



Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processos de autonomia

*Women with disabilities in Higher Education:
affirmation of rights and processes of autonomy*

*Mujeres con discapacidad en la Educación
Superior: afirmación de derechos y procesos de autonomía*

NATALI ESTEVE TORRES ^a

FABIANE ADELA TONETTO COSTAS ^b

Resumo

Na última década houve 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. Diante dessas mudanças sociais e políticas inclusivas e afirmativas buscamos observar as trajetórias de mulheres com deficiência na Educação Superior com o objetivo de investigar como essa modalidade possibilita processos de autonomia de mulheres com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos. Como metodologia desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de acordo com Gil (2010) na Universidade Federal de Santa Maria. A análise dos dados se deu mediante categorização dos temas, conforme Bardin (2002). As categorias trabalhadas a partir das trajetórias referem-se a: família; mudanças; experiências e aprendizagens. Como resultados refletimos acerca das possibilidades da criação de processos de autonomia dessas mulheres considerando que tais processos estão atrelados a determinantes como raça e classe social. Evidencia-se ainda a necessidade da afirmação de direitos como possibilidade de deslocar mulheres

^a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. Mestra em Educação, e-mail: natali.torres@ufsc.br

^b Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: fabiane.costas@ufsm.br

com deficiência 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.

Abstract

In the last decade, there has been an amplification of access to institutional spaces and guarantee of rights for people with disabilities through the creation of affirmative policies, in parallel with a strong mobilization of the women's movement in the claim for rights. Facing these social changes and inclusive and affirmative policies, we seek to observe the trajectories of women with disabilities in Higher Education, aiming to investigate how this modality enables processes of autonomy for women with disabilities in social, cultural and political aspects. As methodology, an exploratory research was developed according to Gil (2010) at the Federal University of Santa Maria. Data analysis was made by thematic categorization, according to Bardin (2002). The categories worked from the trajectories relate to: family; changes; experiences and learning. As a result, we reflect on the possibilities of creating autonomy processes for these women, considering that such processes are linked to determinants such as race and social class. Furthermore, the need for affirmation of rights as a possibility of displacing women with disabilities from a condition of dependence and lack is evident, in order to understand them as owners of other ways of being and acting in the world.

Keywords: Women with disabilities. Gender. Higher education.

Resumen

En la última década se ha expandido el acceso a los espacios institucionales y la garantía de derechos de las personas con discapacidad a través de la creación de políticas afirmativas en paralelo a una fuerte movilización del movimiento de mujeres en la reivindicación de derechos. Ante estos cambios sociales y políticos inclusivos y afirmativos, buscamos observar las trayectorias de las mujeres con discapacidad en la Educación Superior para investigar cómo esta modalidad posibilita procesos de autonomía de las mujeres con discapacidad en los aspectos sociales, culturales y políticos. Como metodología se desarrolló una investigación exploratoria según Gil (2010) en la Universidad Federal de Santa María. El análisis de datos se llevó a cabo categorizando los temas, según Bardin (2002). Las categorías trabajadas a partir de las trayectorias se refieren a: familia; cambios; experiencias y aprendizaje. Como resultado, reflexionamos sobre las posibilidades de generar procesos de autonomía para estas mujeres, considerando que dichos procesos están vinculados a determinantes como la raza y la clase social. También es necesaria la afirmación de los derechos como posibilidad de desplazar a las mujeres con discapacidad de una condición de dependencia y carencia, para entenderlas como poseedoras de otras formas de ser y actuar en el mundo.

Palabras clave: Mujeres con discapacidad. Género. Educación universitaria.

Introdução

No Brasil, a educação das pessoas com deficiência passou por diferentes períodos, alguns marcados por forte institucionalização de caráter segregatório — a maioria em instituições privadas ou filantrópicas, o período de integração, com a implementação de classes especiais nas escolas básicas — e, após a constituição de 1988, houve um fortalecimento em políticas inclusivas (MENDES, 2010). Esse incremento se deu em paralelo ao crescimento dos movimentos sociais das pessoas com deficiência pela reivindicação de direitos, sendo a maioria deles ancorado no modelo social da deficiência, teoria criada pelo próprio movimento para compreender a deficiência na sociedade (DINIZ, 2015).

O modelo social da deficiência surge na Inglaterra com Paul Hunt, um sociólogo com deficiência física, no ano de 1960 (DINIZ, 2015), tendo por objetivo romper com concepções sobre deficiência que estejam unicamente atreladas à lesão física e aos impedimentos do corpo, gerando, portanto, uma virada conceitual e inserindo elementos sociais e políticos nessa análise (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012). Assim, a deficiência deixa de ser encarada como uma tragédia individual, castigo divino ou doença que requer tratamento, deixando de ser compreendida exclusivamente pelo campo biomédico 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 graças ao resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais.

O modelo social da deficiência não nega os conhecimentos produzidos dentro do campo médico, porém, questiona a reabilitação dentro de uma sociedade que incapacita e propõe uma outra abordagem para o tema da 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 pela segunda geração do modelo, enquanto a primeira geração se ocupava com a crítica a falta de acesso ao mundo do trabalho como possível causa da opressão da deficiência, a segunda geração inseriu as categorias de gênero, raça e geração na discussão além de pensar questões relativas ao

cuidado (DINIZ, 2015). É sob a perspectiva do modelo social que se observam as ações afirmativas para esse grupo.

Lima (2017) afirma que falar sobre ações afirmativas no Brasil requer uma reflexão sobre as desigualdades históricas de oportunidades na educação. Um dos fatores mencionados pela autora é que a democratização a todos níveis de acesso ocorreu muito tardiamente no país. Destaca-se que a discussão sobre ações afirmativas é mais ampla do que a reserva de vagas, pois esta é apenas uma das medidas que visam minimizar desigualdades sociais e, isoladamente, não resolve o problema da desigualdade no Brasil.

Assim, como foco deste estudo, abordaremos questões relativas à inclusão de mulheres com deficiência (física, auditiva e visual) na Educação Superior. A metodologia do estudo foi qualitativa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi entrevistas narrativas e análise do material obedeceu os critérios de análise de conteúdo de Bardin (2002). Os participantes foram selecionados a partir de convites realizados de forma eletrônica e houve o aceite de quatro mulheres.

As políticas e a afirmação de direitos das pessoas com deficiência

Uma das mais recentes políticas educacionais inclusivas que nasce também por pressão de diferentes movimentos sociais é a política de ações afirmativas e reservas de vagas na educação superior, a Lei 12.711/12, regulamentada pelo Decreto 7.824/12 e atualizada pela Lei 13.409/16, passando a dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esses dispositivos legais, para além da garantia e afirmação de direitos, contribuíram para uma mudança no perfil do estudante que acedeu à educação superior.

Senkevics e Mello (2019), pesquisando a respeito das alterações no perfil socioeconômico e racial do corpo discente das instituições federais de educação superior, constataram que a Lei 12.711/12 suscitou resultados inclusivos sobre a maioria das IFES brasileiras, particularmente entre os ingressantes advindos da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Por outro lado, podemos citar também o estudo de Souza e Borges (2020) que demonstrou o emergir, como efeito não pretendido das cotas,

da estigmatização dos estudantes cotistas, traduzindo-se em inferiorização e discriminação dos beneficiários da política dentro e fora das universidades, ocorrendo a disseminação de estereótipos, os quais foram usados como argumentos para questionar a legitimidade e existência da política.

Na esteira dessa complexa teia de afirmações políticas e realidade concreta, na universidade onde esse estudo foi desenvolvido, esteve em vigor no período de 2007 a 2018 a Resolução 011/2007, que foi revogada pela Resolução 002/2018. Ambas vêm balizando as ações afirmativas na instituição, prevendo a reserva de 5% das vagas dos cursos de graduação para as pessoas com deficiência nesta IFE.

Considerando, portanto, o histórico traçado até aqui em relação às políticas de ações afirmativas referentes à inclusão de pessoas com deficiência e observando-se o conceito de interseccionalidade, que atenta sobre as diferenças dentro da diferença e possibilita refletirmos sobre as políticas e práticas para que sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas (CRENSHAW, 2002), delimitamos nosso olhar para mulheres com deficiência na educação superior. Isso porque, como afirma Ribeiro (2017), se algumas mulheres estão em situação de vulnerabilidade é porque a sociedade produz desigualdades e, se não olharmos para elas, impedimos o avanço não só de grupos minoritários, como do todo.

Assim, buscamos compreender como a educação superior possibilita processos de autonomia de mulheres com deficiência nos aspectos sociais, culturais e políticos. Sob esse aspecto, para observar os processos de autonomia foram utilizados Freire (1996) e Zatti (2007), que se debruçou sobre a concepção freiriana, fazendo alguns apontamentos sobre como seria possível definir autonomia em Freire, dentre os quais destacou:

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, a partir de um processo consciente, opta por aqueles que são oprimidos, proporcionando uma educação capaz de superar as heteronomias e proporcionar autonomia. Freire (1996, 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”.

Biroli e Miguel (2016, p. 109) afirmam 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”, pois essa ideia colabora com grupos que estão em uma condição de acesso de maior privilégio. Os autores afirmam 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” (BIROLI; MIGUEL, 2016, p. 120).

Compreende-se, portanto, que autonomia não é quantificável, porém, a partir das ideias presentes nas narrativas deste estudo, buscou-se realizar aproximações ou distanciamentos pelo que se entende por autonomia diante de duas concepções: liberdade de determinação atrelada a superação e afastamento da condição de heteronomia (ZATTI, 2007) e processo consciente pelo direito de ser mais (FREIRE, 1996).

Percurso metodológico

Trata-se de um estudo qualitativo de acordo com Gil (2010) do tipo descritivo. Como campo de estudo, delimitamos a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para selecionar os sujeitos da pesquisa, foi realizado um mapeamento a partir do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, que forneceu os registros dos últimos seis anos: dos 526 estudantes registrados, 94 eram mulheres, de modo que todas foram convidadas individualmente e por meio de plataformas digitais, porém só 4 aceitaram participar da pesquisa.

Para a produção dos dados, foi escolhido como instrumento a entrevista narrativa, pois permite maior interação entre participantes e pesquisador, bem como porque é percebida como uma ferramenta potente uma vez que não é estruturada e visa à profundidade de alguns aspectos sobre a história de vida dos participantes (MUYLAERT *et al.*, 2014).

A entrevista foi dividida em dois momentos: o primeiro, com o intuito de as participantes falarem sobre si e suas trajetórias; o segundo momento consistiu no uso de

cartas com imagens e um tema gerador em cada carta. Os temas das cartas foram: família, mudanças, aprendizagens e experiências.

As perguntas iniciais da entrevista deste estudo consistem em 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 das estudantes.

Já a dinâmica das cartas funcionou da seguinte forma: após as questões iniciais, eram apresentadas para as participantes 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 o que gostariam de contar em relação aos temas, tendo em vista suas vidas após o ingresso na Educação Superior.

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”. Bardin (2002) 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. Em geral, no período da pré-análise há três tarefas: “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” (BARDIN, 2002, p. 95).

A pré-análise e exploração do material resultam no tratamento dos resultados brutos de modo que estes adquiram significados dentro do estudo, através de um processo de categorização, sendo ela definida como “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2002, p. 117). As categorias elaboradas no estudo foram: família; amigos e relacionamentos; mulheres com deficiência e a sexualidade; experiências na universidade; mudanças na vida após o ingresso na universidade; aprendizagens e expectativas futuras. Neste artigo, priorizou-se a apresentação e discussão das categorias que envolvem família; mudanças; experiências e aprendizagens.

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

Nossa história tem rosto de mulher: as Marias

Durante o período de realização da pesquisa (junho de 2018), a instituição possuía um contingente de 526 estudantes com deficiência em situação regular em 38 cursos de graduação diferentes. Desse número, apenas 94 eram mulheres, ou seja, nesta instituição percebe-se uma diferença de gênero ao acesso à Educação Superior.

Beltrão e Alves (2009) apontam para uma reversão do hiato de gênero na Educação Superior nas últimas décadas afirmando que, pela primeira vez desde a implementação da modalidade no Brasil, mulheres a estão acessando em maior número. Por outro lado, Ribeiro (2016) entende que não é possível compreender os números de acesso sem considerar os fatores como período e idade, uma vez que os processos históricos e momentos econômicos no país representam diferentes oportunidades de acesso e escolarização.

No caso das pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino o acesso ainda é ínfimo, uma vez que as políticas inclusivas na escola básica ainda são recentes. Conforme aponta Mendes (2010) este aceder é permeado de um lado, por um caráter assistencialista e filantrópico e, de outro, por um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Em relação à deficiência, os dados institucionais apontam para cinco especificidades que também se ramificam em graus de complexidade (que não serão explorados nesta pesquisa, pois necessitam de um aprofundamento maior que compreende a especificidade de cada uma). As deficiências registradas são: visual, auditiva, física, intelectual e dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Há uma prevalência de acadêmicas com deficiência visual (30 estudantes), auditiva (26 estudantes), física (35 estudantes), com transtornos da aprendizagem (02) e com deficiência intelectual (01).

Optou-se por chamar cada estudante como uma Maria, já que se pretende causar nos leitores deste estudo a ideia de que podemos estar narrando a história de qualquer

brasileira dentro ou fora das universidades, mulheres comuns, que contrariam as estatísticas e chegaram na Educação Superior: Maria Flor, Maria Helena, Maria Ângela e Maria Laura.

Maria Flor:

Filha única, 28 anos, branca. Quando entrevistada, estava cursando a segunda graduação, porém, ingressou na instituição ainda no Ensino Médio, no Colégio Politécnico da UFSM. Vinda de uma cidade do interior, mudou-se para o bairro onde ainda reside, morou com a mãe até o ano de 2017 e, quando entrevistada, vivia o primeiro ano morando sozinha.

Com 14 anos, apresentou Artrite Reumatoide Juvenil, uma doença autoimune. A doença, no seu período inicial, a levou a trancar o curso durante três anos. Maria Flor teve alguns movimentos prejudicados pela doença e atualmente utiliza cadeira de rodas. O retorno após esse período afastada foi difícil, conforme ela relata. O medo e a vergonha foram sentimentos que marcaram bastante a fala da estudante ao se remeter a esse período.

Após o retorno, a estudante conta que começar um curso de graduação representou outro desafio, pois significava sair de um espaço em que ela se sentia confortável para adentrar um outro contexto. Dependia bastante do auxílio de sua mãe para lhe ajudar na locomoção, pois conseguia percorrer apenas pequenas distâncias.

Assim, decidida a cursar a graduação de ciências biológicas, Maria Flor ingressa nessa modalidade de ensino. 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.

Maria Helena:

Maria Helena, branca, 19 anos, está na graduação de Publicidade e Propaganda. Diagnosticada com baixa visão severa e irreversível na infância, a estudante encontrou na fotografia seu principal instrumento de trabalho dentro da universidade. A acadêmica já trabalhava auxiliando no negócio dos pais antes de começar a cursar a graduação. Relata que

essa foi uma experiência importante, pois, quando criança, pensava que, por não enxergar, não poderia trabalhar e, atendendo na loja, conseguiu vislumbrar essa possibilidade.

Maria Helena 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.

Maria Ângela:

Estudante negra, com 34 anos, do curso de Direito. Casada, mãe de duas meninas. Se autodefiniu como "preta e pobre" e, logo em sua primeira fala na entrevista, menciona uma das coisas mais fortes presentes em toda sua trajetória foi o racismo. Possui deficiência física após romper uma ligação no joelho em um acidente de carro e mesmo com fisioterapia e oito cirurgias, recuperou parcialmente o movimento da perna e consegue andar com dificuldade.

Após o nascimento da segunda filha, decidiu cursar Direito, então estudou durante todo ano, porém não foi aprovada. Como sua segunda opção de curso, começou a cursar Letras também na instituição pesquisada no ano de 2010, onde também relata outras experiências de racismo que sofreu.

2010 eu estudei, estudei, estudei, não passei, fiquei de primeira suplente. Fui fazer Letras. Meu Deus do céu, que coisa horrível! Horrível! 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 para o 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 às suas primeiras impressões, Maria Ângela comenta:

Bah, assim, pra mim foi um choque! Os negros que tinham eram três, em todo curso. Dos 42 da turma, três negros, três pobres.

Maria Laura:

Estudante de 27 anos, branca, deficiente auditiva. Atualmente, está em sua segunda graduação, a primeira na instituição. Formada em Comunicação Social, está na segunda metade do curso de Letras. Foi criada um pouco por tios, avós e madrinhas. A falta de apoio da família, sentida pela acadêmica, aparece em diferentes pontos da narrativa.

A deficiência auditiva aconteceu em decorrência de uma série de otites não tratadas que resultaram na perfuração do tímpano da estudante. Segundo Maria Laura, algumas das maiores dificuldades enfrentadas no percurso escolar, transição de cidade e ingresso na instituição foram financeiras, pois ela não dependia de ninguém e precisava se organizar financeiramente na cidade.

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 para questões estruturais desses espaços.

Não tem escola maior na 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, existe uma infinidade de preconceitos. 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.

Discussão dos dados

A carta com a temática família foi uma das primeiras a ser selecionada em todas as entrevistas realizadas. Ramírez (2009, p. 343) entende que as diferentes formas de organização familiar 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.

Quando uma família possui um dos membros com deficiência, ela se vê imersa em interações e etapas do desenvolvimento que são desconhecidas para famílias sem pessoas

com deficiência. O autor também afirma que esse impacto depende de múltiplos fatores, sendo eles idade em que ocorre a deficiência, gênero, classe social da família, etc. (RAMÍREZ, 2009).

Sobre a relação com a família após o ingresso na universidade, as estudantes relatam:

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, sem conhecer o mundo do lado de fora, todas as possibilidades que a vida tem [...]. 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)

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 têm 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)

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 empolgada 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)

É possível observar a presença de conflitos existentes 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. Dos conflitos existentes nas falas, a maioria acontece com as figuras masculinas da relação, como o tio da Maria Laura, ou 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.

Biroli e Miguel (2016) comentam 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, coloca mulheres e crianças em posições mais vulneráveis. Para os autores, 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.

Percebe-se que essa superproteção familiar 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 a decisão de sair de casa, apresentada por Maria Flor, está relacionada à ideia de se conhecer e de expandir o mundo que a estudante menciona. Maria Flor afirma que, se nunca tivesse entrado na universidade, a relação que possui com a mãe não seria como é hoje, o que nos leva a entender o espaço acadêmico, para algumas pessoas, como um lugar de mudanças profundas, impossibilitando-os de reproduzirem modos de vida que eram anteriores a esse processo.

Ramirez (2009) menciona que a família é uma espécie de célula da sociedade, 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, muitas vezes de forma injusta ou inadequada, provocando nas famílias a reação de conformismo com a situação da deficiência ou de rebeldia.

Ao pegar a carta sobre família, Maria Ângela remete aos irmãos e ao sentimento de tristeza por eles ainda estarem no contexto social de que ela se esforçou para se afastar. O impacto desses anos sendo vítima de racismo fez a estudante encontrar nesse ingresso a possibilidade de transformação da sua realidade.

[...] 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, podiam mudar. (Maria Ângela)

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. 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 à liberdade de determinação.

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 à 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.

Em relação às experiências dentro da universidade, Almeida e Soares (2003) afirmam que não se resumem à formação profissional, principalmente para os jovens que ingressam logo após o término do Ensino Médio, tendo um impacto que vai para além da profissionalização. Ao pegar essa carta, Maria Flor remeteu a um contexto que foi bastante marcante no início da sua graduação. Ela lembra ter visto pela primeira vez um beijo entre um casal homoafetivo nos corredores e relacionou esse acontecimento com o fato de estar na universidade.

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 das relações construídas e reproduzidas socialmente.

Maria Laura busca experiências profissionais e crescimento pessoal; em diferentes momentos da narrativa, ela menciona a construção de uma carreira, ter uma profissão, ser reconhecida na área que trabalha. Quando foi articular sobre suas experiências, a estudante relatou ter participado de um evento importante em sua área e 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 Joinville, 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) refletem acerca das questões da inclusão de estudantes com problemas de aprendizagem na Educação Superior e 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 barreiras em sua formação, suas narrativas apontam para experiências positivas nesse aspecto, diferentemente do mencionado por Maria Ângela, quando foi explicar a carta relativa à experiência.

Eu nunca consegui fazer estágio no Fórum, sabe por quê? Porque o estágio é voluntário e quando tem estágio pago, o pessoal se mata estudando, porque têm 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 [...]. (Maria Ângela)

Em outros momentos de sua fala, a estudante também comentou sobre a 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 até o tempo de estudar para estágios, bolsas de pesquisa, intercâmbios, etc. Jezine (2010, p. 158) 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”.

Biroli e Miguel (2016, p. 148) destacam 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”. Os autores defendem 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.

Em relação às aprendizagens, pensamos a partir de Vygotski (1992), que entende que o sujeito é constituído por atravessamentos socioculturais, assim, é possível refletirmos sobre as apropriações que o sujeito vai realizando ao longo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo essas mediadas 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 única e exclusivamente à carta “aprendizagens”. O que surgiu durante as entrevistas foi possivelmente o que conscientemente representaram os processos de aprendizagem para as acadêmicas nesse período na Educação Superior.

A fala da Maria Flor demonstra 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 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. (Maria Flor)

Cenci e Costas (2014, p. 202) afirmam que “as aprendizagens são mediadas por outras pessoas do grupo cultural o que vai possibilitando à pessoa 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 nas entrevistas, como por exemplo a de Maria Flor, que relatou ter ficado impressionada ao ver um casal homoafetivo 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 em que as estudantes mencionaram ter 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 vão desde questões propriamente formativas, enquanto profissionais de determinada área, até alterações de concepções sociais e culturalmente estabelecidas. Diante do que foi apontado, se pode inferir que na vida dessas estudantes e 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. 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 e durante a formação. Essas experiências de racismo que geram 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 rompem 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 em que a educação foi historicamente colocada precisa ser questionado se observarmos os percursos históricos de acesso que alguns grupos enfrentaram para integrar as instituições de ensino.

No caso da Maria Laura, é interessante observar que a estudante apresenta a consciência que o diploma de um curso superior “não significa nada” e, mesmo assim, associa em diversos momentos o fato de ter adquirido coragem, audácia e conseguir, a partir 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! [...] 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.

Em relação às mudanças percebidas após o ingresso na instituição as falas trouxeram um apanhado geral das trajetórias, como se elas olhassem esse percurso e se enxergassem antes e depois do ingresso na Educação Superior.

[...] 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 têm menos isso. Parece que a universidade ela te dá isso, sei lá, é uma audácia, uma busca das coisas. (Maria Laura)

Não é objetivo deste estudo colocar o mundo acadêmico como um espaço de realização passível de generalização entre todas as pessoas com deficiência, como demonstram as falas da Maria Laura, visto que são necessárias condições básicas para que haja êxito ao longo dos cursos. Porém, conforme a estudante, verifica-se que, quando essas condições estão asseguradas, uma série de outros movimentos são gerados, desde a busca por um espaço no mercado de trabalho até mudanças nas situações cotidianas.

Esse desencadear de movimentos e reflexos, dos quais o acesso à Educação Superior parece funcionar como disparador na vida das acadêmicas, também aparece na trajetória de Maria Ângela, que relaciona as mudanças percebidas após o período universitário a questões familiares, forma de educar as filhas e de incentivar os irmãos. Sua fala demonstra

a posição de inspiração e exemplo dentro do contexto familiar que ela assumiu, como é possível observar:

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 disse pra minha filha: “tu faz o que tu quiser, tu faz o que tu quiser se se sentir bem assim”. [...] 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)

O fragmento destacado menciona diferentes momentos e processos de mudança que estão relacionados tanto ao contexto familiar quanto às questões pessoais de autoimagem e de superação de uma posição de inferioridade, como também aparecem 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 em que a estudante sofreu racismo e a própria forma como ela transmite para a filha aquilo que aprendeu para que “ela não deixe” como Maria Ângela “deixava”. Isso implica 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 e Miguel (2016), ao falar sobre racismo, afirmam 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. Os autores expressam 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.

Embora o acesso de pessoas negras nas instituições se efetive como forma de garantia de direitos, esses espaços precisam continuar repensando suas bases estruturais para não seguirem perpetuando o racismo em outras esferas, como comentado pela estudante já haver sentido 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 se 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 que tu estás exposto a várias informações diferentes que quando tu estás fora da universidade tu não tem. Aqui tu tem discussões sobre tudo se tu quiser, se tu estás 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 estás assim com vários [...] porque quando 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. (Maria Flor)

Diante de algumas mudanças apresentadas, 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.

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, aparecerão 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 fazer vislumbrarem-se mudanças, tanto nas instituições quanto na sociedade.

Considerações finais

Diante do mapeamento realizado, referente ao contingente de estudantes com deficiência em situação de aluno regular na instituição, já ficam evidenciados dois índices importantes. O primeiro é a discrepância em relação ao número de homens e mulheres que

chegam e ocupam essas vagas destinadas pela reserva prevista pela política de ações afirmativas, visto que, na instituição pesquisada, apenas 15% das ingressantes são mulheres. O segundo consiste no número de acadêmicas com deficiência visual, física ou auditiva ser bem maior em relação às mulheres com deficiência intelectual ou transtornos de aprendizagem que acessam à educação superior. Este fato indica questões sociais que criaram barreiras anteriores a essa etapa de ensino, seja no protecionismo da família, nos percursos escolares ou no acesso à universidade.

Foi possível pensar também, com as narrativas, que, 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.

Também se observou uma série de questões que apontam para 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, 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.

As experiências às quais foram dadas destaque pelas estudantes foram de contextos variados, de modo que foi possível inferir desde como as relações estabelecidas no meio social e no contato com diferentes valores possibilitam a aquisição de conhecimentos e formas de significar o mundo até questões materiais, como a falta de recursos financeiros, que impediam a experiência universitária de modo pleno.

Os atravessamentos relacionados à classe social estiveram 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 o período pós-universitário.

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 assuntos considerados importantes para ensinar aos filhos até discussões sobre política, gênero, inclusão social foram considerados como instrumentos importantes de superação a uma condição de opressão.

No que tange aos processos de mudanças, verificou-se em relação à autoimagem das Marias o quanto elas se manifestaram como pessoas que se modificaram nesse espaço. Foi possível observar um desencadear de mudanças para além das individualidades das estudantes, alterando suas relações com amigos, familiares, como mencionado por Maria Ângela, que afirmou passar as coisas que aprendeu na universidade para as filhas, sendo que essas “coisas” foram relacionadas aos seus direitos, às questões de gênero, de identidade étnico racial, etc.

Também foi discutido sobre racismo na categoria mudanças, ancoradas no que discutem Biroli e Miguel (2016), partindo do pressuposto de 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 os processos históricos e experiências sociais dessas pessoas são diferentes dos demais estudantes.

Por fim, no encerramento da entrevista, a expectativa futura das Marias de maior destaque foi a independência financeira; a busca por um trabalho dentro de sua formação ou a constituição de uma carreira profissional sólida foi uma fala recorrente. Diante de uma sociedade historicamente excludente, caberia a esse ponto estudos futuros para compreender o ingresso das estudantes no mundo do trabalho.

Reitera-se 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 para que a vivência em plenitude dos direitos se consolide.

Diante de todos os apontamentos, acredita-se que mulheres com deficiência constroem processos de aquisição de autonomia nas esferas sociais, políticas e culturais no decorrer da Educação Superior, sem desconsiderar que esses processos estão amplamente atrelados às condições em 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 produz alienação e retroalimenta as opressões.

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 enunciação precisa ser debatida, pois, se perpetuada, cria outras formas de exclusão.

Os índices de evasão também precisam ser considerados para estudos que observem atentamente as barreiras que impedem que mulheres com deficiência realizem sua formação e quais políticas de permanência são necessárias para além da garantia do acesso.

Entende-se que um olhar atento referente às desigualdades de gênero, que possibilite um projeto social emancipador, não pode se limitar à inclusão de mulheres com deficiência. A observação crítica que considere deficiência, gênero, raça, classe e geração deve acontecer para que se construa uma consciência coletiva em relação às desigualdades sociais e se criem mecanismos de combatê-las.

Referências

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Estudante*

universitário: características e experiências de formação. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

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

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira do século XX. *Cad. Pesqui.* [online], v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. *Feminismo e política*: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

CENCI, A.; 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. Santa Maria: UFSM, 2014.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

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

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

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

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

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

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir como prática para liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JEZINE, E. Movimentos Sociais na Universidade. Troca de saberes mediados pela educação popular. *In*: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. *Educação e Movimentos Sociais*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

LIMA, M. *A implantação das políticas de Ações Afirmativas no Brasil*: subsídios para pensar as cotas raciais e sociais na Universidade de São Paulo. [S.l.]: Gledes Instituto da Mulher Negra, 2017.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisas qualitativas. *Revista Esc Enferm USP*, São Paulo, v. 48, p. 184-189, 2014.

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. Mariano Sánchez Ventura. México: FCE, 2009.

RIBEIRO, C. A. da C. Desigualdades de Gênero no Ensino Superior e no Mercado de Trabalho no Brasil: uma análise de idade, período e coorte. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 2, p. 301-323, maio/ago. 2016.

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

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145980>

SOUZA, T. B.; BORGES, E. H. N. A estigmatização de cotistas como efeito não pretendido na implementação da política pública de cotas. *Revista Administração Educacional*, Recife, v. 11, n. 1, p. 126-142, jan./jun. 2020.

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*. Santa Maria: UFSM, 2014.

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

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

RECEBIDO: 30/08/2020

RECEIVED: 08/30/2020

RECIBIDO: 30/08/2020

APROVADO: 04/12/2020

APPROVED: 12/04/2020

APROBADO: 04/12/2020