. São Paulo, 2013.

JANNUZZI, G. M. A, **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed., Campinas, Autores Associados. 1992.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; p. 90-113. 2002.

KILOMBA, G. Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism, Münster: Unrast Verlag, 2012. Disponível em < <http://goo.gl/w3ZbQh> > Último acesso: 20 de maio de 2018.

JEZINE. E. Movimentos Sociais na Universidade. Troca de saberes mediados pela educação popular. In. Educação e Movimentos Sociais. Editora Alínea. 2º ed. 2010.

LEMOS, I. B de, Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71 e227161, Belém – PA, 2017.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. PRIORI, M. D. (org) História das Mulheres no Brasil. São Paulo. Editora Contexto, 2004.

LIMA, M. A implantação das políticas de Ações Afirmativas no Brasil: subsídios para pensar as cotas raciais e sociais na Universidade de São Paulo. Gledes Instituto da Mulher Negra. 2017. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/implantacao-das-politicas-de-acoes-afirmativas-no-brasil-subsidios-para-pensar-as-cotas-raciais-e-sociais-na-universidade-de-sao-paulo/> > Último acesso em: 20 de junho de 2018.

LÜDCKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. 1988.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre. 2008

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Último acesso em: 20 de maio de 2018.

MEC. Censo da educação superior 2016. Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2016. Abril de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior> . Último acesso em 30 de abril de 2018.

MEC. Censo da Educação Básica 2016. Notas estatísticas da Educação Básica 2016. Abril de 2018. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf > Último acesso em: 30 de abril de 2018.

MENDES. G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MELLO. A. G. e NUERNBERG. A. H. e. Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MINAYO. M. C. S. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Vozes. 2009.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. *Revista de Educação (Santa Maria)*, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOROSINI, M. C. e FERNANDES. C. M. B. Estado do conhecimento: conceito, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MUÑOZ, K. O. El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. In. **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Editoras: Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz – Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

MUYLAERT. V. S J. PAULO R. G., NETO. M. L. R. REIS. A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisas qualitativas. *Revista Esc Enferm USP*. São Paulo. 2014.

OLIVEN. A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In. **A Educação Superior no Brasil**. Coordenação de SOARES, M. S. A. UNESCO. Porto Alegre – Brasil. 2002.

PALOMBINI, A. L. Das mãos de Deus aos avatares da ciência: o estigma da diferença. In **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências** (pp.120-125). Porto Alegre: Editora UFRGS. 2003.

PANTANO, L. Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. In. P. Brogna (Org.), **Visiones e revisiones de la discapacidad**. (pp. 101-122). México: FCE. 2009.

PLATT, A.D. Uma contribuição histórico filosófica para análise do conceito de deficiência. **Revista Ponto de vista** v.1 • n.1 • julho/dezembro de 1999.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia Política*. v. 18, n. 36, p. 15-23, Curitiba, 2010.

RAMIREZ, E. G. La familia, constructora de destinos personales y sociales en el ámbito de la discapacidad. In. BROGNA. P, (org). **Visiones y revisiones de la discapacidad**; trad. de Mariano Sánchez Ventura. — México : FCE, 2009.

RESOLUÇÃO 011/07. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Ministério da Educação. Santa Maria. 2007.

RESOLUÇÃO 002/2018. Regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução n. 011/07. Ministério da Educação. Santa Maria, 2018.

RIBEIRO, R. S. F. Estudos sobre ações afirmativas. Revista SJRJ. V.18, nº31 Rio de Janeiro pág. 65-90. 2011.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Letramento: Justificando. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas.** Atlas. São Paulo, 1999.

ROMANELLI, O. O. de. **História da Educação no Brasil.** Editora Vozes. Petrópolis. 1986.

SANTOS, J. T. dos. Ações Afirmativas. In. LIMA A. C. de S. (coord) Antropologia e Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos. Associação Brasileira de Antropologia / laced / Nova Letra, Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau, 2012

SANTOS, M. S. dos, XAVIER, A. S. e NUNES, A. I. B L. **Psicologia do desenvolvimento teorias e temas contemporâneos.** Liber Livro – Brasília, 2009.

SILVA, O. M.. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: Cedas, 1987. P.21

SILVEIRA, B. R. A representação da sexualidade da mulher com deficiência física na mídia: o caso viver a vida. **Cadernos de comunicação** v.16, n.2, pág. 357 – 353 Jul-dez 2012.

SOARES, A. H. R. MOREIRA, M. C. N. e MONTEIRO, L. M. C. Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 185-198, 2008.

SOF. **Feminismo para mudar o mundo:** trajetórias, alternativas e práticas das mulheres em movimento. Autonomia Econômica das Mulheres: Práticas e Processos de Troca de Experiências. SOF Sempreviva Organização Feminista. São Paulo, 2015.

SOUZA, Z. R. S, VESTANA, N. P. PAVÃO, S. M. de O. A abordagem de atenção coletiva aos estudantes com problema de aprendizagem no Ensino Superior. In. SILUK, A. C. P.(org). **Atendimento Educacional Especializado: Processos de aprendizagem na universidade.** UFSM 1ª Edição:2013; 1ª reimpressão:2014. Santa Maria – RS.

TEIXEIRA, M. A. P., DIAS, A. C. G., WOTTRICH, S. H. e OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008. 185-202
UNICEF. **Mulher, sociedade e Estado no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

THESING, M. L. C. e COSTAS, F. A. T. ESTADO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES DA ANPED (2010 A 2015). **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd. GT15 - Educação Especial – Trabalho 1127.** Maranhão. 2017

VYGOSTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: **Obras Escogidas.** Madrid: Visor Distribuciones. 1992. v. 2, p. 287-348

WAGNER, A. Possibilidades e potencialidades da família: a construção de novos arranjos a partir do recasamento. In: Wagner, A. (org). **Família em cena : trama, dramas e transformações.** , p. 23-38. Petrópolis: vozes, 2002.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015:** homicídio de mulheres no Brasil. Organização Pan Americana de Saúde. FLACSO. Brasília. 2015.

WALBER, V. B. e SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia I** Campinas I 23(1) I 29-37 I janeiro-março 2006

WOLF. N. **O Mito da beleza.** Rocco. Rio de Janeiro. 1992.

ZATTI. V. **Autonomia e educação em Imanuel Kant e Paulo Freire.** EDIPUCRS – Porto Alegre - RS 2007.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA.

- Pesquisador responsável: Natali Esteve Torres;
- Orientadora do estudo: Fabiane Adela Tonetto Cotas;
- Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Telefone para contato: (55) 984651551 E-mail: natali_esteve@hotmail.com

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

OBJETIVO GERAL:

- Analisar como a Educação Superior possibilita a autonomia de mulheres/acadêmicas com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Mapear as mulheres com deficiência ingressantes por uso de reserva de vagas nos diferentes cursos de graduação dentro da UFSM.
- Analisar a afirmação de direitos como um processo de emancipação das mulheres com deficiência na Educação Superior.
- Verificar as transformações políticas, sociais e culturais na vida de mulheres com deficiência após o ingresso na Educação Superior.

Em caso de desconforto o participante tem liberdade para interromper a observação ou entrevista.

- Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética¹⁶ independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.
- O período de desenvolvimento desse estudo ocorrerá entre agosto de 2016 a agosto de 2018 e os participantes tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A Educação Superior como espaço de emancipação para mulheres com deficiência, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Pesquisador responsável

¹⁶ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009. E-mail: cep.ufsm@gmail.com.