



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**FLÁVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES**

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:**  
tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública

Recife

2018

FLÁVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:**  
tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

**Área de concentração:** Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Rodrigues Costa

Recife

2018

## Catalogação na Fonte

Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

L864m

Lopes, Flavia Augusta Santos de Melo

Mulheres com deficiência no ensino superior: tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública / Flavia Augusta Santos de Melo Lopes. - 2018.

278 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Rodrigues Costa.

Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. Mulheres com deficiência. 2. Educação. 3. Ensino superior. I. Costa, Mônica Rodrigues (Orientadora). II. Título.

361 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2019 – 014)

FLÁVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:**  
tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Aprovada em: 29/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª MÔNICA RODRIGUES COSTA  
Universidade Federal de Pernambuco  
Orientadora

---

Profª Drª JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

---

Profª Drª ROSINEIDE DE LOURDES MEIRA CORDEIRO  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

---

Profª Drª VIVIAN MATIAS DOS SANTOS  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

---

Proª Drª MARIA HELENA SANTANA CRUZ  
Universidade Federal de Sergipe  
Examinadora Externa

À minha mãe Maria Augusta, que entre tantas labutas, soube com seu exemplo, indicar o caminho; com suor, trabalho, perseverança e lições letradas e iletradas.

Que força é essa!

Ela vem de todas nós, das mães, avós....

Está sempre presente – quando menos espera reacende.

Lembra o veneno da serpente.

O vulcão em erupção.

A energia da correnteza que carrega a embarcação.

(Flávia Augusta, janeiro de 2018)

Ao meu pai Fernando, desde criança enxergou em mim um “tamanho de muié”, talvez por acreditar que um dia me tornaria uma, que não pôde ver crescer.

Vai boiadeiro que a noite já vem

Guarda o teu gado e vai pra junto do teu bem

De manhazinha quando eu sigo pela estrada

Minha boiada pra internada eu vou levar

São dez cabeça é muito pouco, é quase nada mas não tem outras mais bonitas no lugar

Vai boiadeiro que o dia já vem

Levo o teu gado e vai pensando no teu bem

De tardezinha quando eu venho pela estrada

A fiarada tá todinha a me esperar

São dez fiinho é muito pouco é quase nada, mas não tem outros mais bonitos no lugar

Vai boiadeiro que a tarde já vem

Leva o teu gado e vai pensando no teu bem

E quando eu chego na cancela da morada

Minha Rosinha vem correndo me abraçar

É pequenina, é miudinha, é quase nada, mas não tem outra mais bonita no lugar

Vai boiadeiro que a noite já vem

Guarda o teu gado e vai pra junto do teu bem

(Boiadeiro, Luiz Gonzaga)

A pequena vida que brota, fixa laços entre o coração e o mundo, enche de luz o caminho que virá.

Anda!

Quero te dizer nenhum segredo

Falo desse chão, da nossa casa  
Vem que tá na hora de arrumar  
Tempo!  
Quero viver mais duzentos anos  
Quero não ferir meu semelhante  
Nem por isso quero me ferir  
Vamos precisar de todo mundo  
Pra banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova  
Vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado  
E quem não é tolo pode ver  
A paz na Terra, amor  
O pé na terra  
A paz na Terra, amor  
O sal da  
Terra!  
És o mais bonito dos planetas  
Tão te maltratando por dinheiro  
Tu que és a nave nossa irmã  
Canta!  
Leva tua vida em harmonia  
E nos alimenta com seus frutos  
Tu que és do homem, a maçã  
Vamos precisar de todo mundo  
Um mais um é sempre mais que dois  
Pra melhor juntar as nossas forças  
É só repartir melhor o pão  
Recriar o paraíso agora  
Para merecer quem vem depois  
Deixa nascer, o amor  
Deixa fluir, o amor  
Deixa crescer, o amor  
Deixa viver, o amor  
O sal da terra  
(O sal da terra, Beto Guedes)

Às estudantes com deficiência, mulheres que  
inspiram novas gerações a reconstruírem um  
mundo livre de opressões, que respeitem a  
diversidade e lutem pela garantia e manutenção  
de direitos em geral, especialmente a educação.

---

Que nada nos defina, que nada nos sujeite.  
Que a liberdade seja a nossa própria  
substância, já que viver é ser livre.  
(Simone de Beauvoir)

## AGRADECIMENTOS

Quando escolhi continuar o caminho de estudar, não o fiz somente por mim, mas ele é o reflexo de um conjunto de fatores e motivações que estão alicerçados, principalmente, em minha família e no modo como a representação dos estudos significou a alteração no alcance de possibilidades positivas na vida.

Penso que a vontade é movida por paixão, interesse! O ambiente escolar foi um dos primeiros em minha socialização, além da rua lá de casa e do quintal de vovô com os pés de frutas e os porquinhos. Tinha também a “ilha”, onde ia às tardes para olhar vovô cuidar dos animais, atravessar o riacho. Mas, a escola foi o lugar apresentado por minha mãe, professora, que no percurso da maternidade, precisava criar uma fórmula para cuidar de mim e dos meus irmãos. Então, aos três anos de idade, estava eu, indo com “mainha” para o “grupo estadual”. De tanto frequentar, no ano seguinte estava matriculada na classe do “prezinho”, e, de lá para cá continuo me construindo na arquitetura do saber escolarizado.

O doutorado é um processo que dura um tempo necessário para aprendizados em sala de aula, orientações, amadurecimentos teóricos, mas também de autoconhecimento, que se constrói através das relações coletivas e com contribuições de muitas pessoas importantes e imprescindíveis à concretização deste objetivo tão sonhado.

O resultado da pesquisa, que reflete a tese em si, não se fez sem contornos de dificuldades, muitas vezes conflitos, retrocessos, momentos de indecisão, isolamento, imersão em leituras. Foram muitos chãos, poeiras, estradas, cadeiras....!

Sou grata a tudo e a todas as pessoas que estiveram e estão comigo nessa jornada de novos começos. Tenho uma sensação de que as escolhas que fiz, as decisões que tomei, o que abdiquei e os embates que travei foram necessários e parte do processo.

A minha família, pelo suporte e compreensão necessários, nos momentos de ausência, em especial a minha mãe, sustentáculo e árvore firme que nunca deixa que nada nos desfaleça e abale; ela é como as raízes do bambu. Aos meus irmãos Fernando Júnior e Taise, os quais dividi preocupações e aprendizados como irmã, mas também como quase mãe, desde o falecimento de nosso pai até a transição para os seus estudos universitários em Aracaju. A minha irmã Fernanda e aos meus sobrinhos Maria Clara e Caio, pelo carinho e afeto dedicados sempre, mesmo

distantes, mas sempre perto! Ao meu irmão Ferdinando, tenho um agradecimento especial, ele é meu mentor, incentivador, estímulo e exemplo de perseverança, um profissional exemplar, muito dedicado e comprometido com as questões da educação; sem suas orientações e indicações de caminhos possíveis não teria feito as escolhas que fiz.

À Júlio César, meu amigo, companheiro, aprendiz no amor e na nova jornada, agradeço por ouvir minhas angústias e alegrias, pelas leituras e colaborações ao texto, e por acreditar junto comigo que “um mais um é sempre mais que dois”.

Às minhas amigas Patrícia, Fernanda e Joice, que sempre estiveram presentes em minha vida, desde o curso de graduação.

Desde o primeiro contato com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, agradeço à Profª Ana Vieira por toda orientação e colaboração até minha chegada. Do tempo em Recife e do caminho do Pina até a universidade, agradeço às colegas que dividiam as dificuldades do transporte, do trânsito.

Aos colegas que conheci durante as disciplinas cursadas, em especial Alcina, Sandra, Verônica, Jamerson, Adilson Júnior e todos os outros que possibilitaram um diálogo fecundo e repleto de aprendizados.

Aos servidores da secretaria do Programa, em especial Caudinha, Eline, Daniel e Humberto pela presteza e solicitude no atendimento às demandas e nas orientações prestadas.

Às Professoras das disciplinas que cursei, Ana Arcoverde, Ângela Amaral, Valdilene Viana, Elizabeth Mota, Mônica Costa, pela contribuição e ampliação no debate sobre as questões relevantes ao Serviço Social e ao processo de produção do conhecimento em nossa área; tenho muito orgulho de ter sido estudante deste curso!

A todas e todos que compõem o Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco.

A minha orientadora Mônica R. Costa, pela pessoa que é, por humanizar o processo de ensino-aprendizagem, por estar aberta aos diálogos e debates, pelas sutilezas, gentilezas, exemplo de profissional competente, por contribuir em minha ampliação de visão de mundo, pelo compromisso intelectual e ético, pelas colocações acertadas e necessárias ao avançar deste estudo.

Às professoras que compuseram a qualificação do projeto, pré-banca e banca de defesa, Vivian Matias, Helena Cruz, Ana Vieira, Rosineide Cordeiro, Jaileila

Menezes, pela leitura e colaborações para a melhoria do trabalho, pelas indicações e problematizações necessárias ao texto.

Às instituições onde a pesquisa foi realizada, agradeço pelas autorizações, informações e dados ofertados.

À Universidade Federal de Sergipe, meu local de trabalho, que, apesar dos entraves, garantiu o afastamento para a pós-graduação, um direito importante para aqueles que conhecem as nuances e exigências inerentes aos cursos *stricto sensu*, especialmente doutorado.

Às estudantes que deram vida à pesquisa, sem suas contribuições, disponibilidade em compartilhar as vivências, não seria possível a realização deste trabalho.

Ao CNPq, pelo tempo de bolsa concedido, foi imprescindível no processo do curso.

Gratidão e além!

Quando refletimos sobre a Natureza em geral, ou sobre a história da humanidade, ou sobre nossa própria atividade intelectual, vemos em primeiro lugar a imagem de um incessante emaranhado de relações e reações, de permutações e combinações, nas quais nada permanece o-quê, onde e como era, mas nas quais tudo se move, toma forma e passa. Vemos, portanto, em primeiro plano a imagem de um todo, com suas partes ainda mais ou menos mantidas ao fundo; observamos os movimentos, as transições, as conexões, em vez das coisas que se movem e combinam e estão ligadas. Esta concepção de mundo primitivo, naif<sup>1</sup>, porém intrinsecamente correta, é a mesma da filosofia grega antiga, e foi formulada pela primeira vez com clareza por Heráclito: tudo é e não é, porque tudo é fluído, está constantemente mudando, constantemente tomando forma e passando (ENGELS apud FIRESTONE, 1976, p. 9).

---

<sup>1</sup> Ingênuo.

## RESUMO

As desigualdades de gênero estabelecidas, a partir das determinações construídas através das relações sociais entre os sexos, estão presentes no cotidiano das sociedades ocidentais ao longo dos tempos e apresentam manifestações específicas no mundo contemporâneo. As mulheres com deficiência são sujeitos históricos e compõem as distintas classes sociais, idades, etnias, religiões, culturas e orientações sexuais. Os preconceitos e discriminações sofridos por estas, se apresentam nas diferentes sociedades, mas agudizam-se, principalmente, em países de capitalismo dependente pela desproporcionalidade do desenvolvimento de proteção social, oportunidades e padrões de justiça social. A educação como veículo contributivo no processo de socialização humana passa a ser elemento de certa centralidade para mudanças coletivas e individuais. Nesse sentido, o estudo se propôs a analisar o acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior, na particularidade da Universidade Federal de Sergipe, no que colabora para a superação das desigualdades de gênero e discriminações pela deficiência, no período de 2016 a 2017. Quanto aos objetivos à abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo-quantitativo, configurando-se como estudo exploratório. Em virtude dos poucos estudos publicados sobre a especificidade da temática, os procedimentos metodológicos foram agrupados em etapas: 1) construção teórico-metodológica, a partir de revisão bibliográfica sobre gênero, educação, deficiência. 2) Catalogação e mapeamento de dados e documentos em bases públicas IBGE, SeSu/MEC, INEP/MEC. 3) pesquisa de campo institucional para coleta de dados específicos. 4) aplicação de instrumentos, questionário e entrevista semiestruturada à amostra delimitada por acesso, representada pelo número de 6 mulheres com deficiência. Os resultados obtidos permitem inferir que o acesso ao ensino superior passa a representar um avanço na reconfiguração do lugar socialmente estabelecido (marcado por preconceitos, discriminação, exclusão, segregação) para as pessoas com deficiência, em particular as mulheres, que enfrentam questões próprias de gênero (o corpo feminino, os comportamentos morais, a socialização na família que privilegia o espaço privado em detrimento do público) e da deficiência (limitações específicas de acordo com o tipo). No entanto, estas mulheres ainda esbarram em obstáculos estruturais presentes na sociedade e que também se materializam na universidade pública.

Palavras-Chave: Mulheres com deficiência. Educação. Ensino Superior. Gênero.

## **ABSTRACT**

Gender inequalities established, through determinations constructed through social relations between the sexes, are present in the daily life of societies throughout the ages and present specific manifestations in the contemporary world. Women with disabilities are historical subjects and make up the different social classes, ages, ethnicities, religions, cultures and sexual orientations. The prejudices and discrimination suffered by them are present in different societies, but they are sharpened mainly in countries of capitalism dependent on the disproportionality of the development of social protection, opportunities and standards of social justice. Education as a contributory vehicle in the process of human socialization becomes an element of a certain centrality for collective and individual changes. In this sense, the study aimed to investigate and understand if gender inequalities and the condition of disability experienced by women, potentiates the difficulties of access to higher education in a public university in Sergipe, and, in what way does such access make it possible to construct more democratic social relations, the expansion of rights and the reconfiguration of the place occupied by women with disabilities. Guided by the historical perspective of the materialist dialectic and the feminist critical epistemology from the point of view situated, the course developed characterizes the qualitative study of an exploratory character, respecting the limits of the case study. Due to the few published studies on the specificity of the subject, the methodological procedures were grouped in stages: 1) theoretical-methodological construction based on bibliographic review on gender, education, disability. 2) cataloging and mapping of data and documents in public databases IBGE, SeSu/MEC, INEP/MEC. 3) institutional field research to collect specific data. 4) application of instruments, questionnaire and semi-structured interview to the sample delimited by access. The results obtained allow us to infer that access to higher education represents a step forward in the reconfiguration of the socially established place (marked by prejudices, discrimination, exclusion, segregation) for people with disabilities, in particular women, who face gender issues (the female body, moral behaviors, socialization in the family that privileges the private space to the detriment of the public) and disability (specific limitations according to type). However, these women still run into structural obstacles present in society and which also materialize in the public university.

Keywords: Women with disabilities. Education. Higher education. Gender.

## RESUMEN

Las desigualdades de género establecidas, a partir de las determinaciones construidas a través de las relaciones sociales entre los sexos, están presentes en el cotidiano de las sociedades a lo largo de los tiempos y presentan manifestaciones específicas en el mundo contemporáneo. Las mujeres con discapacidad son sujetos históricos y componen las distintas clases sociales, edades, etnias, religiones, culturas y orientaciones sexuales; Los prejuicios y discriminaciones sufridos por éstas se presentan en las diferentes sociedades, pero se agudizan, principalmente, en países de capitalismo dependientes de la desproporcionalidad del desarrollo de protección social, oportunidades y patrones de justicia social. La educación como vehículo contributivo en el proceso de socialización humana pasa a ser elemento de cierta centralidad para cambios colectivos e individuales. En este sentido, el estudio se propuso investigar y comprender si las desigualdades de género y la condición de discapacidad vivida por mujeres, potencializa las dificultades de acceso a la enseñanza superior en universidad pública de Sergipe, y de qué forma tal acceso posibilita la construcción de las relaciones sociales más democráticas, la ampliación de derechos y la reconfiguración del lugar ocupado por mujeres con discapacidad. Orientada por la perspectiva histórica de la dialéctica materialista y de la epistemología crítica feminista desde el punto de vista situado, el recorrido desarrollado caracteriza el estudio de forma cualitativa de carácter exploratorio, respetando los límites del estudio de caso. En virtud de los pocos estudios publicados sobre la especificidad de la temática, los procedimientos metodológicos se agruparon en etapas: 1) construcción teórico-metodológica a partir de revisión bibliográfica sobre género, educación, discapacidad. 2) catalogación y mapeo de datos y documentos en bases públicas IBGE, SeSu/MEC, INEP/MEC. 3) pesquisa de campo institucional para coleta de dados específicos. 4) aplicação de instrumentos, questionário e entrevista semiestruturada à amostra delimitada por acesso, representada pelo número de 6 mulheres com deficiência. Los resultados obtenidos permiten inferir que el acceso a la enseñanza superior pasa a representar un avance en la reconfiguración del lugar socialmente establecido (marcado por prejuicios, discriminación, exclusión, segregación) para las personas con discapacidad, en particular las mujeres, que enfrentan cuestiones propias de género (el cuerpo femenino, los comportamientos

morales, la socialización en la familia que privilegia el espacio privado en detrimento del público) y la discapacidad (limitaciones específicas según el tipo). Sin embargo, estas mujeres todavía se enfrentan a obstáculos estructurales presentes en la sociedad y que también se materializan en la universidad pública.

Palabras clave: Mujeres con discapacidad. La educación. Enseñanza superior. Género.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Levantamento de Teses no Banco de Teses e Dissertações (CAPES).....	31
Quadro 2 –	Levantamento de Teses no Repositório Institucional – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE.....	32
Quadro 3 –	Solicitações realizadas através do sistema E-sic – Portal da Transparência-Brasil.....	48
Quadro 4 –	Núcleos e grupos de estudos sobre mulher, feminismo e relações de Gênero das regiões norte e nordeste.....	95
Quadro 5 –	Trajetória internacional dos estudos sobre deficiência.....	101
Quadro 6 –	Instituições de Educação voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência no mundo e no Brasil.....	136
Imagem 1 –	Mapa de localização da Universidade Federal de Sergipe por municípios do estado.....	141
Quadro 7 –	Municípios onde a UFS está inserida.....	142
Quadro 8 –	Distribuição dos centros e departamentos da UFS.....	144
Imagem 2	Organograma administrativo da UFS.....	146

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira na graduação presencial, 2000 a 2015.....	147
Gráfico 2 – Distribuição de matrículas de estudantes com deficiência por natureza da instituição.....	148
Gráfico 3 – Total de matrículas de estudantes com deficiência na graduação presencial por região.....	149
Gráfico 4 – Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior – graduação presencial – por sexo 2009 a 2015.....	150
Gráfico 5 – Matrículas de estudantes com deficiência por sexo e região entre 2010 a 2015.....	151
Gráfico 6 – Matrículas de estudantes com deficiência por natureza institucional e região, 2000 a 2015.....	152
Gráfico 7 – Matrículas de estudantes com deficiência em IES Sergipe, 2000 a 2015.....	153
Gráfico 8 – Matrículas de estudantes com deficiência em IES Sergipe por natureza institucional, 2000 a 2015.....	154
Gráfico 9 – Matrículas de estudantes com deficiência em IES Sergipe por sexo, 2000 a 2015.....	155
Gráfico 10 – Total de matrículas por sexo.....	156
Gráfico 11 – Total de matrículas por tipo de deficiência e sexo.....	157
Gráfico 12 – Cursos com maior predominância de mulheres com deficiência.....	158
Gráfico 13 – Cursos com maior predominância de homens com deficiência.....	159
Gráfico 14 – Idade das estudanets com deficiência .....	165
Gráfico 15 – Cidade de moradia das estudantes com deficiência.....	165
Gráfico 16 – Situação conjugal das estudantes com defciência.....	166
Gráfico 17 – Estudantes com deficiência que têm filhos.....	166
Gráfico 18 – Tipo de deficiência das estudantes.....	167
Gráfico 19 – Raça/Etnia das estudantes com deficiência.....	167
Gráfico 20 – Escolaridade dos genitores das estudantes com deficiência....	170

Gráfico 21 – Renda do grupo familiar das estudantes com deficiência.....	171
Gráfico 22 – Pessoas que sobrevivem da renda.....	171
Gráfico 23 – Composição familiar das estudantes com deficiência.....	171
Gráfico 24 – Situação de trabalho das estudantes com deficiência.....	173
Gráfico 25 – Nível Médio.....	174
Gráfico 26 – Ano de conclusão do ensino médio.....	174
Gráfico 27 – Natureza da oferta do ensino médio.....	174
Gráfico 28 – Ingresso das estudantes com deficiência na UFS.....	175
Gráfico 29 – Curso em que as estudantes com deficiência estão matriculadas.....	175
Gráfico 30 – Turno do curso em que as estudantes com deficiência estuda	176
Gráfico 31 – Semestre que as estudantes com deficiência estão cursando...	177
Gráfico 32 – Perda de disciplina por parte das estudantes com deficiência...	177
Gráfico 33 – Trancamento de matrícula anual ou semestral por parte das estudantes com deficiência.....	178
Gráfico 34 – Transporte até à universidade.....	179
Gráfico 35 – Distância entre a moradia e a universidade.....	179
Gráfico 36 – Tentativas de vestibular.....	181
Gráfico 37 – Forma de ingresso no curso superior.....	181
Gráfico 38 – Assistência ao estudante.....	182
Gráfico 39 – Atividade acadêmica remunerada.....	182
Gráfico 40 – Motivo de escolha da Universidade.....	184
Gráfico 41 – Atividades que as estudantes com deficiência pretendem realizar após a conclusão do curso.....	185
Gráfico 42 – Fontes de informação mais utilizadas pelas estudantes com deficiência.....	186
Gráfico 43 – Uso da biblioteca por parte das estudantes com deficiência.....	187
Gráfico 44 – Opção de reserva de vagas por parte das estudantes entrevistadas na pesquisa.....	215

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BICEN	Biblioteca Central
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAMPUSER	<i>Campus</i> do Sertão
CAMPUSITA	<i>Campus</i> de Itabaiana
CAMPUSLAG	<i>Campus</i> de Lagarto
CAMPUSLAR	<i>Campus</i> de Laranjeiras
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Aracaju
CCAA	Centro de Ciências Agrárias Aplicadas
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e da Terra
CCSA	Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
CEAV	Centro Editorial e Audiovisual
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE	Coordenação de Assistência e Integração do Estudante
CODAP	Colégio de Aplicação
CONSU	Conselho Superior
CPD	Centro de Processamento de Dados
CULTART	Centro de Cultura e Arte
DAA	Departamento de Administração Acadêmica
DAIN	Divisão de Ações Inclusivas
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD	Educação à Distância

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAGES	Núcleo Família, Gênero e Sexualidade
FBPF	Federação Brasileira para o Progresso Feminino
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FUFS	Fundação Universidade Federal de Sergipe
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEMA	Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades
GEMGe	Grupo de Pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero
GENI	Grupo de Estudos de Gênero, Memória e Identidade
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” sobre Mulher e Relações de Gênero
GERAMUS	Núcleo de pesquisa e extensão sobre relações de gênero, étnico-raciais, geracional, mulheres e feminismos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAX	Museu de Arqueologia de Xingó
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio Pedagógico aos Estudantes com Necessidades Especiais
NED	Núcleo de Estudos sobre Deficiência
NEGA	Núcleo de Estudos de Gênero na Amazônia
NEGIF	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
NEPIMG	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero
NIEPEM	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Mulher, Cidadania e Relações de Gênero

NIGS	Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
NIPAM	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Gênero
NTMC	Núcleo Temático Mulher e Cidadania
OMS	Organização Mundial da Saúde
OMV	Observatório da Mulher contra a Violência
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Programa Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGNEIM	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
PROEST	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
REDEFEM	Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas
REDOR	Rede Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero
REF	Revista de Estudos Feministas
RESUN	Restaurante Universitário
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UPIAS	Liga dos Lesados físicos contra a segregação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
1.1	PRESENÇA FEMININA NA UNIVERSIDADE.....	35
1.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	37
1.3	PROCEDIMENTOS.....	43
1.4	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	51
<b>2</b>	<b>PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, CIÊNCIA E SITUAÇÃO DAS MULHERES.....</b>	<b>53</b>
2.1	AS UNIVERSIDADES COMO ESPAÇO DE SABER CIENTÍFICO.....	54
2.2	A EXCLUSÃO DAS MULHERES DA PRODUÇÃO SOCIAL E DO SABER CIENTÍFICO.....	60
<b>2.2.1</b>	<b>As influências da tríplice ancestralidade que explicam a masculinização da ciência, a partir das ideias de Atico Chassot.....</b>	<b>62</b>
2.3	A MULHER COMO NÃO SUJEITO/SEGUNDA ORDEM.....	65
2.4	AS FILÓSOFAS, AS CIENTISTAS: ONDE ESTIVERAM? ONDE ESTÃO? COMO FORAM E SÃO APRESENTADAS?.....	68
<b>3</b>	<b>DEBATES EM TORNO DE “GÊNERO”: DIALÓGOS TEÓRICOS E COTIDIANO.....</b>	<b>73</b>
3.1	GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE AS CONTRIBUIÇÕES DE JOAN SCOTT.....	75
3.2	CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO PARA AS REIVINDICAÇÕES DAS MULHERES E PARA AS FORMULAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO.....	77
3.3	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (E AS POLÍTICAS) RELACIONADAS AOS ESTUDOS SOBRE MULHERES E GÊNERO NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS (2000-2017).....	91
3.4	GÊNERO, DEFICIÊNCIA E OS ESTUDOS FEMINISTAS.....	97
<b>3.4.1</b>	<b>O surgimento dos <i>disability studies</i> e o modelo social.....</b>	<b>100</b>
<b>3.4.2</b>	<b>A crítica feminista e a segunda fase do modelo social.....</b>	<b>103</b>
3.5	MULHERES E DEFICIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA DUPLA DESIGUALDADE.....	105

3.5.1	<b>Exclusão social em Sposati e Martins.....</b>	107
3.5.2	<b>A mulher com deficiência.....</b>	110
3.5.3	<b>A importância da discussão sobre Interseccionalidade.....</b>	113
4	<b>EDUCAÇÃO E ACESSO DE MULHERES AO ENSINO SUPERIOR E ÀS MULHERES COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>119</b>
4.1	A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA....	121
4.2	ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O ACESSO DE MULHERES À UNIVERSIDADE.....	124
4.3	EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ACESSO DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR.....	131
4.3.1	<b>O sentido dos termos.....</b>	131
4.3.2	<b>As instituições educacionais.....</b>	134
4.4	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA – A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	138
4.4.1	<b>Matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, 2000-2015.....</b>	147
4.4.2	<b>Matrículas em Sergipe de 2000 a 2015.....</b>	153
4.4.3	<b>Panorama sobre as matrículas dos estudantes com deficiência no ano 2013 na UFS.....</b>	155
4.4.3.1	<i>Matrículas de mulheres com deficiência.....</i>	156
5	<b>CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>162</b>
5.1	CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DO PERFIL DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, DA VIDA ESTUDANTIL E ACADÊMICA.....	164
5.1.1	<i>Identificação e condições socioeconômicas.....</i>	164
5.1.2	<i>Antecedentes escolares.....</i>	174
5.1.3	<i>Curso, vida acadêmica e expectativa profissional.....</i>	175
5.1.4	<i>Informações culturais.....</i>	186
5.2.	CONTEXTO E AS NARRATIVAS DAS MULHERES PESQUISADAS: ENUNCIADOS QUE CONSTITUEM AS TENDÊNCIAS E CENÁRIOS..	188
5.2.1	<b>Deficiência.....</b>	197

<b>5.2.2</b>	<b>O corpo feminino com deficiência – violações.....</b>	<b>200</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Estigma social.....</b>	<b>203</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Escolarização.....</b>	<b>204</b>
5.2.4.1	<i>Educação básica.....</i>	204
5.2.4.2	<i>Universidade.....</i>	208
<b>5.2.5</b>	<b>Ações afirmativas.....</b>	<b>211</b>
<b>5.2.6</b>	<b>Assistência estudantil.....</b>	<b>217</b>
<b>5.2.7</b>	<b>Determinantes familiares.....</b>	<b>220</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>223</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>246</b>
	APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido	247
	APÊNDICE B – Modelo de termo de compromisso e confidencialidade	250
	APÊNDICE C – Modelo de termo de autorização de uso de imagem e depoimento	251
	APÊNDICE D – Modelo de autorização de uso de dados para UFS	252
	APÊNDICE E – Modelo de autorização de uso de dados para IFS–SE	253
	APÊNDICE F – Questionário para as estudantes	254
	APÊNDICE G – Entrevista para as estudantes	262
	APÊNDICE H – Relação de mulheres estudantes com deficiência matriculadas nas instituições campo de pesquisa.	265
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	268
	ANEXO B – Relação de Instituições de Educação Superior no Estado de Sergipe cadastradas no Sistema e-mec	271

# 1 INTRODUÇÃO

*“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”*

*Eduardo Galeano (2001, p.230)*

## 1 INTRODUÇÃO

São algumas motivações confluentes que contribuíram para a construção da tese que aqui se apresenta. Ela surge do interesse pelo tema sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, ainda à época da graduação em Serviço Social e do envolvimento e aprofundamento no Mestrado em Educação. Este contato, inicialmente, dá-se pela inquietação por conhecer uma realidade que se mostrava ainda pouco estudada, tanto na instituição Universidade Federal de Sergipe (UFS), quanto na área de formação em Serviço Social, já que os estudos, em sua maioria, se voltavam para as realidades da educação básica ou de experiências em escolas especiais e, na própria UFS, onde os estudantes com deficiência começavam a se apresentar nos corredores e cursos de graduação, ainda de maneira tímida<sup>2</sup>. O recorte de gênero passou a ter uma importância significativa quando da produção de minha dissertação, na qual os dados quantitativos – considerando-se sua aparente “neutralidade” – indicavam uma discrepância que deve ser considerada como elemento que sinaliza para evidências que precisavam ser investigadas. Esses dados indicavam que o número de matrículas de mulheres com deficiência é menor, do que o número de matrículas de homens com deficiência. Esta constatação, aliada ao contato com algumas realidades de mulheres estudantes com deficiência, através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST/UFS)<sup>3</sup> e, da aproximação com os estudos feministas, iniciados no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), interferiram no modo como o recorte do objeto se desenhou.

Assim, seguindo-se os pressupostos da linha de pesquisa que integra o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), relações sociais de gênero, geração, raça, etnia e a família, e movida por interesses despertados durante o período de graduação e de experiências proporcionadas durante o processo de complementação da formação e da prática profissional, é que o estudo se propõe a investigar mulheres com deficiência no ensino superior, a partir do contexto da universidade pública, exclusivamente na Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de compreender se as desigualdades

---

<sup>2</sup> Em 2007 os registros apontavam 15 estudantes com matrículas ativas.

<sup>3</sup> Desde 2008 desenvolvo minhas atividades profissionais, enquanto assistente social, vinculada a esta unidade administrativa.

de gênero e a condição de deficiência vivida por mulheres potencializam dificuldades de acesso a este nível de ensino e, de que forma tal acesso possibilita a construção de relações sociais mais democráticas, a ampliação dos direitos e a reconfiguração do lugar ocupado por mulheres com deficiência.

Vale destacar que, associar a perspectiva de gênero ao recorte da deficiência e acesso educacional é um desafio que se constitui como ponto de partida para ampliação das produções que dialogam com estas temáticas.

É importante salientar que, até o ano de 2011, os números de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior sofrem um aumento considerável, em virtude de adoção de algumas iniciativas governamentais e institucionais, incluindo-se no rol destas iniciativas a adoção das políticas afirmativas ou cotas. Esse cenário poderia ser analisado acompanhando os avanços que vêm ocorrendo nas duas últimas décadas, onde podemos observar avanços nas normas e leis que garantem direitos para populações vulnerabilizadas. No censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano 2010 (BRASIL, 2010), constatou-se que, no Brasil, há cerca de 45 milhões e 600 mil pessoas com deficiência, o que corresponde a uma média de 23% da população. Quando comparado com o Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008 (BRASIL, 2010), constata-se que, dos alunos matriculados no ensino superior, apenas 0,2% corresponde a pessoas com deficiência. De acordo com o Ministério da Educação, o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6%, entre os anos de 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173, no ano 2000, para 20.287 em 2010, sendo 6.884 na rede pública e 13.403 na rede particular. O mais recente censo da Educação Superior, realizado no ano de 2014, aponta que já são cerca de 33.377 estudantes com deficiência matriculados no país, sendo que 13.723 estão nas instituições públicas e 19.654 nas instituições privadas. O crescimento das matrículas em instituições privadas tem acompanhado o movimento de investimento público no ensino privado, ou seja, a injeção de recursos destinados a financiamentos estudantis ou programas de bolsas que funcionam como estímulos aos estudantes que são retidos nas seleções das instituições públicas. Para os estudantes com deficiência, há possibilidades de oferta de maiores condições de acessibilidade arquitetônica e/ou material, com equipamentos e tecnologias adequadas as suas

demandas, contudo, indícios carecem de pesquisas que apresentem as particularidades das instituições privadas.

No caso das mulheres, as desvantagens historicamente acumuladas em relação aos homens, ainda hoje evidenciadas na análise de diversos indicadores sociais brasileiros (trabalho, renda, na política etc.), trazem várias implicações para a política educacional. Estas implicações são traduzidas, através da escolha por cursos ou áreas do saber voltadas para o cuidado e/ou que não rompem com os espaços de poder historicamente tidos como inalcançáveis ou inapropriados para mulheres. No ensino superior as mulheres são maioria, tanto nos cursos de graduação, quanto de pós-graduação. Contudo, quando situamos os dados com relação à deficiência, as mulheres são minoria no ensino superior. Em pesquisa realizada anteriormente (MELO, 2011)<sup>4</sup>, observou-se que, dos estudantes com deficiência que ingressaram na UFS até o ano de 2010, 40% deles compreendiam sujeitos do sexo feminino e 60% do sexo masculino, indicador este que contribui para levantar questionamentos sobre possibilidades explicativas para tal realidade.

Mulheres com deficiência são sujeitos históricos e compõem as distintas classes sociais, idades, etnias, religiões, culturas e orientações sexuais. Alguns estudos indicam que, ao longo do tempo, suas demandas ficaram à margem do próprio movimento de mulheres e do movimento pelos direitos civis das pessoas com deficiência (LEWIS; BRUBAKER; ARMSTRON, 2009; LLOYD, 1992 apud NICOLAU; SCHRAIBER, 2013). Tate e Weston (1982) e Rao (2004), citados por Nicolau e Schraiber (2013), apontam que as mulheres com deficiência sofrem discriminação em diferentes culturas e sociedades, sendo esta maior nos países de capitalismo periférico e, geralmente, incrustada em valores tradicionais que restringem as chances de desenvolvimento pessoal a estas mulheres.

Um nome reconhecido por sua representatividade no mundo das artes é o da pintora mexicana Frida Khalo, mulher com deficiência que, em sua trajetória pessoal, ousou questionar e desafiar, em grande parte, os padrões estabelecidos socialmente (casamento monogâmico, sexualidade, maternidade, política). Em sua biografia, Herrera (2011) caracteriza Frida como mulher nascida no início do século XX, em uma sociedade extremamente machista e conservadora, em que seu pai a tinha como filha

---

<sup>4</sup> Até dois mil e onze a referência da autora constava conforme mencionada. Contudo, atualmente, registra-se Melo Lopes.

favorita<sup>5</sup>, estimulava sua curiosidade e sua criatividade, permitindo que a mesma estudasse e praticasse esportes<sup>6</sup>, algo impensável para as mulheres daquele tempo, inclusive suas irmãs. O primeiro fato que estabelece a relação e aproximação de Frida com a deficiência se dá na infância, quando contrai a poliomielite e, como consequência, sua perna e pé direitos atrofiam. Em 1925, aos 18 anos de idade, Frida sofre um acidente de ônibus que a deixa com sérias sequelas para o resto da vida. Este é um marco na sua descoberta enquanto artista.

Frida teve a coluna quebrada em três lugares na região lombar. Quebrou a clavícula, fraturou a terceira e a quarta vértebras, teve onze fraturas no pé direito (o atrofiado), que foi esmagado; sofreu luxação no cotovelo esquerdo; a pélvis se quebrou em três lugares. A barra de aço tinha literalmente entrado pelo quadril esquerdo [...]. (HERRERA, 2011, p. 45).

Ainda de acordo com a autora:

A pintura foi uma parte da batalha de Frida Kahlo pela vida. Foi também uma parte significativa de sua autoinvenção: em sua arte, assim como em sua vida, a autorrepresentação teatral era um meio de controlar seu mundo. À medida que ela se recuperava, sofria recaídas e se recuperava novamente, Frida se reinventava. Ela criou uma *persona* capaz de se deslocar e aprontar travessuras com a imaginação, e não com as pernas. (HERRERA, 2011, p. 61).

Importante destacar que o exemplo das experiências da artista tem o sentido de indicarmos as múltiplas desigualdades que se constroem partindo da dupla condição: a da *deficiência* e a do *ser mulher* como eixos demarcadores das demais desigualdades que se expressam nas dimensões do político, econômico, social, acesso à educação<sup>7</sup>, saúde, cultura e lazer. No contexto em que a artista viveu, ou seja, nas primeiras décadas do século XX, no México, as particularidades do próprio desenvolvimento capitalista, à época, contribuía para a constituição destas formas de opressão.

---

<sup>5</sup> A relação entre Frida e seu pai estreitou-se, a partir da partilha de situações de enfermidade, nela a poliomielite, aos seis anos, e nele a epilepsia.

<sup>6</sup> A prática de esportes foi recomendação médica para tratar as sequelas da poliomielite. Seus colegas a estigmatizavam, chamando-a de “Frida da Perna de Pau”, o que a magoava profundamente, mas, também despertava uma raiva que a impulsionou a se superar nos esportes. (BASTOS; RIBEIRO, 2007).

<sup>7</sup> Aos 15 anos Frida ingressou na Escola Preparatória Nacional, na qual havia um total de dois mil alunos, sendo apenas trinta e cinco moças. Era um estabelecimento pós-secundário de propriedade do Estado, que seguia um programa de estudo tendo em mente o ingresso na faculdade de medicina. Eram os planos de Frida e de seu pai, tornar-se médica! Sua mãe era contra, mas com o apoio do pai seguiu em frente. (BASTOS; RIBEIRO, 2007). Após o acidente interrompeu sua trajetória acadêmica.

No Brasil, ainda são escassos os estudos que discutem a perspectiva de gênero e deficiência<sup>8</sup>, especialmente no que diz respeito às relações estabelecidas com o acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior. Em grande parte dos trabalhos produzidos, conforme pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em uma amostra de 145 produções nacionais (entre teses e dissertações no período que corresponde aos anos de 2013 a 2016 e, com termos de busca: “mulheres”, “deficiência”, “ensino superior”), encontramos 9 teses que, diretamente, discutem o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior.

---

<sup>8</sup> Importante destacar que, além da perspectiva de gênero e deficiência, há que se considerar as dimensões de raça e classe que aprofundam aspectos das discriminações e desigualdades vividas por mulheres.

Quadro 1 – Levantamento de Teses no Banco de Teses e Dissertações (CAPES)

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ANO DA PRODUÇÃO	DEBATE CENTRAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2013	PRECONCEITO E INCLUSÃO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE'
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2013	ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	2013	CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES DA PERIFERIA AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE DUQUE DE CAXIAS – RJ
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	2013	POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E PORTUGUESAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	2014	ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO, SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DE CURSOS'
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	2014	INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AOS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO E APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS'
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2015	O DIREITO À EDUCAÇÃO E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA UNIVERSIDADE: PERCURSOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL E NA ESPANHA
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2015	INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE'
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2016	POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL (1990-2015)

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2016).

O Quadro 1 demonstra que as teses produzidas são majoritariamente localizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação e discutem, de maneira geral, inclusão e políticas de acesso e permanência para estudantes com deficiência em universidades no Brasil e em outros países. Há que se apontar uma desigualdade na produção que se apresenta em termos de região. Somente uma das teses mencionadas no quadro, está fora do eixo sul/sudeste, regiões que historicamente

são direcionados mais investimentos públicos, inclusive concentrando universidades que estão no patamar das melhores do Brasil, enquanto pólos desenvolvedores de pesquisa. Assim, este trabalho abre possibilidades de ampliação dos estudos do tema na região nordeste.

Ao refinarmos a pesquisa<sup>9</sup> com o uso do termo “mulheres”, para as produções no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, contidas no Repositório Institucional, foram encontradas 01 teses, das quais apenas 10 (dez) delas mencionam o referido termo.

Quadro 2 – Levantamento de Teses no Repositório Institucional – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE

ANO	TÍTULO	RESUMO/DEBATE
2004	<u>O lugar das mulheres nas políticas de assistência social: um estudo sobre a experiência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Pernambuco</u>	A tese apresentada trata das políticas de assistência social e das desigualdades sociais de gênero na contemporaneidade, na perspectiva da divisão social e sexuada hierárquica do trabalho e dos tempos sociais sexuados. O interesse foi o de conhecer a condição do sujeito feminino nos programas de assistência social de renda mínima, a partir das questões dos tempos sociais femininos, enquanto mediação da ampliação da jornada de trabalho das mulheres-mães-donas-de-casa-profissionais e do processo de empoderamento que sua participação nesses programas poderia propiciar.
2004	<u>O protagonismo feminino no contexto da dominação: um estudo no acampamento do Engenho Prado</u>	O estudo versa sobre a situação da mulher rural. Tem o objetivo de analisar a construção/(re)construção da identidade feminina no acampamento rural do Engenho Prado, na Zona da Mata em Pernambuco. A população investigada é constituída por 140 mulheres, responsáveis ou co-responsáveis pelas respectivas famílias, que convivem no acampamento com o problema da dominação/subordinação e lutam por sua inserção e visibilidade no espaço público.
2005	<u>Os Assistentes Sociais e a questão da subalternidade profissional: reflexões acerca das representações sociais do ser mulher e do Serviço Social</u>	O estudo parte do pressuposto de que há uma Representação Social tradicional das Mulheres na Sociedade, que lhes atribui como características inatas o serviço, a docilidade, a abnegação, entre outras. O Serviço Social surgiu e se construiu historicamente como uma Profissão destinada a mulheres, com forte ligação com os Valores Cristãos e carregando em si Valores Humanitários. O objetivo do trabalho foi analisar a Representação Social do Serviço Social e do Ser Mulher, tentando construir inferências acerca da chamada subalternidade profissional, tendo como elo de ligação do raciocínio o perfil predominantemente feminino da Profissão.
2005	<u>Não se rima amor e dor: representações sociais sobre violência conjugal</u>	Analisaram-se as representações sociais de mulheres sobre violência, constataram-se-se duas representações: uma que busca justificar a violência como natural e inerente às relações entre os sexos e outra minoritária, que compreende a violência como fruto do sistema patriarcal.
2007	<u>Mulheres invisíveis: um estudo da representação social acerca da cidadania feminina</u>	O trabalho teve como objetivo investigar as representações sociais de cidadania feminina com 114 mulheres entre 17 e 33 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, na cidade de Caruaru/Pernambuco. A partir do entendimento de que ser cidadã é ser protagonista, foi colocada a seguinte questão: É possível que as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, no

<sup>9</sup> O período de levantamento das produções em bancos de teses foram os meses de novembro e dezembro de 2015.

		espaço escolar, apresentem concepções de submissão e dependência?
2009	<u>Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST): as contradições vivenciadas na produção sem a participação das mulheres negras</u>	O objetivo do trabalho foi analisar as contradições vivenciadas pelo MST na produção sem a participação das mulheres negras.
2009	<u>A implementação da política municipal para mulheres em João Pessoa - PB</u>	A Tese apresentada compreende a análise do Processo de Implementação da Política Municipal para Mulheres em João Pessoa-PB e o papel do Estado brasileiro no atendimento às demandas de gênero. O interesse foi apreender as configurações do Estado em sua chamada conformação pós-moderna, atravessada pelo projeto neoliberal e pelos caminhos das contrarreformas continuadas no governo Lula. Também analisar a categoria gênero, a trajetória do Movimento Feminista no Brasil e a questão da violência contra mulher enquanto umas das principais expressões da questão social.
2011	<u>Silenciosa conveniência entre transgressão e conservadorismo: trajetórias feministas frente à epidemia da Aids no Brasil</u>	A pesquisa realizada no Brasil é um estudo documental, com perspectiva crítica e histórica que abrange o período de 1992 a 2008. Trata das iniciativas feministas, em particular da Rede Feminista de Saúde, frente à epidemia da Aids. O estudo toma o princípio de integralidade contido no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS); nas políticas de saúde da mulher e na política de controle da Aids para interpretar as escolhas estratégicas do movimento feminista na área da saúde. Identifica os limites das estratégias de prevenção e assistência adotadas pelo SUS para combater o HIV/Aids, frente a adoção do ideário de Estado mínimo.
2011	<u>Aborto legal e políticas públicas para mulheres: interseções, construção, limites</u>	O objetivo foi analisar a interface entre as ações públicas municipais relacionadas ao aborto legal em sua efetivação e a luta do Movimento Feminista na implementação da Política de Saúde da Mulher no Recife orientada pela ótica dos Direitos Reprodutivos, com foco no período de 2001 a 2008, que compreende dois mandatos do Prefeito João Paulo-Recife.
2013	<u>A emancipação das mulheres no Projeto Ético-Político do Serviço Social: contribuições e dilemas das relações entre Marxismo e Feminismo</u>	O estudo sobre a constituição de uma perspectiva “feminista emancipatória” no Projeto Ético-Político do Serviço Social na contemporaneidade pretendeu investigar os componentes teóricos e ético-políticos desta perspectiva nas dimensões desse Projeto, no período entre 2000 e 2011. No aspecto Normativo, a pesquisa abrangeu a apreciação do Código de Ética Profissional e das Diretrizes Curriculares. Na dimensão Organizativa, a investigação apreendeu a incorporação de uma perspectiva “feminista emancipatória” pelos sujeitos coletivos da categoria profissional, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). E na dimensão Teórica, a pesquisa identificou as concepções teórico-políticas acerca da “emancipação” das mulheres nos artigos sobre feminismo e “emancipação” das mulheres publicados nos Anais dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS’s), Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS’s) e na Revista Serviço Social e Sociedade.

Fonte: Elaboração própria com base Repositório – UFPE (2016)

No arquivo de teses, disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, não foram encontradas teses publicadas que contivessem, ao mesmo tempo, as palavras “mulheres”, “deficiência” e “ensino superior”.

Conforme aponta Diniz (2003), internacionalmente, a partir das décadas de 1970 e 1980, surgem, no Reino Unido e nos Estados Unidos, os estudos sobre deficiência, onde passa a se constituir uma área sólida de pesquisa e ensino, em especial, nas universidades britânicas. Ainda nos informa que os estudos sobre

deficiência se definem, preferencialmente, por pesquisas e ações na interface das ciências humanas e da saúde, sendo a maioria de seus pesquisadores oriundos das ciências sociais.

No Brasil existem alguns pesquisadores que estão discutindo a intersecção entre gênero e deficiência, incluindo abordagens sobre mulheres com deficiência e os estudos feministas. Como exemplo destes estudos, encontramos a produção de Débora Diniz, na Universidade de Brasília, bem como, nos estudos que integram o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e o Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED), respectivamente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e do Departamento de Psicologia, ambos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Do ponto de vista da relevância teórica, o presente estudo pretende contribuir para ampliar as produções já existentes. No âmbito da área de Serviço Social, vale destacar que encontramos pesquisas que se debruçam, sob o aspecto das políticas sociais voltadas para as chamadas “minorias”, no caso, crianças e adolescentes, idosos, mulheres, população LGBT etc. Contudo, as questões relacionadas às pessoas com deficiência ainda não são destaque, nem referências de pesquisa na área, portanto, a necessidade de se ampliar para além do campo do Serviço Social e dos estudos feministas, um debate que envolva as mulheres com deficiência, considerando-se os processos discriminatórios determinados pela raça e classe social.

Uma outra preocupação que demonstra a necessidade do estudo em tela, diz respeito à pretensão de poder contribuir para a ampliação da produção científica sobre o tema na Educação Superior, incluindo-se a elaboração de novas propostas à política de educação nas Instituições de Ensino Superior do estado de Sergipe e do contexto mais geral no país, principalmente, no que diz respeito aos espaços e relações de poder e ao lugar que a mulher com deficiência ocupa para a construção de novas formas de sociabilidade. Sendo assim, um tema de interesse significativo para a educação e para o atendimento dos demais direitos de cidadania em todo o mundo, no Brasil e no contexto do estado de Sergipe.

Nesse sentido e, partindo-se da análise em dados oficiais, a despeito daqueles disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC), observamos que vem crescendo o número de matrículas de pessoas com deficiência nas

instituições de ensino superior, apesar das distâncias entre os dados gerais de matrículas. Tal diferença, embora relevante, não apresenta informações que se debrucem sobre a realidade de mulheres com deficiência no ensino superior, principalmente que demonstrem até que ponto o acesso a cursos superiores interfere na contestação dos paradigmas de gênero presentes na sociedade.

“Privilegiar” o estudo de mulheres com deficiência matriculadas nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe, significa possibilitar o conhecimento de singularidades ainda não conhecidas. As experiências de mulheres universitárias com deficiência representam a ampliação do debate, em torno do gênero em suas múltiplas formas de compreensão das relações sociais, que se estabelecem de maneiras diversas e múltiplas, já que, as experiências de socialização entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, com ou sem deficiência, se diferenciam no tempo, espaço e contexto em que acontecem. Nesse sentido, não se pretendeu estudar as experiências de homens estudantes universitários com deficiência, por entender que nas trajetórias destas mulheres estariam contidos os elementos de socialização que demarcam os aspectos de gênero sobre a condição de “ser mulher” com deficiência e as implicações desta condição para suas formas de se constituir, enquanto sujeitos de possibilidades e impossibilidades para a vida (compreendida nas dimensões do acesso ao mundo público – escola, lazer, relacionamentos afetivos e de amizade, constituição de família, formação profissional, trabalho), principalmente para ocupar o espaço acadêmico como representante do mais alto grau do saber escolarizado.

## 1.1 PRESENÇA FEMININA NA UNIVERSIDADE

Até meados da década de 1960, no Brasil, somente 25% das mulheres conseguiam alcançar a universidade, ou seja, o espaço acadêmico era ocupado majoritariamente por homens (GUEDES, 2008). Esta restrição da participação das mulheres no ensino superior se explica por alguns fatores históricos<sup>10</sup>, dentre eles, a reivindicação de acesso ao direito à educação, como forma de inserção no espaço público – já que, o espaço privado foi constituído, historicamente, como o lugar

---

<sup>10</sup> Entre os diversos fatores históricos – principalmente nas sociedades ocidentais e nos países europeus – cabe destacar que, às mulheres brancas “destinavam-se lugares específicos”, o que nesses termos leva a constatação do silenciamento de gênero e também de raça, que, não legava nenhum lugar às mulheres negras.

privilegiado para a permanência feminina – bem como, a “destinação vocacional”<sup>11</sup> ao curso normal, onde parte considerável das mulheres, que conseguiam estudar, restringiam-se à conclusão do curso normal, em nível de segundo grau. Com as alterações no processo de desenvolvimento nacional, incluindo a expansão da industrialização e o chamado pacto para o desenvolvimento, imprimem-se novas relações entre o Estado e a sociedade, o que reflete na necessidade de reformas nacionais, em níveis educacional, econômico e social. Estas alterações passam a chamar a atenção e compor os temas de pauta para o movimento feminista, principalmente no que diz respeito ao avanço nas reivindicações dos direitos das mulheres.

A década de 1970 constitui-se num “marco”<sup>12</sup> para a democratização, expansão e aumento de vagas no ensino superior, iniciando-se um processo de alteração entre quantidades de matrículas de homens e mulheres. Atualmente, as mulheres ocupam a maior parcela de vagas em instituições de Ensino Superior, correspondendo a 55,7% do total de matrículas de graduação em cursos presenciais (INEP/MEC, 2014). Contudo, podemos observar que este fenômeno esbarra na divisão da ciência e a

---

<sup>11</sup> A destinação vocacional se dá num contexto de estereótipos construídos, a partir do papel social da mulher e disseminados na família, grupos, meios de comunicação e pelo próprio sistema escolar (BARROSO; MELLO, 1975).

Em “*A dominação masculina*”, P. Bourdieu (1999) informa que “[...] as divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sobre a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas, segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. [...] cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo [...] as mulheres, pelo contrário, estão situadas do lado do úmido, do baixo, do curso e do contínuo, veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados, escondidos [...] como cuidados das crianças [...]”. (BOURDIEU, 1999, p. 41).

<sup>12</sup> É importante ressaltar que, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), que a reforma do ensino, nos anos 1960 e 1970, vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, a educação para formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país [...] adotou-se uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada pelo Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar a “consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28). A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, cuja política educacional favoreceu, por um lado, a expansão da oferta pública, com a proliferação de universidades federais em vários estados da Federação. Por outro lado, ao tornar possível a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, beneficiou seu crescimento indiscriminado por todo o país. A profissionalização indiscriminada, aliada à expansão de vagas particulares do ensino superior são marcas deste contexto.

produção do conhecimento, de forma refratada e desigual, em áreas do saber destinadas a homens e mulheres, o que demonstra a visão machista e androcêntrica da produção deste conhecimento, contribuindo, assim, para a continuidade da reprodução das desigualdades entre os sexos.

Sendo assim, partiu-se da *hipótese* de que a discriminação, os preconceitos e estereótipos construídos na sociedade obstaculizam o alcance a universidade, sendo o acesso e a permanência no ensino superior elementos que contribuem para o fortalecimento da autonomia, independência e novas perspectivas na vida de mulheres com deficiência. Sendo levantado enquanto problema, seguinte questionamento: o acesso ao ensino superior possibilita a autonomia, independência e novas perspectivas na vida de mulheres com deficiência, portanto, a ampliação de direitos e a reconfiguração das desigualdades sociais e de gênero?

A tese tem como objetivo geral analisar o acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior, na particularidade da Universidade Federal de Sergipe, no que colabora para a superação das desigualdades de gênero e discriminações pela deficiência, no período de 2016 a 2017. E para atingir este objetivo geral, formulou-se enquanto objetivos específicos; conhecer as trajetórias de mulheres com deficiência matriculadas nos cursos de graduação da UFS; identificar nas trajetórias, as condições de acesso e permanência no ensino superior; caracterizar as redes de apoio familiar e institucional, na garantia de direitos de permanência.

Assim, o acesso de mulheres com deficiência às Instituições de Ensino Superior públicas, revela aspectos que podem evidenciar desigualdades sociais e de gênero presentes na sociedade, partindo-se do pressuposto de que a construção de relações primárias, no âmbito da escola, comunidade e família, interfere nas formas de sociabilidades mais gerais da vida.

## 1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A compreensão metodológica da presente pesquisa está sustentada, a partir de uma perspectiva crítica de análise das questões históricas, especialmente o debate em torno das relações sociais que se estabelecem entre os sexos, que constroem desigualdades. Desse ponto de vista, também se fez necessário os fundamentos de explicação e análises, a partir de uma perspectiva feminista que situa o problema

empírico a partir de um ponto específico<sup>13</sup>. Assim, entende-se que a abordagem qualitativa é a mais adequada.

A abordagem historicista mostra-se profícua justamente porque incorpora as mudanças, aceita a transitoriedade do conhecimento dos valores culturais em processos de transformação no tempo e consiste basicamente em delimitar o lugar, assumir a temporalidade histórica, determinar a situação, a posição relativa do grupo social ou mulheres a serem estudadas, no conjunto de uma certa sociedade (HARDING, 1993; 1981). Através dos laços normativos, a hermenêutica do cotidiano, a pesquisa feminista, procura historicizar os conceitos, aspectos concretos da vida cotidiana, da vida de todos os dias dos seres humanos – homens e mulheres – em sociedade, aspectos como reprodução, família, público, particular, cidadania e sociabilidades, a fim de transcender definições estáticas e valores culturais herdados como inerentes a uma natureza feminina, para precisar novos métodos mais condizentes com a política das mulheres. Criticar totalidades e estereótipos universais é a principal opção teórica das estudiosas feministas. Como resultado do processo de globalização, as relações sociais e a experiência social modificaram-se de tal maneira, nesses últimos quarenta anos, que o que há de mais íntimo e de mais distante está agora, de súbito, diretamente conectado por meio das inovações tecnológicas, da integração em redes e da integração das culturas. A abordagem de gênero, ou modelo de análise, caracteriza-se por romper com as desigualdades comuns que devem ser reconhecidas, evidenciadas, reconstruídas, **fundamentadas segundo o processo de investigação científica que constrói um objeto junto ao sujeito e refere-se à fase de verificação. Por esta razão, o foco não está mais em lidar com a diferença enquanto uma questão substancial ou essencial, mas na análise das relações sociais de gênero do ponto de vista de suas organizações hierárquicas e de sua desigualdade social.** (CRUZ, 2014, p. 20, grifo nosso).

Esta assertiva acima coaduna com a caracterização realizada em Chizzoti (2010), quando aponta que “[...] a dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento [...]. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos “homens”.<sup>14</sup> (CHIZZOTI, 2010, p. 80).

---

<sup>13</sup> Um ponto de vista é um lugar a partir do qual a pessoa constrói sua visão de mundo, o pertencimento a um determinado grupo social afeta o modo pelo qual se enxerga esse mundo. Nesse sentido, o ponto de vista define o modo pelo qual ao adotá-lo, constrói o mundo socialmente. A teoria do ponto de vista sustenta o que Sandra Harding (1996) chama de objetividade forte, ou a noção de que as perspectivas dos marginalizados/as e/ou indivíduos oprimidos podem contribuir com formas e interpretações mais objetivas do mundo. Na *Teoria Feminista do Ponto de Vista* a posição dominante dos homens na vida social, se traduz em um conhecimento parcial e distorcido da realidade, a situação – privilégio epistemológico – das mulheres lhes permitiriam uma visão mais verdadeira e menos distorcida dessa mesma realidade.

<sup>14</sup> Quando no texto constar a palavra homem ou homens, esta representará o respeito à citação da fonte referenciada. Contudo, a opção da escrita do trabalho leva em consideração uma linguagem que represente sujeitos históricos compreendidos como mulheres, homens.

A orientação epistemológica do trabalho indica que o caminho sugerido pelo método dialético possibilita uma melhor compreensão do objeto – mulheres com deficiência no ensino superior público – pois, tem como “[...] elemento essencial a categoria do movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas [...]”. (LOWY, 2006, p. 14). Esse movimento de transformação é necessário e fundamental, já que, a expressão do objeto estudado representa um contexto específico do desenvolvimento da história do ensino superior e do próprio contexto do desenvolvimento da sociedade.

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história. Pode-se dizer também que esse princípio dialético se aplica à natureza onde existe uma transformação perpétua, mas existe uma diferença entre a história natural e a história humana que está muito bem resumida numa fórmula do filósofo italiano Vico, que diz o seguinte: “A diferença entre a história natural e a história humana é que fomos nós que fizemos a história humana, mas não a história natural”. Isso quer dizer que a história natural, por exemplo a história do sistema solar, do desenvolvimento dos planetas, não foi obra humana, mas a história social, o desenvolvimento das civilizações, foi produto social da ação dos homens. Essa é uma particularidade da dialética histórica, e uma distinção fundamental da dialética que poderia existir na natureza. (LOWY, 2006, p.14).

Compreendendo a hipótese fundante da dialética, pelo princípio da transformação, e, realizando a crítica da produção do conhecimento construído na ciência moderna, em que há uma exclusão da participação das mulheres, a opção pelo método [dialético] se dá pela apropriação da lei em que a negação da negação produza sínteses que gestam novas formulações. Ou seja, quando compreendemos a negação do conhecimento excludente, optamos pela crítica que gera mudanças no processo de se produzir este conhecimento, e que sua síntese seja inclusiva e transformadora. Para Marx [s.d.] apud Lowy (2006) aplicando o método dialético<sup>15</sup>,

---

<sup>15</sup> Categorias do método, segundo Lowy (2006): *movimento perpétuo*, da transformação permanente de todas as coisas – não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Todos os produtos da vida social são historicamente limitados. *Princípio da totalidade* não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. *A categoria da contradição* aponta a análise das contradições internas da realidade, representa o enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais.

“[...] todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto (sic.) da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação”. (LOWY, 2006, p. 15).

Existe uma afinidade entre o feminismo e o marxismo na medida em que ambos incorporam a ideia de uma relação interativa ou dialética entre os indivíduos e a sociedade. Ambos se recusam a separar questões sociais, políticas e éticas e sustentam que a teoria e a prática, assim como sujeitos e objetos, são parte de um processo ou de uma relação que deve ser colocada a serviço da construção e reconstrução das vidas individuais e sociais. O feminismo e o marxismo querem reconhecer a fusão de preocupações políticas e sociais com a teorização científica, não impedir que uma informe a outra. Ambos também representam uma reação às experiências do século XX, especificamente ao papel que a ciência chegou a desempenhar durante e após a Segunda Guerra Mundial. Quero dizer com isso que tanto o marxismo como o feminismo contemporâneo são historicamente condicionados, afetados pelo *Zeitgeist* da época e moldados pelo conhecimento dos paradoxos da modernidade, ou seja, os progressos e estragos da sociedade industrial moderna. (FARGANIS, 1997, p. 232).

Compreender as trajetórias de mulheres com deficiência, inseridas em instituições de ensino superior públicas em Sergipe, implica percorrer caminhos que possibilitem a compreensão teórica, histórica e contextualizada em processos mais gerais da sociedade, fazendo sentido, neste caso a relação entre o método e a perspectiva feminista.

No que diz respeito aos aspectos que envolvem o contexto das trajetórias, como recurso importante para que se possa entender as condições de vida e processos que estruturam as falas, levou-se em consideração a apreensão das etapas de vida dessas mulheres com deficiência, apresentadas nas entrevistas, cujo centro temático orientador girou em torno do ingresso e conseqüente permanência na universidade, transversalizados pelas diversas variáveis que interferiram em suas histórias, combinando o que Born (2001) classifica como aspectos estruturais e individuais que se alteram ao longo dos processos de mudança social, cujo curso de uma vida pode ser estruturado socialmente pelas interferências institucionais, de normas, regras e leis, e ao mesmo tempo estruturar-se internamente pelos valores que naturalizam os comportamentos de nascer, viver, ser “normal”, casar, trabalhar, ter filhos (ou não), morrer, etc. Para a referida autora, trajetória de vida<sup>16</sup> “pode ser

---

<sup>16</sup> Claudia Born (2001) indica que o estudo de trajetória de vida tem vinculação com a pesquisa biográfica, já que, “[...] a biografia trata da interpretação subjetiva da trajetória da própria vida de uma pessoa. A biografia não apenas inclui o local dos acontecimentos, mas também a sua opinião, os motivos, planos para o futuro, assim como a percepção/interpretação do passado [...]. As biografias são geralmente compostas e analisadas usando informações qualitativas, como consequência de os próprios indivíduos relatarem suas histórias. Portanto, as biografias são

descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida”. (BORN, 2001, p. 243).

Recorrer à trajetória de vida implica em análises que articulem informações qualitativas e quantitativas, já que, o sentido de complementaridade entre estas amplia a compreensão das explicações elaboradas. O dado quantitativo apresenta o cenário, o dado qualitativo o explica, gerando uma simbiose entre o geral e o particular, no caso específico, entre as mulheres e a instituição educacional, familiar, entre outras. A trajetória de vida, como abordagem inserida da pesquisa qualitativa, pode articular o que Gonçalves e Lisboa (2007) apontam:

Martinelli (1999) ressalta três pontos que conferem importância à pesquisa qualitativa: o seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; a sua dimensão política que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; e, por ser um exercício político, uma construção coletiva, a sua realização pela via da complementaridade, não da exclusão. Além disso, ao contemplar a abordagem qualitativa para o objeto de investigação social, o pesquisador deve considerar que as pessoas envolvidas no processo de pesquisa são “[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 1993, p. 22), e que esse objeto se apresenta em permanente estado de transformação. (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 85).

Existem maneiras diversificadas de compreensão acerca das trajetórias como procedimentos metodológicos nas pesquisas qualitativas, contudo, a centralidade contida nas verbalizações das entrevistadas, para a pesquisa em tela, foi estruturante para o alcance dos objetivos os quais o estudo se propôs, inclusive no processo de articulação entre o contexto social e os indivíduos que o vivenciam.

Chizzotti (2010) aponta que, sob o aspecto da coleta de informações contidas na vida pessoal de um(a) ou mais informantes, elas podem se dá de maneira a contemplar pontos vividos que marcam (marcam) suas experiências ou acontecimentos no contexto de sua trajetória de vida, podendo ser através de “[...] um

---

interpretações subjetivas de experiências individuais. Ao passo que as informações estruturais da trajetória de vida, ou da situação dos acontecimentos, das fases, e de sua duração podem ser coletadas em pesquisa de forma quantitativa.” (BORN, 2001, p. 245). O enfoque estabelecido para a análise das narrativas e eventos apresentados pelas mulheres pesquisadas não teve o intuito de oferecer interpretações subjetivas de suas histórias, mas articulá-las ao contexto em que se constituíram e se constituem.

discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais”. (CHIZZOTTI, 2010, p. 95).

O sentido do movimento da investigação pauta-se em compreensões de que o próprio objeto da pesquisa sinaliza a melhor direção para sua leitura, compreensão e explicação. Os modos de constituição do conhecimento – em sua longa duração – são por vezes questionados e questionáveis, conforme o tempo, o local, o interesse e o contexto no qual se produz, portanto, as verdades não são absolutas, nem imutáveis, vão se transformando.

Compreende-se que a perspectiva crítica fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que, considera que os fatos devem ser explicados e entendidos por suas vinculações e influências políticas, econômicas, culturais, entre outras. Nesse sentido, o estudo está alicerçado, a partir de abordagem qualitativa-quantitativa, exploratória do tipo estudo de caso. Realizou-se em instituição de ensino superior pública do estado de Sergipe, a saber UFS. Do universo de estudantes matriculados, considerou-se amostra, o número de participantes mulheres com deficiência, matriculadas nos cursos de graduação. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário fechado (APÊNDICE F), a entrevista aberta com roteiro semiestruturado (APÊNDICE G). O recurso – a pesquisa documental – foi necessário para caracterizar o cenário sobre o objeto estudado e utilizado, a partir de dados brutos. Os primeiros instrumentos foram aplicados junto aos sujeitos pesquisados. O banco de dados foi formado, a partir das informações coletadas junto ao MEC/INEP, IBGE e Departamentos de Administração Acadêmica das Instituições. Quanto ao tratamento dos dados quantitativos, com os questionários e o banco de dados foram quantificadas as variáveis relacionadas à caracterização das pesquisadas. Sendo assim, a análise interpretativa das fontes orais e a análise documental foram organizadas, a partir de categorias que possibilitaram responder aos objetivos traçados.

Quanto a entrevista semiestruturada, Triviños (2006) credita forte relevância deste instrumento para as pesquisas qualitativas, já que, “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas

experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146).

### 1.3 PROCEDIMENTOS

Levando-se em consideração os elementos que antecedem o trabalho de pesquisa apresentados por Severino (2000), evidenciam-se as características de ser algo pessoal, da criatividade, rigor e da autonomia. Estes elementos contribuem diretamente para a escolha da abordagem qualitativa em pesquisa orientada pela dimensão relacional entre pesquisador e pesquisado.

Em contraposição à ciência positiva que vigorou por grande parte da produção da ciência moderna, as ciências humanas e sociais questionaram a rigidez e fixidade com as quais a busca da verdade orientava os padrões do conhecimento científico, neste aspecto as **pesquisas qualitativas** “se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições dos fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizavam aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social”. [...] **Na abordagem qualitativa**, a forma de apreensão e legitimidade dos conhecimentos, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”[...]A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa”. (CHIZZOTTI, 2010, p. 78, grifos nossos).

Sem pretensão da compreensão global do problema delimitado, a investigação dos contextos que compõem as histórias e trajetórias de vida de mulheres com deficiência no ensino superior público, valeu-se de fatores, sejam estes mensurados em dados numéricos (quantitativos) ou qualitativos próprios de um campo específico de imersão, cujas participantes do estudo estão diretamente envolvidas. Apoiando-se neste aspecto qualitativo, as relações estabelecidas entre suas experiências cotidianas nos âmbitos dos espaços de socialização, principalmente na universidade, são consideradas fundamentais para descortinar as transformações da realidade.

De caráter exploratório a pesquisa se desenvolveu no sentido de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo sobre o tema, além do que os estudos exploratórios são realizáveis em pesquisas de temas poucos explorados (GIL, 1999, p. 43).

Quanto às fontes, optaram-se pelas [fontes] de caráter documental, bibliográficas, dados brutos coletados em bases institucionais e orais, coletadas através do instrumental específico, já mencionado. No que diz respeito ao campo empírico, inicialmente a proposta foi elaborada tendo como campo empírico para a realização do estudo, duas Instituições de Ensino Superior Públicas do estado de Sergipe:<sup>17</sup> a Universidade Federal de Sergipe – especificamente o *Campus* São Cristóvão – e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) – *Campus* Aracaju, contudo, pela impossibilidade da disponibilidade da única estudante que estava concluindo o curso no IFS, optou-se somente pela UFS.

A abordagem contemplou estudantes com matrículas ativas nos cursos de graduação da UFS e aprovadas dentro da política de reserva de vagas (cotas – seja a variável deficiência, escola pública, recorte de renda), estando frequentando as aulas ou não e que tiveram interesse em participar da pesquisa, ou seja, contemplou uma amostra por acesso. Não se privilegiou o tipo da deficiência. .

A partir deste cenário, a pesquisa se desenvolveu em etapas: entre os anos de 2014 e 2015 iniciaram-se os contatos com as Instituições de Ensino Superior Públicas de Sergipe (Universidade Federal de Sergipe e Instituto Federal) no intuito de apresentar a proposta da pesquisa e realizar levantamento do número de estudantes com deficiência matriculados. Os contatos foram realizados por meio eletrônico e presencialmente, com reuniões realizadas junto às Pró-Reitorias de Graduação e

---

<sup>17</sup> De acordo com a atual classificação adotada pelo Ministério da Educação, as Instituições Públicas de Ensino Superior são classificadas, de acordo com a seguinte natureza: Universidades são instituições cujas atividades-fim são o ensino, a pesquisa e a extensão em todas as áreas do conhecimento humano. Centros universitários são instituições de ensino em todas as áreas do conhecimento humano, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas. Institutos são instituições de ensino e pesquisa que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano. Faculdades Integradas são instituições de ensino com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas. Faculdades são instituições de ensino que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano e não são obrigadas a desenvolver pesquisas. Escolas são instituições que oferecem um ou mais Cursos de Graduação em uma área específica, não precisando fazer pesquisa.

Gerência de Graduação das Instituições. Com estes contatos iniciais estruturou-se um afunilamento das informações com visitas realizadas a diversos setores, entre estes: Divisão de Ações Inclusivas – DAIN e o NAPNE – para se obterem dados específicos dos estudantes acompanhados pelos respectivos setores.

Em janeiro de 2016, através de contatos telefônicos, foi agendada visita a Divisão de Ações Inclusivas – órgão vinculado à Coordenação de Assistência e Integração ao Estudante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (CODAE/PROEST) na UFS, cujo objetivo foi apresentar a proposta de pesquisa à coordenação do setor com o intuito de colaboração e apoio para a entrada ao campo. A representante da unidade sugeriu que fosse preparado um material informativo, a título de convite, para que as estudantes atendidas o recebessem. O material informativo foi construído em formato de *folder*, com informações sobre a pesquisa e a pesquisadora cujo objetivo girava em torno de convidar as estudantes atendidas pelo setor para participação na pesquisa. A sequência da distribuição deste material seria a organização de reuniões em grupo para iniciarmos uma abordagem de grupo focal com temáticas estabelecidas. Sobre a proposta de realização de grupo focal, houve oposição, mais especificamente pelo entrave burocrático do setor informando que as estudantes que eram acompanhadas não teriam interesse em participar, pois, quando estavam sendo atendidas no espaço do DAIN, o contato não era duradouro. Além do DAIN, foram realizadas visitas aos Departamento de Apoio Pedagógico (DEAPE) e Departamento de Administração Acadêmica (DAA) e PROEST.

Em todos os setores contatados, houve entrega de carta de apresentação e ofício com solicitação de dados. No caso da coleta de dados estratificados por variáveis, esta foi dificultada na Universidade Federal de Sergipe, por haver insegurança nas informações prestadas pelo Departamento de Administração Acadêmica, já que, o representante da unidade demonstrou que o processo de informatização dos sistemas institucionais estava frágil no que dizia respeito à alimentação das informações relativas aos estudantes com deficiência matriculados.

A obstaculização no acesso aos dados quantitativos, pela fragilidade dos sistemas institucionais e burocratização de procedimentos inerentes às rotinas, também reverberou no acesso as informações para o contato direto com as

estudantes para abordagem e apresentação da pesquisa, o que implicou na mudança de estratégia para o acesso as potenciais participantes.

Inicialmente, a proposta estava baseada na realização de grupos focais, a partir dos acompanhamentos realizados pelos setores de atendimento específico, contudo a negativa institucional se deu por parte da chefia dos setores alegando que estariam expondo as estudantes no local de atendimento e, que os procedimentos adotados para todos os pesquisadores que estavam buscando dados de pesquisa deveriam respeitar um fluxo que somente se estabelecesse de maneira documental e sem contato direto aos processos de trabalho desenvolvidos. Esse *feedback* das chefias dos setores ocorreu de maneira verbalizada nas reuniões que foram realizadas na etapa anterior a coleta dos dados. Assim, elaborou-se uma carta convite impressa para ser direcionada às estudantes que frequentassem o DAIN<sup>18</sup> e o NAPNE<sup>19</sup>. Esta estratégia também não logrou êxito.

Nesse sentido, a partir de janeiro de 2016, foram realizadas abordagens presenciais em salas de aula e visitas semanais aos setores para adesão à participação na pesquisa, inclusive para coleta de dados como telefone e e-mail e

---

<sup>18</sup> A Divisão de ações Inclusivas (DAIN) foi instituída, a partir da Resolução n. 03/204/CONSU, aprovada em janeiro de 2014. É parte integrante da estrutura da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, vinculada à Coordenação de Assistência e Integração do Estudante (CODAE). Suas competências são: “I, oferecer tecnologias assistivas e serviços, contribuindo para a permanência do discente com deficiência até a conclusão do seu curso, fortalecendo suas responsabilidades para com os estudos e preparando para o mercado de trabalho; II. coordenar as ações desenvolvidas pelo Programa Incluir do MEC e o Programa de Ações Inclusivas da UFS; III. cadastrar, acompanhar, orientar e apoiar a trajetória acadêmica dos discentes da UFS com qualquer tipo de deficiência; IV. viabilizar a acessibilidade pedagógica dos discentes com qualquer tipo de deficiência; V. viabilizar o acesso à formação acadêmica com participação em todas as atividades complementares e ações destinadas aos discentes; VI. fornecer orientações pedagógicas aos docentes e bolsistas acompanhantes que sentirem dificuldade em atuar em sala de aula com discentes com deficiência; VII. realizar campanhas de esclarecimento, a respeito de Direitos Humanos e Inclusão; VIII. sensibilizar os diversos setores da UFS quanto às questões de acessibilidade pedagógica, de comunicação, arquitetônica ou cultural; 26 IX. propor a aquisição de equipamentos e serviços necessários para o acompanhamento e permanência dos discentes em seus cursos, e, X. disponibilizar espaços e materiais adequados, sob a responsabilidade de especialistas com domínio no manejo das principais tecnologias assistivas que sejam utilizados nas atividades dos discentes com deficiência.” (SERGIPE, 2014, p. 25). As atividades são desenvolvidas por equipe técnica composta por coordenação, quatro técnicos(as) em assuntos educacionais, dezesseis tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

<sup>19</sup> Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – O NAPNE tem como missão promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva. Além de garantir a implementação de políticas de acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas e estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças. (CAMPOS, 2013).

participação nas atividades do projeto de paraatletismo, além de indicações para busca de contatos via redes sociais *Facebook, whatsapp*<sup>20</sup>.

A partir da coleta dos telefones, as estudantes informavam se tinham interesse na participação e, em consequência, agendava-se encontro presencial para explicação e detalhamento do instrumental. Foi possível elaborar um banco de dados com 64<sup>21</sup> estudantes do sexo feminino; destas, 24 informaram interesse na participação e 6 participaram de fato. Os instrumentos utilizados foram questionário estruturado, com o intuito de elaborar perfil das participantes e entrevista semiestruturada para a compreensão das trajetórias. Não se buscou a composição de uma amostra representativa do ponto de vista quantitativo, já que, pela perspectiva de ser um estudo de trajetória, a ênfase se dá pela dimensão qualitativa das narrativas.

A outra etapa da pesquisa se constituiu através de coleta em base de dados como INEP/MEC, IBGE, E-sic Portal da Transparência, onde solicitamos dados à Coordenação Geral de Projetos Especiais para Graduação – Secretaria de Educação Superior (SEsu/MEC), Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/INEP/MEC), Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFS, Diretoria de Assuntos Estudantis do IFS, para traçar panorama de acesso de mulheres com deficiência na educação básica e superior.

---

<sup>20</sup> O *Facebook* é uma rede social utilizada para conectar pessoas, que foi criada em 2004. O *WhatsApp* é um software, comumente utilizado em aparelhos celulares *smartphones* para troca de mensagens instantâneas e comunicação rápida.

<sup>21</sup> O banco consta nos apêndices.

Quadro 3 – Solicitações realizadas através do sistema E-sic – Portal da  
Transparência-Brasil

Protocolo	Órgão Superior	Órgão Vinculado	Data de Abertura	Prazo de Atendimento	Situação	Data da Resposta	Nome do Solicitante
23480020005201674	MEC – Ministério da Educação	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	11/11/2016 18:50	05/12/2016	Respondido	22/11/2016 15:59	Flávia Augusta Santos de Melo Lopes
23480020007201663	MEC – Ministério da Educação	UFS – Fundação Universidade Federal de Sergipe	11/11/2016 18:59	05/12/2016	Respondido	02/12/2016 10:39	Flávia Augusta Santos de Melo Lopes
23480020008201616	MEC – Ministério da Educação	IFSE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	11/11/2016 19:02	05/12/2016	Respondido	21/11/2016 09:02	Flávia Augusta Santos de Melo Lopes
23480002926201736	MEC – Ministério da Educação	-	05/02/2017 00:06	13/03/2017	Respondido	09/03/2017 17:59	Flávia Augusta Santos de Melo Lopes
71200000244201731	MDS – Ministério do Desenvolvimento Social	-	24/04/2017 13:52	25/05/2017	Respondido	19/05/2017 11:25	Flávia Augusta Santos de Melo Lopes

Fonte: Quadro de protocolos gerado através do portal da transparência-E-sic. (BRASIL, 2017)

De maneira mais clara, as etapas da pesquisa também podem ser explicadas conforme abaixo:

- a) (Re)Construção teórico-metodológica dos elementos que compuseram o estudo, com levantamento (parcial) da bibliografia relacionada à temática da tese, particularmente aquela que aborda sobre construção da ciência moderna, trajetória histórica da mulher na sociedade, relação entre gênero – ciência e gênero – deficiência, nos indicou conceitos e categorias que compareceram como fundamentos analíticos do objeto.
- b) Localização, recuperação e organização de dados disponíveis relacionados ao campo empírico da investigação. Nesta etapa foram identificadas e mobilizadas as fontes secundárias de pesquisa: contato com as instituições de pesquisa (entre os meses de novembro de 2014 a março de 2016) para construção de banco de dados com informações referentes aos estudantes matriculados, inclusive os números e informações dos estudantes com deficiência. Levantamento em banco de teses e dissertações.

- c) Pesquisa de campo. Realizou-se entre junho a setembro de 2017, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A): esta etapa da pesquisa, com a aplicação de questionários junto às estudantes com deficiência, contribuiu para a realização da caracterização e perfil a partir da amostra. Concomitante, foi realizada entrevista com as estudantes que fundamentaram as análises através dos relatos que constam no capítulo 4. A pesquisa de campo foi iniciada com contatos institucionais através do setor de Divisões de Ações Inclusivas (DAIN) da UFS e Núcleo de Atendimento (NAPNE) do IFS, através de convite para os estudantes participarem de reunião onde seria apresentada a proposta de pesquisa e através do critério de acesso. Àquelas que se disponibilizarem seria iniciada a segunda etapa com as entrevistas seriadas.
- d) Análise do material e elaboração da tese: sistematização quantitativa e tratamento teórico e analítico das hipóteses de trabalho e das conclusões feitas. Nesta etapa final, realizamos um refinamento dos dados pesquisados de modo a expor a problemática investigada como uma síntese deste processo de aproximação à realidade pesquisada. Foi feita uma análise **estatística descritiva por inferência**, na elaboração dos gráficos do perfil e dos dados numéricos nas tabelas e planilhas do *excel* obtidos em dados brutos.

Para explicar teoricamente o objeto estudado, partiu-se da premissa de que há uma importância no uso dos conceitos como indispensáveis para sua compreensão. Em Laville e Dionne os conceitos são entendidos como:

Representações mentais de um conjunto de realidades em função de suas características comuns e essenciais. [...]. Os conceitos, para o pesquisador, são instrumentos insubstituíveis para se investigar e conhecer. Uma vez mais, quanto mais se dispõe de conceitos, maiores serão nossas capacidades de ler, questionar e conhecer o social. (LAVILLE; DIONNE, 2007, p. 91).

Os conceitos são fontes de orientação para a observação e contestação da realidade em sua totalidade e das frações dessa realidade a ser estudada. Nesse caminho, a relação entre conceitos e teorias se conectam no sentido de formulações explicativas em níveis diferenciados, já que a “[...] teoria é explicação geral de um conjunto de fenômenos que pode ser aplicada, em princípio, a todos os fenômenos semelhantes” (LAVILLE; DIONNE, 2007, p. 93). Assim:

O valor de uma teoria é, primeiramente, explicativo: é uma generalização de explicações concordantes tiradas dos fatos que foram estudados para sua construção. Mas, para o pesquisador, seu valor é sobretudo analítico, pois ela lhe servirá para o estudo e análise de outros fatos na mesma ordem. Numerosas teorias que esclarecem o pesquisador em sua abordagem dos problemas são fruto de pesquisas ou, pelo menos, observações metodicamente analisadas [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 93).

Dessa forma, buscou-se na construção do quadro teórico, fundamentações conceituais já elaboradas em pesquisas anteriores. Vale salientar que compreendemos as teorias como sínteses, onde as categorias são elaboradas, a partir da realidade e que são cobertas por conceitos. Neste sentido, entende-se que as categorias são melhor explicadas pela compreensão marxiana, onde as mesmas aparecem enquanto elementos constitutivos de processos sociais ou, nos próprios dizeres de Marx, “[...] formas de ser, características da existência”. (MARX, 2011, p. 85).

Sob este aspecto na construção deste trabalho, algumas categorias analíticas foram fundamentais para o desenvolvimento teórico das ideias e reflexões tencionadas pelo estudo. Dentre as principais, oportunizou-se destacar, de forma preliminar, àquelas que adquirem uma maior centralidade no processo de busca e apreensão pelo conhecimento: gênero<sup>22</sup>, deficiência e educação, enquanto categorias centrais. A discussão sobre deficiência foi norteadada pelas referências que discutem, sob o ponto de vista o modelo social, bem como por algumas abordagens interseccionadas ao gênero, também se problematizou o conceito pelas normas e leis nacionais vigentes. No que diz respeito à categoria gênero, a abordagem foi norteadada pelo viés dos estudos feministas com autoras de perspectivas marxistas, entre outras. Sobre a categoria Educação, esta foi estudada pela perspectiva da relação com a estrutura e superestrutura da sociedade, contemplando também sua organização enquanto política pública no Brasil, especificamente no nível da Educação Superior (Instituições-Universidade).

Neste caso, dentre as categorias centrais na tese, entende-se que foram mais relevantes: mulher; gênero; educação; universidade; ensino superior; ensino superior público; além de outras subcategorias que surgiram no decorrer da análise dos dados.

---

<sup>22</sup> Estão imbricadas nas categorias elementos que se conectam e intersectam como, classe e raça.

## 1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

O percurso metodológico possibilitou resultar na exposição da tese, a partir da divisão em cinco capítulos e considerações finais. O primeiro, a própria Introdução, cujo conteúdo se expressa com o situar do objeto na realidade concreta, abordagem geral sobre o tema com o apontamento das aproximações, motivações e o percurso metodológico.

No capítulo 2 Produção do conhecimento, ciência e situação das mulheres, contexto de totalidade e processualidade histórica dos elementos que explicam as diversas justificativas da exclusão das mulheres dos espaços de produção do saber acadêmico científico, enquanto espaços definidores da própria construção histórica da sociedade e que contribuem para a permanência de estereótipos que subjagam a capacidade feminina. Este capítulo foi elaborado no sentido de compreender, que o espaço em que a universidade ocupa, se traduz como espaço de produção de conhecimento imerso de contradições.

O capítulo 3 diz respeito aos Debates em torno de “gênero”: diálogos teóricos e do cotidiano<sup>23</sup>. O esforço é de discutir a categoria gênero, a partir dos debates proporcionados pelos estudos feministas e as contribuições do feminismo para as reivindicações em torno das pautas relacionadas às mulheres como relevante [discutir gênero] ao objeto de estudo, já que a tese intenta para a articulação sobre a particularidade e as especificidades das mulheres com deficiência.

O Capítulo 4 é o escopo da síntese proposta no estudo. Discute a educação e o acesso de mulheres ao ensino superior, levando em consideração o cenário da atualidade e os rebatimentos da conjuntura política, econômica e social.

O capítulo 5 apresenta as especificidades encontradas com a articulação entre os dados qualitativos e quantitativos da pesquisa, indicando as tendências que se apresentaram, a partir do contexto das mulheres participantes do estudo.

Por fim, nas considerações finais o que se apresentam são provisoriiedades e indicações parciais de uma realidade ainda em movimento e que se constitui pelas reiterações e resistências de um espaço tão diverso que é a universidade pública.

---

<sup>23</sup> A remissão ao termo cotidiano tem o sentido de situar o gênero, enquanto categoria em movimento, que se apresenta em relação a teoria e o mundo vivido, através da militância expressa no movimento feminista, nas políticas públicas e ações práticas.

## **2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, CIÊNCIA E SITUAÇÃO DAS MULHERES**

*“Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são, a um tempo, juiz e parte.”*

*Poulain de La Barre apud Beauvoir (1970, p. 7)*

## 2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, CIÊNCIA E SITUAÇÃO DAS MULHERES

Os apontamentos contidos neste capítulo têm por objetivo situar em âmbito geral, como as conformações sociais na produção do conhecimento interferiram nas formas atuais de discriminação e perpetuação das desigualdades de gênero que se processam nestas instâncias de saber, refletindo assim, no espaço acadêmico como legítimo lugar referendado de produção científica. Essa perspectiva geral justifica-se pela tentativa de situar o específico – realidade singular das particularidades apresentadas pelas mulheres com deficiência, que, atualmente estão em cursos superiores em universidade pública.

Essas discriminações, não surgem sem causalidade, são cimentadas, a partir de heranças simbólicas, culturais, históricas e ideológicas de caracterização das diferenças entre os sexos que culminam em patamares de desigualdades.

Não se tem como direção apontar uma discussão sobre a história da ciência para associá-la a uma concepção que se aproxime do debate que este capítulo pretende. Sendo assim, a ciência, entendida como esfera (campo social) destinada a produzir explicações e contribuições para o avanço das sociedades, é um lugar direcionado, ao longo do tempo e espaço, a pessoas que possuam habilidades adequadas e competências estabelecidas, portanto, demarcada por critérios de exclusividade. É a partir desse raciocínio que somos levadas a crer que há uma seleção direcionada ao que se costumou definir enquanto aptidão de fazer ciência. Então nos perguntamos: quem definiu critérios? Estabeleceu padrões de perfis adequados para se fazer ciência? A partir de quais modelos de influência? As respostas são inúmeras, e possíveis de serem construídas orientadas por pontos de vista diferenciados, mas, o que apontamos como elemento comum é a direção de um conhecimento e ciência masculinos, construído historicamente influenciados por lugares de poder socialmente estabelecidos e sustentados por alicerces fixos e desiguais entre classes, relações entre os sexos e elementos culturais fortemente orientados pela religião.

Wilshire (1997, p.101) afirma que o conhecimento ocidental é hierarquizado, sobrepondo determinadas modalidades a posições relativamente mais valorizadas do que outras, onde “[...] a ciência e a filosofia empenham-se em alcançar e defender

esta última forma de cognição, altamente desejável: objetiva, factual, Razão Pura”. Esta busca por padrões de verdades objetivas, racionais e testadas de maneira controlada, implica definir o conhecimento válido como formal/racional, em oposição às outras variações de se produzir conhecimento, a despeito daquele [conhecimento] elaborado pela observação cotidiana, explicações baseadas em tradição, ou até os próprios mitos. A sustentação para os argumentos e critérios de verdade vão avançando, a partir da oposição na relação dual entre mente e corpo, razão e natureza, objetividade e subjetividade, o que legitimou e legitima a separação entre os saberes produzidos por homens e mulheres.

Esse espaço em que o conhecimento e a ciência se constituíram, na busca por explicar as lógicas contidas dos acontecimentos da vida e das relações que a humanidade estabeleceu com a natureza, baseou-se em patamares de desigualdade. Inclusive, até hoje é muito comum os lugares de destaque em que as pessoas costumam se colocar quando possuem acesso a níveis de escolaridade mais altos – nível superior, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* – isso quando falamos de escolaridade formal. Os encastelamentos são formados, os guetos são constituídos, até porque ainda há uma popularização da expressão “[...] conhecimento é poder”. (BACON, [s.d].).

## 2.1 AS UNIVERSIDADES COMO ESPAÇO DE SABER CIENTÍFICO

Investigar, como o acesso ao ensino superior pode contribuir para a contestação de paradigmas historicamente determinados por múltiplos processos de desigualdades no contexto da vida de mulheres com deficiência, pressupõe compreender o acesso ao ensino superior, no contexto brasileiro, enquanto um direito que, na história, foi sistematicamente negado às “classes subalternas”<sup>24</sup> (dentre as

---

<sup>24</sup> “O legado da tradição gramsciana que nos vem por meio dessa noção prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política. [...]. Por isso mesmo, obrigamos a fazer indagações sobre a reprodução ampliada da subalternidade, sobre a multiplicação diferenciada dos grupos subalternos. Obriga-nos a ter em conta que as esperanças e lutas dos diferentes grupos e classes subalternos levam a diferentes resultados históricos, porque desatam contradições internas, que não são apenas contradições principais do desenvolvimento do capital, a oposição burguesia-proletariado. Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas, não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e a *exclusão* econômica e política” (MARTINS, 1989, p. 98, grifos do autor apud YAZBEK, 2003, p. 68).

quais a mulher aparece como sujeito em destaque), alijando-as das possibilidades de acesso e compartilhamento do saber. A educação, durante séculos, foi propriedade de nobres, membros do clero, frações da classe burguesa, ou seja, das camadas mais abastadas da sociedade. Apenas muito recentemente – mais precisamente, a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda na década de 1960 e, especialmente, com a Constituição Federal de 1988 – o direito à educação pôde ser ampliado às “classes subalternas”, a partir de processos de intensas lutas e reivindicações para que o Estado viesse a reconhecer tal demanda, enquanto um *direito civil*. Assim, o direito à educação, conforme afirmamos, antes de tudo, sofre um recorte de classe, na medida em que foi negado à classe trabalhadora o seu acesso, enquanto um direito básico e fundamental.

Ao recorte de classe social somam-se outras categorias que, juntas, contribuem para pensarmos algumas particularidades de grupos sociais específicos, a exemplo das categorias “gênero” e “deficiência”. Se ser “trabalhador(a)” e “pobre” é uma condição significativa e, em alguns aspectos, determinante para a ampliação das barreiras de acesso à educação, o que dizer quando se é “trabalhadora”, “pobre”, “mulher” e “deficiente”? A literatura nacional – e mesmo internacional – fala muito pouco acerca desta relação de mulheres com deficiência e seu acesso à educação. O fato de ser mulher, em sociedades dominadas pela cultura patriarcal – a exemplo do Brasil – onde os papéis femininos e masculinos estão previamente definidos, determinados pela sociedade e que, na grande maioria das vezes, são desfavoráveis à mulher, nos revela que superar os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos estabelecidos durante o processo histórico nestas sociedades, não foi e nem é tarefa fácil, em particular, para as mulheres. A história está repleta de exemplos e situações que revelam as resistências, ou mesmo, as fortes e conservadoras reações que o sistema de poder vigente estabelecia para punir, deter e dissuadir aquelas que ousassem questionar os valores e regras sociais impostas à época.

Se para as mulheres em condições de ausência de deficiência, tais circunstâncias já eram por demais desfavoráveis, para as mulheres com deficiência, tentar romper a “dupla desconfiança”, constituía-se e constitui-se em algo ainda mais desafiante e desigual. A tradicional e cultural incapacidade que se atribui à mulher acaba por se potencializar em função de sua deficiência, segregando-a, impondo e negando a estas mulheres direitos fundamentais, especialmente à educação superior,

a qual compõe um nível de educação – estruturado e regulamentado em lei – e realizado através de instituições de ensino. Contudo, é preciso mencionar que, o que compreendemos hoje, enquanto ensino “superior”, carrega elementos constitutivos da história da construção do saber científico no ocidente.

A produção do saber científico, ao longo da história da humanidade, vinculou-se (e ainda permanece vinculada, em certa medida, a tais estruturas) às relações sociais que os seres estabeleciam com a natureza, desde as formas mais simples e tradicionais, baseadas em observações, intuições e dogmas, até as formas mais complexas, a partir de métodos de experimentação e comprovação. Sendo histórico, o conhecimento se dá a partir das relações sociais e, portanto, é produto de uma elaboração teórica, produzida a partir destas relações. Assim, conforme Brandão (2011, p. 4): “[...] toda teoria do conhecimento [...] se apoia, implícita ou explicitamente, em uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da mesma, que influenciam toda uma forma de conhecer e de pensar a natureza e a sociedade”.

A razão, como princípio que norteia a “idade das luzes” e constituição da ciência moderna, é um imperativo que conduz, em grande parte, à constituição do conhecimento científico como o conhecemos no mundo contemporâneo, conforme nos aponta Bazzanella (2010, p. 21):

Aquilo que convencionamos denominar ciência moderna marca uma tensão ontológica e epistemológica em relação ao mundo antigo e medieval. Isto significa que a ciência moderna se estabelece a partir dos esforços civilizatórios empreendidos ao longo dos tempos, na busca de causas e princípios explicativos para os fenômenos naturais, para a existência. Ampliando e aprofundando pressupostos e perspectivas herdados do mundo antigo e medieval, uma nova visão de mundo começa a se estabelecer, uma visão de mundo que ultrapassa a física das qualidades, elevando à condição primeira uma física das quantidades, pautada em pressupostos de quantificação e mensuração, de natureza, de corpos[...] A ciência deixa de ser uma interpretação contemplativa da natureza, para tornar-se experiência ativa, numa relação de objetividade com objetos materiais e forças físicas que compõem o mundo. (BAZZANELLA, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o autor também pontua que, com o advento da ciência moderna no século XVIII, os princípios da ciência experimental (principalmente os conhecimentos da física) passam a influenciar e fundamentar as ciências humanas, já que é neste século que a ciência “triumfa”. Inúmeras descobertas e suas aplicações

modificam o cenário deste tempo. São exemplos: a eletricidade, o telefone, as vacinas, ferrovias, etc.

Ainda em Bazzanella (2010), temos a informação de que, os modelos referenciais de balizamento para a ciência moderna estão fundamentados na matemática e na física, com a constituição dos conceitos de leis naturais como condição e "garantia" de compreensão das formas universais de conhecimento, estando estas vinculadas à idéia de verdade, presente no universo que pode revelar-se, de forma inquestionável, ao conhecimento humano. Essa relação com a verdade, explicada através de métodos exatos, encontra eco na formulação de René Descartes, quando este propõe um pressuposto de modelo de um "mundo máquina", ou seja, dimensionar para as esferas mais gerais do conhecimento, a positividade cartesiana das ciências exatas.

Estes apontamentos são importantes e necessários para se estabelecer uma relação direta da própria constituição da ciência, ao longo do tempo, enquanto "patrimônio social". Tal patrimônio elaborado por quem detinha legitimidade e poder hegemônicos, constituiu-se através de uma marca de exclusão da participação das mulheres nesta construção. De igual legitimidade e reconhecimento, no mundo contemporâneo, são as universidades que representam institucionalmente o lugar legítimo de produção dos saberes socialmente construídos. Desse modo, vemos que:

Com a crescente polarização das esferas pública e doméstica, a família deslocou-se para a esfera doméstica privada, enquanto a ciência migrava para a esfera pública da indústria e universidade. Coloco esta ênfase sobre a Revolução Científica dos séculos XVII e XVIII porque foi nessa época que as modernas instituições e ideologias limitando a participação das mulheres na ciência tiveram lugar. As instituições científicas - universidades, academias e indústrias - foram estruturadas sobre a suposição de que os cientistas seriam homens com esposas em casa para cuidar deles e de suas famílias. (SCHIEBINGER, 2001, p. 69).

A autora exemplifica a negação da inserção da mulher ao mundo do conhecimento pela via da constituição do que, esquematicamente, costuma-se caracterizar como *divisão sexual de papéis*, pautada na divisão social do trabalho<sup>25</sup>, o

---

<sup>25</sup> A condição da mulher, nas sociedades de classes, tem sido vista por numerosos estudiosos como resultado da injunção de fatores de duas ordens diversas: de *ordem naturalizada* e *social*. Dentre os primeiros, o mais sério diria respeito ao fato de a capacidade de trabalho da mulher sofrer grande redução nos últimos meses do período de gestação, bem como, no primeiro tempo que se segue a

que era específico para homens (espaço público) e o que era específico e destinado para mulheres (espaço privado). Essa divisão não é natural, vindo a se constituir a partir da nossa “[...] tríplice ancestralidade greco-judaico-cristã”. (CHASSOT, 2011, p. 64).

Para ilustrar isto, tomamos como ponto de partida as formulações aristotélicas sobre a superioridade masculina que sustentou suas explicações até o final da Idade Média, mas que também não foi superada na modernidade:

Entre os animais, é o homem que tem o cérebro maior, proporcionalmente ao seu tamanho, e, nos homens, os machos têm o cérebro mais volumoso que o das fêmeas. [...] São os homens que têm o maior número de suturas na cabeça, e o homem tem mais do que a mulher, sempre pela mesma razão, para que esta zona respire facilmente, sobretudo o cérebro que é maior. (ARISTÓTELES, 2010, p. 79).

A subalternização da mulher e grande parte das discriminações presentes em nossa cultura contemporânea podem ser fundamentadas, a partir do ponto de partida presente nas explicações da realidade fundada nos moldes mitológicos, religiosos e da própria ciência à época, presentes, inclusive, nos dias atuais.

No medievo a ciência se encontrava sob a tutela da teologia, cujo paradigma central se assentava na fé e no dogmatismo, traduzidos pela autoridade da Igreja. Aqueles que produzissem conhecimento que se contrapusesse aos dogmas que tal instituição elegera como científicos e, portanto, verdadeiros, poderiam pagar com a própria vida. Somente homens celibatários podiam ter acesso ao conhecimento científico (MACIEL, 1999), isso fez com que 82% do meio milhão de pessoas que foram queimadas nas fogueiras da Inquisição, fossem mulheres (PULEO, 2002). O discurso sobre as bruxas foi uma oportuna justificativa para eliminar as curandeiras que competiam com a emergente classe médica masculina. “Aos homens, quando realizavam investigações, se dava o rótulo de sábios ou de cientistas, enquanto às mulheres se interpretava como tendo associação com o demônio e eram tidas como bruxas e muitas terminaram na fogueira”. (CHASSOT, 2003, p. 66 apud SANTOS, 2012, p. 73).

Esse cenário desigual – que se constitui em amplos aspectos da vida cotidiana, reproduzido como fenômeno de longa duração – representa uma negação de direitos, no que diz respeito às possibilidades e potencialidades femininas para ocupar

---

ocorrência do parto. O aleitamento tornaria ainda mais insubstituível a mãe junto à criança pequena. Estes fatos biológicos são, muitas vezes, utilizados para justificar a inatividade e baixa produtividade profissional das mulheres – as quais seriam ainda maiores e frequentes em contexto de alta taxa de natalidade – durante toda a sua existência, onde, por vezes, tem-se consequências extremamente desastrosas, quer seja para o equilíbrio da personalidade feminina, seja para a socialização dos filhos, ou ainda para as relações matrimoniais. (SAFFIOTI, 2013, p. 85).

espaços que estivessem para além do doméstico ou que não se limitassem às pré-condições estabelecidas socialmente por sua constituição biológica. Algumas mulheres conseguiam manter certa rebeldia contra a ordem vigente e, por isso, eram punidas pela mesma ordem, inclusive, com a própria vida. Inicialmente, a consciência coletiva reivindicatória das mulheres só se expressa, a partir de finais do século XVIII (COSTA; SARDENBERG, 2008), influenciadas por mudanças no desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção capitalista, bem como, de alterações no padrão ideológico, cultural e político em alguns países da Europa.

Para a entrada nas universidades, as mulheres, primeiro desencadearam uma luta pelo acesso a escolarização, a ter direito de ler e escrever. Mesmo considerando a classe social, havia uma restrição deste acesso aos espaços da casa para reproduzir os letramentos com os filhos. Em países da Europa e nos Estados Unidos, as mulheres tiveram acesso às instituições universitárias ainda nas primeiras décadas do século XIX:

Em 1837 inicia-se a coeducação no estado de Ohio, e funda-se o primeiro *women's college*, a primeira Universidade feminina: Mount Holyoke, em South Hadley, Massachusetts, em New England.[...] na Europa há instituições universitárias femininas na Inglaterra, desde 1848, Queen's; em 1849, Bedford (Londres). Na França, o Collège de Sévigné é de 1880; o primeiro *lycée* feminino é de Montpellier, 1881. Na Alemanha, desde 1894, há *höhere Mädchenschulen* (escolas superiores para moças); em 1983-94 as mulheres entram nas Universidades. Tudo isso, porém, muito lentamente, de modo extremamente minoritário: segundo uma estatística de 1910, havia 3.830 mulheres nas Universidades francesas; em 1914, ao começo da primeira Guerra Mundial, 4.057 nas alemãs. Na Espanha, as primeiras mulheres que cursaram a Universidade são, creio eu, da geração de 98; uma delas Maria Goyri, que se casou com Dom Ramón Menéndez Pidal. As Universidades inglesas abrem-se às mulheres em fins do século passado, e não as principais: Oxford e Cambridge, já bem dentro de nosso século, e com contagotas. Na Europa, a presença normal da mulher nas Universidades é um fenômeno posterior à primeira Guerra. (MARÍAS, 1981, p. 55).

O cenário da universidade como espaço de saber científico nem sempre esteve aberto para a entrada das mulheres. A demonstração acima mencionada representa um movimento que compõe a segregação das instituições por sexo, citando como exemplo, a menção feita pela jornalista Cecília Malan ao Jornal Bom dia Brasil, onde noticiava em janeiro de 2018, que a universidade de Oxford apresentou pela primeira vez em mil anos, número de matrículas de mulheres maior do que de homens, já que até 1974 existiam cursos separados para homens e mulheres.

## 2.2 A EXCLUSÃO DAS MULHERES DA PRODUÇÃO SOCIAL E DO SABER CENTÍFICO

Não só a ciência se constitui como espaço masculino (CHASSOT, 2011), mas, outras esferas da vida como as artes, a filosofia, as religiões, os espaços de poder (governos/política), os esportes, o mundo do trabalho. Esta constatação ainda é muito visível e presente.

O mundo das artes, de uma forma geral, representa uma gama de possibilidades e expressões, mas, se nos concentrarmos nas artes plásticas, na pintura, escultura, não houve legitimidade da produção feminina como destaque. Nos museus mais famosos (considerando aqui a Europa como referência<sup>26</sup>), as obras expoentes são produzidas homens, Leonardo Da Vinci, Vicent van Gogh, Pablo Picasso, Salvador Dali.

A história de Camille Claudel<sup>27</sup> é um exemplo do contexto da compreensão do elemento de gênero no mundo das artes, já que, seu envolvimento com Rodin legou a sua produção uma marca de julgamento que negava sua capacidade artística, e, apesar da grandiosidade de suas esculturas foi colocada à margem do mundo das artes.

Os governos e a esfera da política são também espaços ocupados predominantemente por homens, na *pólis* grega, o direito de cidadã não era designado aos escravos e mulheres.

Se saltarmos para a contemporaneidade, dos 193 países<sup>28</sup> que compõem o globo terrestre, há como governantes uma média de 18 mulheres<sup>29</sup>, o que representa

---

<sup>26</sup> Apesar de compreender que existem museus e centros de produções artísticas muito importantes pelo mundo, infelizmente, a visão eurocêntrica ainda prevalece em grande medida como referência para certas questões. É importante deixar claro que, neste trabalho, isso se faz de maneira ilustrativa, considerando também a importância da autocrítica.

<sup>27</sup> Camille Claudel, 1915. Bruno Dumont. França. Filme biográfico. Há muitas nuances na obra que refletem os aspectos a época na sociedade Parisiense, inclusive sobre o julgamento social do relacionamento entre Rodin e Camille, a relação com a mãe, a construção da loucura que legou uma vida de isolamento e degradação manicomial, o estabelecimento do descarte da condição humana, inclusive e principalmente pela justificativa da loucura, sem relacioná-la aos elementos de poder que estavam presentes na relação com o irmão. Camille foi por muito tempo acusada de ter roubado as obras de Rodin, já que foi sua aluna e seus traços superavam os do seu mestre, o que com o tempo indica que o contrário ocorreu. (DUMONT, 2013).

<sup>28</sup> Levando em consideração o estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2017).

<sup>29</sup> “Atualmente, há 10 países com chefes de Estado mulheres (Chile, Croácia, Estônia, República das Ilhas Marshall, Libéria, Lituânia, Malta, Ilhas Maurícias, Nepal e Taiwan) e 7 governados por uma

menos que 10% dos países. Na história da república do Brasil, ou seja, em 128 anos, somente uma mulher chegou ao cargo de governante maior, e isto compreende um cenário que demanda análises que associam a chegada ao cargo a figura masculina de seu antecessor, além, das inúmeras justificativas por parte da mídia, dos pares e do senso comum sobre as inabilidades para governar o país, não à toa foi impedida de finalização do seu segundo mandato que seria cumprido 2015-2019.

Encontramos também na filosofia e nas religiões maneiras de interpretação do mundo, com pontos de vistas diferenciados. Nas religiões, calcadas em dogmas e explicações divinas, existem normas e leis que regulam a vida de maneira a situar funções diferentes aos sexos. O cristianismo no ocidente é um grande exemplo. As lideranças são somente masculinas, a mulher pela sua designação de “impura” e “pecadora” carrega um *status* de subordinação na hierarquia eclesial e no campo moral da vida.

Outra esfera de reprodução de desigualdades se apresenta através dos esportes como atividades que estimulam a competição, às vezes capacidade de força, potência, concentração. Desde a inspiração nos jogos olímpicos com corridas, saltos e lutas, que são muito antigas, não houve possibilidade para a presença das mulheres. Se situarmos o Brasil, quando uma menina adquire habilidades para futebol – já que este é considerado “paixão nacional” – ela vai ser julgada por ser atividade para “menino”. As seleções femininas e masculinas têm tratamentos diferenciados e desiguais quanto a incentivos, apoios, divulgação, salários, e, em inúmeras modalidades as mulheres que praticam esportes sofrem com preconceitos, assédios e até violência.

No mundo do trabalho, com as influências e transformações do capitalismo, as mulheres conseguiram acesso a postos que não se restringem somente ao doméstico, mas essas transformações implicam em duplas, triplas, quadruplas jornadas – dentro e fora de casa – com salários menores do que os dos homens, posições rebaixadas e descrédito em suas competências para liderança. Sendo assim, o papel conhecimento e da ciência, enquanto alteradores de permanências, deve contribuir

---

primeira-ministra (Alemanha, Bangladesh, Namíbia, Noruega, Polónia, Reino Unido e Escócia). Na Suíça, é também uma mulher que lidera o Conselho Federal. (REIS, 2017).

com formas de relações mais justas. Nesse sentido, parte-se da compreensão de ciência como:

[...] construto humano – logo falível e não detentora de dogmas, mas de verdades transitórias – e, assim, resposta as realizações dos homens e das mulheres [...] pode ser considerada como uma linguagem [...] para explicar nosso mundo natural. Assim, a ciência é um dos mentefatos –há outros como as religiões, os mitos, o senso comum, o pensamento mágico, os saberes primevos – para a leitura do mundo. (CHASSOT, 2008 apud CHASSOT, 2011, p. 28).

É na transitoriedade das formas de interpretar e dar respostas às questões do mundo que, o conhecimento científico e as maneiras de produzi-lo devem interferir sobre pontos que historicamente cristalizados e potencializadores de desigualdades nas relações sociais e de gênero, portanto, a necessidade de colocar em questão um conhecimento que se comprometa com os fatos do mundo da vida de maneira reconstruir posições de hierarquia.

### **2.2.1 As influências da tríplice ancestralidade que explicam a masculinização da ciência, a partir das ideias de Atico Chassot**

Assim como a pobreza e a desigualdade social foram<sup>30</sup> justificadas como destinos, como fim em si mesmo, a condição de subalternização feminina também se justificou (justifica) pela remissão à natureza das coisas, a função que lhe foi atribuída pela herança das explicações fundadas em mitos, filosofia, cultura, religiões.

A herança grega cumpriu um papel de explicar a ordem das coisas através dos mitos. Em Pandora, foi construída a representação feminina, que manifesta a origem do castigo de Zeus aos humanos.

A primeira mulher se chama Pandora e traz consigo uma caixa fechada, de onde deixará escapar, estupidamente, todos os males que pesam sobre os homens. Isto é, uma primeira mulher, Pandora [...], põe a perder o mundo idílico, pois determina a cisão entre os seres hermafroditas, pela necessidade de possuir um homem. Como consequência se desencadeiam novas cisões e novos rearranjos de pares agora homens e mulheres. (CHASSOT, 2011, p. 68).

---

<sup>30</sup> A depender das influências morais, da visão de mundo e dos juízos que se constituem pela junção de ambos, ainda é possível se ouvir dizer que “foi Deus quem quis”, “nasce pobre, morre pobre”, “quem nasceu para cangalha, nunca dará para sela”, entre outros reforços naturalizadores de questões que são “sociais”.

Do ponto de vista das explicações científicas também na Grécia, Aristóteles demarca a posição das mulheres pela ótica das imperfeições, da negação ao homem.

Aristóteles (1995), no livro X da Metafísica, diz que um gênero – *genos* – compreende os dois sexos. Um *genos* é uma linhagem de machos ou de fêmeas capaz de se perpetuar, mas, apesar da existência empírica de dois gêneros, ele afirma que uma forma – a do pai – se transmite num *geno*. E prossegue o autor da Metafísica, há duas maneiras de definir características dos corpos femininos: a analogia e a inferioridade aos corpos masculinos [...] Aristóteles (1993) ensinava – e essas concepções se sustentaram até o final da Idade Média – que a semente masculina estaria dotada de todas as características que teria o novo ser. Qualquer imperfeição que a nova criatura viesse a ter era responsabilidade da mulher, que não alimentava adequadamente a semente perfeita que lhe fora depositada pelo homem no vaso nutridor. Se da semente masculina nascesse uma fêmea, isso se devia a uma impotência de seu pai que então geraria um ser impotente: uma fêmea; assim, a mulher é ela própria um defeito. (CHASSOT, 2011, p. 104). (CHASSOT, 2011, p. 69).

Essas heranças são ainda responsáveis por inúmeras cargas de valor que se depositam sob a responsabilidade feminina, na maternidade, na idade reprodutiva, na sombra que ronda a gestação, criação, formação e cuidados de um novo ser humano saudável.

Outro componente estabilizador da mulher como inferior está conformado nas explicações religiosas – de influências judaicas “[...] a narrativa da criação que está em Gênesis (livro Bíblico) marca fortemente a tradição judaica, posteriormente incorporada pela cultura cristã ocidental. A mulher é produzida do homem, e criada a partir de uma costela”. (CHASSOT, 2011, p. 73).

Estas interpretações bíblicas sobre a origem e papel da mulher estão formadas pelo processo negativador do pecado cometido por Eva, já que caiu em tentação causando a expulsão do paraíso e gerando uma série de consequências desiguais para atribuição das funções entre os sexos, inclusive, do ponto de vista do trabalho como responsabilidade e fardo para os homens e as dores do parto, submissão e obrigações morais para as mulheres.

O acesso à cultura letrada para os homens também foi uma marca de algumas religiões, no caso o judaísmo, “[...] as mulheres não são iniciadas no hebraico, sendo que devem se dedicar aos trabalhos domésticos para facilitar que os homens possam se dedicar aos estudos dos textos sagrados”. (CHASSOT, 2011, p.77). Elementos como esses confluem para o distanciamento feminino do conhecimento.

Neste aspecto, as religiões compõem o conjunto de elementos que formam o legado cultural de uma sociedade. Assim, os padrões estabelecidos e herdados funcionam como calibres de medição da ordem instituída, alicerçada pelo machismo. O lugar do homem justificado pelas capacidades positivas são lugares de altura, garantidor do bom funcionamento das estruturas: na casa, na política, nas instituições, nas igrejas.

Questionar um conhecimento produzido e instituído por matrizes religiosas/científicas unilaterais, constitui riscos que historicamente se apresentaram pela eliminação/aniquiação daqueles que ousaram desafiar a ordem vigente, como na inquisição.

Talvez assim se possa entender por que as mulheres que eram parteiras, as que conheciam o poder curativo dos chás, as que sabiam sobre a fertilidade ou a esterilidade das sementes, as que conheciam o ciclo de reprodução de animais domésticos, as que dominavam a arte de fiar, as que tinham os segredos da cozinha, as que geravam, amamentavam e educavam crianças com competência, as que preparavam poções para que os atos sexuais não fossem meros atos para a reprodução, mas também prazerosos, estavam realmente detendo poderes que os homens não tinham e por isso eram condenadas como bruxas perversas. Ora! Eva já infelicitara o homem uma vez, fazendo-o perder o Paraíso e ter que trabalhar. Não se poderia repetir que a árvore do conhecimento e do discernimento voltasse a ser propriedade da mulher. Eliminá-la era justificado. (CHASSOT, 2011. p. 92).

Mais contemporaneamente, nos países ocidentais, considerando-se a ameaça representada pela possibilidade de acesso ao saber, muitas legislações que até algumas décadas ainda vigoravam, legitimavam a tutela da mulher para seu pai ou marido, a proibição de acesso à educação formal, atestavam a sua incapacidade civil, não à toa a luta pela condição de cidadania pelo voto, foi uma das primeiras a serem levantadas pelo movimento de mulheres.

A negação e conseqüente exclusão das mulheres na produção do saber científico refletem padrões ideoculturais de desigualdade forjados em heranças machistas, patriarcais. Portanto, é necessário enxergar a ciência, a partir de uma perspectiva histórica, portanto mutável, que supere modelos e formas conservadoras e que contribua para a quebra e superação de preconceitos que se mantêm ao longo do tempo.

## 2.3 A MULHER COMO NÃO SUJEITO<sup>31</sup>/SEGUNDA ORDEM

Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher.

Pitágoras [s.d.] apud Beauvoir (1970, p. 7)

Eu disse como esse livro [O segundo sexo] foi concebido; quase fortuitamente, querendo falar de mim, percebi que precisava descrever a condição das mulheres [...] Tentei pôr em ordem no quadro, à primeira vista incoerente, que se ofereceu a mim: em todo caso, o homem se colocava como o Sujeito e considerava a mulher como um objeto, o Outro. [...] Um dos mal-entendidos que meu livro suscitou foi que se pensou que nele eu negava qualquer diferença entre homens e mulheres: ao contrário, ao escrevê-lo medi o que os separa; o que sustentei foi que essas dessemelhanças são de ordem cultural e não natural. Contei sistematicamente como elas se criam, da infância à velhice, examinei as possibilidades que este mundo oferece às mulheres, as que lhes são recusadas, seus limites, suas oportunidades e faltas de oportunidade, suas evasões, suas realizações.

Simone de Beauvoir (apud CYFER, 2014, p. 59)

A dualidade no pensamento e na ação e a oposição entre feminino e masculino é questão que se desenvolve há muito no campo da filosofia e da ciência e no próprio cotidiano das pessoas. Muito do pensamento oposicionista entre os sujeitos do masculino e do feminino se constitui a partir das diferenças biológicas, que, justificaram o estabelecimento de capacidades mais valorizadas de um em detrimento do outro.

De facto a divisão sexual masculino/feminino diferencia os seres vivos, introduzindo no estudo dos mesmos a categoria da alteridade. Os filósofos não ignoraram tal distinção e foi a partir do seu olhar que se estabeleceu o cânon, a norma, melhor dito, a escolha de um pólo dominante e regulador, susceptível de gerir a oposição em causa. Na aparente neutralidade do binómio masculino feminino, fruto da observação dos fenómenos da vida, paulatinamente se foram estabelecendo valorações, afirmando-se um elemento forte e um elemento fraco, um pólo que domina e outro que obedece, algo que representa a norma e algo que personifica a divergência. A hierarquia instala-se, pois, um dos pares categoriais coloca-se como modelo a seguir enquanto o outro é visto como negação ou falha. Na inicial complementaridade insinua-se a diferença. A questão “o que é o homem?” que desde Sócrates atravessa toda a filosofia parece anular tal diferença postulando uma unidade – a do ser humano. O uso do termo “homem” para designar a totalidade dos humanos não perturbou a maior parte das pessoas. Também não perturbou os filósofos que até meados do século XX a usaram sem quaisquer problemas de consciência. Só que esta homogeneidade de designação não é inocente. No que respeita à filosofia ela significa um modelo

<sup>31</sup> A produção feminista é ampla, diversificada e com matrizes teóricas que partem de bases que não são unívocas. Sendo assim, há discussões que colocam a mulher, enquanto sujeito do feminismo, já que, as pautas de movimento e da teoria foram balizadas pelas reivindicações destas. Existem correntes contemporâneas que questionam este sujeito do feminismo e que situam amplas possibilidades de se constituir enquanto “ser mulher”. A perspectiva do “não sujeito” está relacionada às construções desiguais na relação entre os sexos, e a posição de subalternidade em que foi colocada a mulher.

que se impõe, um modelo masculino pois foi pensado por homens e teve os homens como destinatários. Face a tal modelo a mulher aparece como desviante, ou numa hipótese mais moderada como diferente ou como “outro”. (FERREIRA, 2007, p. 139).

Beauvoir (1970) desenvolveu em seu livro *O segundo sexo* reflexões que exemplificam o processo de construção social do sujeito feminino como consequência das relações sociais, culturais, econômicas que se estabelecem. As elaborações sobre a mulher como não sujeito, ou como objeto na relação com o homem, são recentes e partem de uma localização específica situada nos marcos do pensamento feminista, que se espraiam na história, na filosofia, na sociologia.

As definições sobre mulher, feminino, feminilidade passam por características concretas que vão se alinhando socialmente. Para as “mulheres de verdade” a representação da “Amélia<sup>32</sup>” como àquela que cumpre socialmente todas as obrigações estabelecidas, destinadas, comandadas – consciente ou inconscientemente – não desvia, é “boa” mãe, “boa” esposa, “boa em todas as prescrições”. Para isso desenvolve o elemento do feminino – na espécie humana há seres do sexo feminino e masculino, contudo nem todos do sexo feminino são mulheres – e da feminilidade quando constrói o universo necessário ao exercício e atribuições do ser mulher.

As narrativas míticas, religiosas fazem uso da oposição entre os sexos utilizando o rebaixamento da mulher como algo fundante, fático, justificado pelas diferenças biológicas, em que a fraqueza de estrutura muscular, os hormônios, a menstruação, a maternidade, sempre comparada aos homens a levam a lugares de menor classificação, como sendo seres de segunda ordem, de menos capacidade de razão, naturalmente condicionadas a objeto.

A mulher tem ovários, um útero; eis as condições singulares que a encerram na sua subjetividade; diz-se de bom grado que ela pensa com suas glândulas. O homem esquece soberbamente que sua anatomia também comporta hormônios e testículos. Encara o corpo como uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender na sua objetividade, ao passo que considera o corpo da mulher sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo, uma prisão. "A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades", diz Aristóteles. "Devemos considerar o caráter das mulheres como sofrendo de certa deficiência natural". E Sto. Tomás, depois dele, decreta que a mulher é um homem incompleto, um ser "ocasional". É o que simboliza a história do Gênese em que Eva aparece como extraída, segundo

---

<sup>32</sup> Remissão a um exemplo nacional de molde do ser mulher.

Bossuet, de um "osso supranumerário" de Adão. A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo. "A mulher, o ser relativo...", diz Michelet. E é por isso que Benda afirma em Rapport d'Uriel: "O corpo do homem tem um sentido em si, abstração feita do da mulher, ao passo que este parece destituído de significação se não se evoca o macho... O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem". Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para êle, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

A autora demarca um lugar constituído e legitimado pela humanidade, cuja elaboração deste "outro" encontra-se justificada na generalização da relação com os atributos das diferenças naturais, o corpo como lugar de contraste, em que a mulher é subordinada aos interesses de seu contrastado.

É importante destacar o aspecto da objetividade masculina em contraste a subjetividade feminina no poder atribuído a esses corpos sexuados. A "boa" mulher deve manter o controle de seu corpo, a representação da pureza virginal, se colocando num lugar oposto ao viril, forte, resistente.

Esse lugar do "outro" é muito característico de relações que se estabelecem, em algumas podem ocorrer parcerias; em outras concorrências, desigualdades. As desigualdades do "outro", mulher, ser feminino, só pôde ser problematizada pelas próprias mulheres, conscientes das desigualdades postas nas relações.

A mitologia, a teologia, as religiões cumpriram um papel cristizador da figura da mulher como não sujeito na história, apesar de existirem outros não sujeitos como negros, judeus, indígenas, proletários como bem apontado pela própria Beauvoir, as relações com estes outros foram estabelecidas com bases em contextos culturais, econômicos. No caso da soberania sexual há um desafio de compreensão sobre o reconhecimento da não reciprocidade e a subordinação de um sexo ao outro sem que necessariamente haja justificação que não seja, como partida, a natural.

## 2.4 AS FILÓSOFAS, AS CIENTISTAS: ONDE ESTIVERAM? ONDE ESTÃO? COMO FORAM E SÃO APRESENTADAS?

Há muito que se produz e reproduz uma soberania masculina nos eventos históricos e decisivos da humanidade, registrada nos processos de educação formal, como nos livros de história, filosofia, sociologia. Muito pouco se discute a existência de mulheres que contribuíram de maneira importante para essa história. Ilustro aqui minha experiência escolar na educação básica e até no ensino superior, nas disciplinas de física, química, matemática, biologia. Não tenho registro de menção feminina às grandes descobertas nestas ciências. No ensino superior, em filosofia, sociologia, política, também não estudei, a partir de ideias elaboradas por grandes pensadoras, a não ser algumas menções da história do Brasil sobre mulheres como princesas e rainhas que estavam ao lado dos homens que deram os rumos das decisões. Esta constatação não é somente individual, ela reflete a invisibilização das mulheres ao longo do percurso, com intencionalidades que marcam as desigualdades no campo da produção de um conhecimento que gera lugar de decisão, de poder, de capacidade de pensar, alterar a lógica instituída como válida, transformar as realidades, a partir de pontos de vistas diferentes.

As mulheres estiveram na arena das formulações de pensamento e interpretações da realidade, apesar das estratégias dos usos do feminino e da figura da mulher ser escalonada em nível inferior. Ferreira e Amaral (2016) em diálogos, indicam que:

[...] desde há alguns anos que investigadoras e investigadores se têm preocupado em recuperar e publicitar o pensamento de filósofas da Antiguidade, como por exemplo<sup>33</sup>, Aspásia, Eudóxia, Hipátia, ou Diótima,

---

<sup>33</sup> Reforçando e exemplificando as filósofas citadas, encontramos em Silva (2014, p. 5): “[...] desde a Antiguidade já havia uma presença feminina, podemos destacar três: (1) Safo de Lesbos (VII-VI a. C.) conhecida por lidar diretamente com as artes poéticas e musicais, criou um ambiente para que as mulheres pudessem desenvolver suas habilidades artísticas; (2) Diótima de Manteneia (427-347 a. C.) é conhecida pelos diálogos platônicos sobre o amor, mais especificamente no O Banquete. Como só encontramos a presença dessa filósofa nos escritos de Platão, há dúvidas de sua existência, mas como teve uma marcante presença na obra desse filósofo, podemos nos direcionar a favor do existir; (3) Hipácia de Alexandria (415 d. C.) foi uma filósofa e grande conhecedora de Matemática e Astronomia. Ela foi professora na Academia de Alexandria, substituindo o filósofo Plotino. Na Idade Média também houve saliência feminina. Igualmente destacarei três mulheres: (1) Heloísa de Paráclito (1101-1164) mais conhecida por sua relação escandalosa e conturbada com Abelardo, que era casado. Também se destacava por sua dedicação e inteligência. Assim, sendo reconhecida como possuidora do dom a escrita e leitura, escrevendo *Problemata*; (2) Catarina de Siena (1347-1380) foi uma líder italiana de uma comunidade heterodoxa de homens e mulheres. Também escreveu *Diálogo da Doutrina Divina*; (3) Cristina de Pizan (1365-1431) foi uma filósofa

cujas teses foram meramente referidas em doxografias. De entre as filósofas medievais, de acesso mais fácil pois deixaram obra escrita, destacam-se Hildegard de Bingen, Heloísa, Cristina de Pisano. Na modernidade relevamos a Princesa Elisabeth da Boémia, Anne Conway, Lady Masham, Mary Astel e a pioneira do feminismo, Mary Wollstonecraft. Todas elas conseguiram ultrapassar os preconceitos misóginos da sua época, muitos deles construídos com a participação explícita dos filósofos. (FERREIRA; AMARAL, 2016, p. 124).

A indicação das pesquisadoras acima demonstra uma presença feminina na filosofia, desde antiguidade até a modernidade. Contudo, indicam ainda que, basta que recorramos às interpretações das figuras femininas ao longo da cultura, para percebemos a influência da figura de Eva<sup>34</sup> como carregada de negatividade:

São diversas as referências literárias e filosóficas que revelam uma visão negativa das mulheres. Para começar, basta pensar na primeira mulher grega, Pandora, e na primeira mulher da tradição cristã, Eva. As duas foram incapazes de conter a sua curiosidade e, por isso, geraram todos os males

---

poetisa, que ficou conhecida por criticar a misoginia dentro do meio literário. Na sua obra *A Cidade das Mulheres*, ela questiona a autoridade masculina de seu tempo. Entrando, agora, na Idade Moderna, exporei mais três mulheres de muitas que há: (1) Mary Astell (1666-1731) foi uma inglesa que uniu todas suas convicções as causas feministas; (2) Mary Wollstonecraft (1739-1797) foi uma escritora e filósofa inglesa, ficando conhecida pelas suas defesas aos direitos das mulheres. Sua obra *A Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, é considerada como uma das mais importantes. (3) Olímpia de Gouges (1748-1793) foi uma francesa que se destacou pelos seus escritos revolucionários em defesa das mulheres e dos negros. Uma de suas obras em destaque é *Os Direitos da Mulher e Cidadã*. Na Idade Contemporânea a presença feminina vai ganhando peso em sua visibilidade. Realçarei três mulheres extraordinárias: (1) Rosa Luxemburgo (1871-1919) foi uma filósofa marxista, que se tornou mundialmente conhecida por suas ações revolucionárias e por fundar o Partido Social-Democrata (SPD) da Polônia e Lituânia. Escreveu diversas obras todas ligadas as questões da economia capitalista e o proletariado. Dentre elas se destacam, *Acumulação do Capital*, *Greve de Massas*, *Partidos e Sindicatos*, entre outras; (2) Hannah Arendt (1906-1975) foi uma filósofa alemã de família judia. Seus estudos se deram dentro da ciência política. Ela foi uma das poucas filósofas que não chegou a escrever sobre a condição feminina. Suas obras se enquadravam dentro da filosofia política, seu primeiro livro foi intitulado como *As Origens do Totalitarismo*; (3) Simone de Beauvoir (1908-1986) foi uma escritora e filósofa francesa, ficando conhecida como companheira de Sartre e por utilizar de seu existencialismo em suas obras. Destacou-se nas questões feministas, principalmente quando lançou seu famoso livro *O Segundo Sexo*, o qual se tornou fundamental para qualquer feminista que quisesse compreender as questões das mulheres e de sua existência". (SILVA, 2014, p. 5).

<sup>34</sup> "A história da civilização e da filosofia ocidentais só varia até o ponto em que cada era dá ênfase a alguns aspectos favorecidos, característicos; quanto ao conhecimento é sua aquisição, todas as eras nessa história têm em comum a explícita desvalorização da terra e do corpo — mais especificamente, o corpo da mulher, junto com formas de saber e estar no mundo associadas ao feminino. Mesmo cristãos como São Paulo e Santo Agostinho, que desprezam os deuses pagãos como Apolo, continuam, entretanto, a exaltar e a manter no centro de sua teorização, o dualismo apolíneo hierárquico que avilta o corpo humano, considerando o corpo feminino mais especialmente pecaminoso, culpando Eva (e todas as mulheres subsequentes) pela queda do Homem, pelo Pecado Original e tudo mais. A misoginia de Santo Agostinho é muitas vezes escancarada, como quando diz: "o homem é a imagem e a glória de Deus" e, por isso, "não deve cobrir sua cabeça", mas a mulher "não é a imagem de Deus" e, por essa razão específica, "ela é instruída a cobrir sua cabeça" (*On the Trinity [Sobre a Trindade]*, b. 12, cap. 7, p. 814), seguindo a orientação de São Paulo, em *Coríntios 1 (11:7,5)*. ( WILSHIRE, 1997, p. 103).

do mundo. Ao longo dos tempos, as mulheres foram vistas como dotadas de uma natureza colérica e perigosa, seres frágeis, pouco confiáveis, interesseiras, meros elementos decorativos, incapazes de se deixarem compreender ou de elas próprias, compreenderem fosse o que fosse [...] Aristóteles escreveu que o Conhecimento Racional é a mais alta conquista humana e, portanto, os homens (que, segundo ele, são mais "ativos" e capazes de obter êxito nessa área estritamente mental) são "superiores" (Política 1, 2:1254b) e "mais divinos" (De Generatione Animalium [G. A.]II, 1:732a) do que as mulheres, que ele descreve como "monstros"... desviados do tipo "genérico humano" (G. A. II, 3:737a), "emocionais", prisioneiras "passivas" de suas "funções corporais" e, em consequência, uma espécie inferior, mais próxima dos animais que os homens. Para ele, a mulher não é progenitora da criança; os corpos femininos são menos recipientes para o esperma do homem (o verdadeiro progenitor). Nada vê de positivo no útero da mulher que dá vida, nada de valioso no que se refere às funções de alimentar e educar nossos corpos. (WILSHIRE, 1997, p. 103).

Essa inferioridade atribuída gerou uma invisibilização de importantes e grandes nomes para a ciência no mundo. Hipácia de Alexandria foi uma pioneira nas contribuições para a matemática e muito da sua produção foi relegada a outros pensadores, sendo esta precursora na antiguidade.

Na atualidade, encontramos em publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de setembro de 2016, a criação de um site, chamado Ciência & Mulher para enaltecer o papel das mulheres cientistas, cujo objetivo é estimular a produção científica por mulheres, seu ingresso e permanência nas carreiras acadêmicas e o pensamento crítico a respeito das questões de gênero no país, além de homenagear as mulheres de destaque na ciência Brasileira, incluindo as que presidiram a SBPC. Vale salientar que a SBPC foi criada em julho de 1948 e em sua ata constam que a iniciativa partiu de um grupo de doutores que se reuniram na associação paulista de medicina. Dos seus 18 presidentes, 3 foram mulheres, até o mandato atual 2015-2017.

Segundo dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dos pesquisadores brasileiros que possuem doutorado, 62% são mulheres, contudo ainda há uma segregação masculina, quanto à ocupação de cargos de alta hierarquia. Essa realidade coaduna com dados apresentados por Ambrosini (2017), onde se verifica uma sub-representação das mulheres em cargos de reitoras ou vice-reitoras.

[...] das 63 universidades federais existentes no Brasil, somente 30,2% são lideradas por reitoras mulheres. O segundo cargo mais importante das instituições de ensino superior, de vice-reitor, tem 34,4% de representatividade de mulheres no cargo [...] verifica-se que a região Centro-oeste possui o maior equilíbrio na representação entre homens e mulheres no cargo de reitor, com 60% de representação feminina, e a região Sul a maior disparidade, com 18,2%. Já na vice-reitoria, a região Centro-oeste é que possui a maior discrepância entre sexos, com mulheres nas 20% das vice-reitorias, ao passo que a região Sul é que possui maior equilíbrio, com mulheres ocupando 45,5% dos cargos. (AMBROSINI, 2017, p. 2).

A pesquisadora Leta (2016) demonstra que, apesar de, desde a década de 1970 as mulheres estarem nas universidades – elas representavam 25,6% da população com título universitário, enquanto que em 2012 passam a representar 59,6%, e na pós-graduação elas passam a superar os homens desde 2004 em titulações de doutorado – ainda há fatores que obstaculizam o desenvolvimento das carreiras acadêmico científica. Estes podem ser associados ao casamento e à maternidade como atividades que sobrecarregam o tempo de investimento na carreira e que ainda recaem sobre as mulheres.

Além de altos cargos em instituições como a universidade, e, na ciência em geral, ainda são emblemáticos de exclusão das mulheres. Há o que alguns pesquisadores caracterizam como efeito tesoura. As mulheres estão em maior número na sociedade, na população, nos cursos superiores e quando caminham na construção de suas carreiras científicas esbarram com desigualdade no acesso as bolsas de produtividade, as vagas nas academias por área, principalmente, esbarram em obstáculos aos estímulos de ascensão.

Em 102 anos da Academia Brasileira de Ciências não houve, até hoje uma presidente mulher, no CNPq nunca houve uma presidenta, no Prêmio Nobel, das 203 premiações somente 16 mulheres já receberam. E ainda quando escolhem cursos em áreas de tradição das “ciências duras”, lidam com discriminações calcadas em sua possível incapacidade pelo sexo – “Tá achando difícil? Então vai fazer balé” ou “Vocês meninas são mais lentas, só você não entendeu, então não vou explicar de novo<sup>35</sup>” – levando a perpetuação de “lugares” próprios masculinizados de se produzir conhecimento.

---

<sup>35</sup> Frases coletadas na campanha #essemeuprofessor, feita pelo Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2016, dentro do programa Meninas na Ciência. (ALMEIDA, 2018).

### **3 DEBATES EM TORNO DE “GÊNERO”: DIALÓGOS TEÓRICOS E OS DO COTIDIANO**

*“O conceito de gênero surge da tentativa de compreender como a subordinação é reproduzida e a dominação masculina é sustentada em suas múltiplas manifestações, buscando incorporar as dimensões subjetiva e simbólica de poder, para além das fronteiras materiais e das conformações biológicas.”*

*Clara Araújo (2000, p.68).*

### 3 DEBATES EM TORNO DE “GÊNERO”: DIALÓGOS TEÓRICOS E COTIDIANO

Seguindo o panorama que apresenta a posição da mulher na sociedade, seja excluída do mundo do conhecimento e de importantes esferas da vida, o debate em torno do gênero, enquanto categoria analítica, é importante de ser colocado como expressão mais atualizada e reconhecida no campo dos estudos acadêmicos que posicionam as reivindicações das mulheres.

É certo que muitos já realizaram este debate, a palavra em si se tornou muito popularizada no mundo contemporâneo, e, no Brasil em especial, pelo menos nos últimos anos, com polêmicas em torno de uma chamada “ideologia de gênero”, que perpassa as instâncias normatizadoras e do legislativo nacional e incidem sobre o campo moral, além de questões como o aborto, casamento homoafetivo, retomam o cenário conservador e mítico das diferenças entre os sexos. Sendo assim, a tentativa deste capítulo é apresentar alguns matizes explicativas de gênero que compõem parte da produção sobre o tema. Longe de dar conta das amplas possibilidades que estão presentes no campo teórico, a intenção é dialogar com algumas das produções centrais e demarcar a posicionalidade do que o gênero representa neste trabalho, inserido através das relações sociais e articulado interseccionalmente as categorias de raça, classe e deficiência. (SAFFIOTI, 2000).

Levando-se em consideração que a lei da transformação e da mudança é algo presente no mundo, de uma maneira geral, e também no cotidiano dos humanos, intensificam-se os debates em torno de “gênero” cada vez mais, sejam como pautas de produção do conhecimento, do senso comum ou nas esferas mais práticas de socialização como escolas, instituições governamentais, meios de comunicação, espaços de lazer, nas famílias, etc.

O termo gênero se tornou sinônimo de muitas coisas, inclusive necessário para se pensar e construir novos espaços que traduzam alteridade, equidade, horizontalidade e respeito as identidades individuais, e, nesse ponto carrega em si, uma infinidade de demandas que se relacionam com o aspecto da sexualidade, da violência contra a mulher, das identidades e orientações dos relacionamentos afetivos, dos processos de socialização das mulheres e homens, da construção dos corpos,

das desigualdades no mundo do trabalho, das injustiças cristalizadas pelas diferenças biológicas entre os sexos.

Em literatura relacionada à temática, encontra-se uma relação entre os estudos de gênero e as lutas travadas no movimento feminista, principalmente, do ponto de vista da produção de estudos acadêmicos.

Assim, o feminismo, enquanto movimento inscrito na história, representa uma série de demandas que situam o ponto de partida das desigualdades nas relações entre os sexos. Inicialmente, as bandeiras de lutas situavam a mulher, enquanto sujeito representado. Joan Scott<sup>36</sup> (1995) nos informa que existem três pontos importantes no que diz respeito à categoria gênero: primeiramente, ele representa a contraposição ao determinismo biológico com o termo sexo; segundo, situa o aspecto relacional na produção dos estudos feministas e o terceiro, a inserção na produção do conhecimento a perspectiva de gênero “mulher na história”.

[...] o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos se centrava sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíproco e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de um estudo inteiramente separado. [...] o “gênero” era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. (SCOTT, 1995, p. 3).

Não se pode perder de vista a importância do feminismo no processo de mudança da marcha histórica, já que, são inúmeras contribuições teóricas e práticas. Em distintas áreas de produção do conhecimento, ciências sociais, história, filosofia, entre outras, o debate suscitado é ainda recente, já que a dimensão política do feminismo, como informa Scott (1995), causa(va) estranhamento acadêmico, cuja expressão se apresenta nos posicionamentos de não validação do conhecimento produzido, o que ainda hoje, em certa medida, se apresenta com certas “desconfianças” quando os estudos e pesquisas produzidos se caracterizam em discutir “gênero”.

---

<sup>36</sup> Gênero: uma categoria útil para análise histórica.

Portanto, e, a partir da heterogeneidade de se explicar a realidade em que as questões sobre as mulheres e sobre o gênero estão imersas, é que o gênero disponibiliza um arsenal de possibilidades que problematizam a categoria, seja a partir da diferença, dos estudos pós-estruturalistas, das vertentes críticas, das articulações com estudos culturais e da identidade, entre outras.

### 3.1 GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE: AS CONTRIBUIÇÕES DE JOAN SCOTT

Se pensarmos a constituição dos processos de socialização dos seres humanos como sujeitos, inscritos na história, a perspectiva da categoria gênero vem se alterando e sendo explicitada e explicada de maneira plural, diversa e nutrida de fatores associados aos aspectos do mundo material e imaterial (um conjunto de elementos abstratos, caso queira considerar os aspectos simbólicos, subjetivos).

A pertença do “humano” no mundo da vida, da existência, já vem precedida de um turbilhão de expectativas, comportamentos, planos e projetos que se definirão pela determinação biológica de novo sujeito que se forma, ou seja, em analogia, são alicerces implantados sem a alternativa de escolha dos materiais utilizados para sua construção. Alterar estes padrões de pensamentos ou comportamentos é uma tarefa tensionada desde as primeiras manifestações de descontentamentos e injustiças que marcaram o sujeito feminino ao longo de séculos. Nesses termos:

O gênero (sic) é uma categoria, um meio de fazer distinções entre as pessoas, classificando-as com base em traços sexuais. Como a classe, tem dimensões externas e internas: isto é, a classificação e a rotulação são vistas e interpretadas pelos outros e pelo próprio ser e as similaridades podem ser interpretadas com interesses compartilhados, coisas que se tem em comum com os outros. O gênero pode ou não importar para nós ou para os outros: em nosso mundo social e político, ele sempre tem importância. Interpretamos o significado do gênero numa cultura examinando questões como direito de voto, cuidados com crianças, valor comparável, participação no serviço militar, aborto, tecnologias reprodutivas, para citar algumas. Podemos descobrir o que tem sido visto socialmente como feminino, isto é, o que, de modo geral, tem sido feito pelas mulheres e para as mulheres. (FARGANIS, 1997, p. 233).

As primeiras possibilidades de análise desta categoria<sup>37</sup> partem da elaboração do sistema<sup>38</sup> sexo x gênero, proposto por Gayle Rubin (1975), quando da análise da economia política das relações de trabalho, com o estabelecimento de relações de poder de um sexo sobre o outro, com base em funções reprodutivas e biológicas. Como nos aponta:

O primeiro estudioso a mencionar gênero foi Stoller (1968). O conceito, todavia, não prosperou em seguida. Só a partir de 1975, com o famoso artigo de Rubin, frutificaram estudos de gênero, dando origem a uma ênfase pleonástica em seu caráter relacional e a uma nova postura adjetiva, ou seja, a perspectiva de gênero. Vale a pena retroceder um quarto de século, a fim de se perceberem certas nuances hoje consideradas familiares e, portanto, desconhecidas. Afirmou Rubin, em 1975: “Como uma definição preliminar, ‘um sistema de sexo/gênero’ é um conjunto de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas. (p. 159). ...qualquer sociedade terá algumas maneiras sistemáticas de lidar com sexo, gênero e bebês. Tal sistema pode ser sexualmente igualitário, pelo menos em teoria, ou pode ser ‘sexualmente estratificado’, como parece ser o caso da maioria ou de todos os exemplos conhecidos. Mas é importante – mesmo diante de uma desalentadora história – manter a distinção entre a necessidade e a capacidade humanas de criar um mundo sexual e as formas empiricamente opressivas nas quais têm sido organizados os mundos sexuais. Patriarcado compreende ambos os significados em um mesmo termo. Sistema de sexo/gênero, de outra parte, é um termo neutro que se refere ao terreno e indica que a opressão não é inevitável neste domínio, mas é o produto de relações sociais específicas que o organizam. (p. 168). O sistema de sexo/gênero não é imutavelmente opressivo e perdeu muito de sua função tradicional. Entretanto, ele não desaparecerá na ausência de oposição. Ele ainda leva consigo a carga social de sexo e gênero, da socialização dos imaturos e do fornecimento das proposições fundamentais sobre a natureza dos próprios seres humanos. E ele serve fins econômicos e políticos diferentes daqueles a que ele foi destinado, originariamente, a promover. O sistema de sexo/gênero deve ser reorganizado por meio da ação política (p. 203-204)”. (SAFFIOTTI, 2005, p. 43).

A dualidade estabelecida pela relação do sistema sexo x gênero é posta em questão, quando Scott elabora suas críticas em que indica a necessidade de ir além das questões descritivas em relação ao gênero. A universalidade contida nas oposições entre homens e mulheres passa a ser acrescida de explicações sobre as diferenças que se situam a partir do poder, sendo de seu interesse a compreensão de como essas diferenças são influenciadas pelas hierarquizações sociais.

---

<sup>37</sup> Como categoria, se constitui como parte presente da realidade, existe em si e se manifesta através das desigualdades nas relações, no mundo da vida, do trabalho, das oportunidades e circunstâncias.

<sup>38</sup> “Sistema sexo/gênero [...] é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. (RUBIN, 1993, p. 2).

Segundo Scott (1995), entre os usos descritivos de gênero encontra-se o que ela considera o mais simples, “gênero como sinônimo de mulheres”, usado como estratégia de amenizar o sentido político do termo mulheres e dar aceitabilidade do gênero como campo de pesquisa e “[...] procura de legitimidade acadêmica dos estudos feministas nos anos de 1980”. (SCOTT, 1995, p. 75). Assim, a possibilidade de integrar estudos sérios e de “conotação objetiva” e “neutra” estaria sendo relegada à dimensão dos estudos de gênero e não de mulheres, conforme caracteriza a autora:

O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). (SCOTT, 1995, p. 6).

Em suas discussões, Scott, nos faz compreender que o gênero entendido como construção social estabelecido de maneira relacional onde se rejeitam as justificativas biológicas, é outra forma descritiva do uso do termo, que vai se agudizando de maneira mais complexa pelo seu uso, enquanto categoria social, que se expressa pela imposição no corpo, o que talvez contribua para a dicotomia entre os aspectos biológicos e sociais. Para além dos aspectos descritivos, o entendimento da categoria de análise precisa se fundar nas formas explicativas de como o sexo (biológico), o corpo e as suas diferenças estão inseridas na prática social e histórica, para não cair em fundamentos naturais imutáveis. A autora indica que o gênero tem que ser redefinido e restruturado com a visão de igualdade política e social que inclui não só sexo, mas também a classe e a raça.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO PARA AS REIVINDICAÇÕES DAS MULHERES E PARA AS FORMULAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO

Podemos considerar que o feminismo é uma conquista, um ganho social, um salto de qualidade nas relações sociais, na medida em que se constitui em um conjunto de ações, situações e proposições presentes na sociedade – especialmente em relação àquelas apresentadas pelas mulheres – e que leva em consideração o desenvolvimento e questionamento de inúmeros conceitos desenvolvidos pelas ciências (humanas, sociais e naturais). Essa conquista também se materializa em um movimento social capaz de propor e forçar alterações na ordem socialmente

estabelecida, quando suscita mudanças de postura nas ações da vida cotidiana. Para Costa (2005, p. 10), “[...] o feminismo, enquanto movimento social, é um movimento essencialmente moderno”. Foi a consciência da subordinação e opressão da mulher<sup>39</sup>, nas sociedades, que elevou às lutas ao patamar de movimento organizado.

O feminismo, como doutrina que preconiza a igualdade entre os sexos e a redefinição do papel da mulher na sociedade, é certamente a expressão máxima de consciência crítica feminina. Uma consciência que será forjada, inicialmente, na Europa setecentista, particularmente na França e na Inglaterra, em meio às grandes transformações que então se operam, como consequência do estabelecimento de um novo sistema econômico: o capitalismo. Por um lado, suas raízes se atrelam aos ideais liberais de igualdade, trazidas pela revolução democrática burguesa, que teve seu auge na Revolução Francesa de 1789. Principalmente porque se trata de um conceito limitado de igualdade, ou seja, uma “égalité, liberté, fraternité” que, apesar de clamada para todos, na prática vai-se instaurar só entre as classes dominantes e, como bem estabelece a “Declaração dos Direitos do Homem”, já no título, só entre os homens. Para as mulheres, permanece a “Ménagier de Paris” (1498). Para as filhas e esposas dessa burguesia ascendente, igualdade e fraternidade só entre si. Liberdade, só entre os muros do espaço doméstico e, mesmo assim, vigiada. Direitos? Os de boa filha, boa esposa, boa mãe. Não é ao azar que a autoconsciência e a rebeldia das mulheres surgem, inicialmente, entre mulheres de classes médias e nos países mais avançados. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 24).

Sob esse prisma, a realização da consciência, enquanto capacidade constitutiva dos seres humanos, é elemento que, para se realizar, necessita da compreensão da realidade, mas, não somente, já que os meios e as condições materiais interferem diretamente nesse processo. Portanto, pertencer a uma classe que possibilitasse o acesso aos meios necessários para descortinar e entender que a liberdade, a igualdade, a fraternidade e os direitos eram possibilidades distantes no cotidiano e na vida das mulheres francesas foi essencial. Nesse sentido, entende-se que, apesar da universalidade da desigualdade nas relações entre homens e mulheres, a forma como se manifestava – em níveis mais aprofundados da participação ou do questionamento – variava conforme a pertença de classe e o consequente nível de consciência.

Ainda à luz das reflexões de Costa e Sardenberg (2008) a transição do feudalismo para o modo de produção capitalista traz implicações no processo de

---

<sup>39</sup> A opressão da mulher é milenar e universal, e, se manifesta como primeira forma de opressão vivenciada pela humanidade [...] a subordinação da mulher não se manifesta da mesma forma, ou no mesmo grau de intensidade, em sociedades, épocas ou classes sociais diferentes. E tampouco é vivenciada, ou percebida, da mesma maneira ou grau de intensidade, mesmo por mulheres em condições histórico-sociais semelhantes. (COSTA; SARDENBERG. 2008, p. 23).

opressão da mulher, quando expande, da família para a fábrica, a subordinação feminina. O desenvolvimento industrial inerente à fase da Revolução Industrial, requisita a força de trabalho de homens, mulheres e crianças, o que aprofunda a extração da mais-valia nas relações de trabalho, acirra a condição de inferioridade das mulheres e, como consequência de sua “[...] passividade e submissão dentro do mundo doméstico” (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 25), se estabelece o pagamento de salários inferiores aos do homem e jornadas de trabalho excessivas e insalubres. Assim, percebe-se que:

Oprimidas, exploradas, às mulheres será longamente negado o direito à sindicalização, o acesso à proteção das leis trabalhistas que garantiam o salário, o limite da jornada e as mesmas condições de trabalho dos homens, além do direito à cidadania. O rompimento com o isolamento doméstico resultante da participação social de um lado e, de outro, os ideais liberais de igualdade, levam as mulheres gradativamente à subversão. Isto é; a se darem conta da exploração e opressão a que estavam submetidas. É a consciência dessa situação de inferioridade a origem do movimento feminista, que surge em fins do século XVIII e toma corpo no século XIX, na maioria dos países europeus e nos Estados Unidos. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 25).

Parte das literaturas que abordam a relação entre o surgimento do feminismo e a Revolução Francesa revela que, décadas antes da revolução, já havia mulheres na França iniciando a participação ativa em setores produtivos, na busca por postos de trabalho em fábricas e nas manufaturas (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 26). A condição de classe e, conseqüentemente, a consciência dos processos de exploração, também marcam a natureza e raio de ação desta participação, enquanto as mulheres trabalhadoras tentavam iniciar percursos de reivindicação por postos de trabalho, as mulheres das classes mais abastadas engajavam-se em instâncias públicas e intelectuais, conforme observamos:

Uma das primeiras manifestações feministas de que temos registro, se dá em 1789, quando, lideradas por Rose Lacombe, Loison Chabry e Theroig de Mericourt, as mulheres francesas, em uma grande concentração em Versalhes exigem que a Assembleia Constituinte estabeleça a igualdade de direitos entre os sexos, a liberdade de trabalho etc. (ALBISTUR; ARMOGATHE, 1977, p. 322 apud COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 26).

Quanto à organização do movimento feminista, as autoras destacam também que a dimensão das lutas pelo recorte de classe fundamenta as posições ideológicas internas ao próprio movimento feminista, iniciando assim, o que contemporaneamente gera a heterogeneidade do movimento feminista. Num primeiro momento, organizam-

se em duas grandes tendências, o *feminismo burguês* ou “sufragista” e o *feminismo socialista*. Dessa forma:

A *corrente [...] sufragista* caracterizou-se por sua moderação e reformismo [...] Em geral, porém, essa corrente limitava-se a reivindicar uma série de reformas jurídicas quanto ao status da mulher, com base na noção de que a igualdade nas leis bastaria para solucionar todos os problemas de caráter discriminatório que as mulheres sofriam. Em nenhum momento questionam o papel de mãe e de esposa, como considerados pelas sociedades patriarcais, em termos das obrigações esperadas das mulheres, inclusive na utilização desses papéis como argumentos para as reivindicações, que, a serem atendidas, dariam maiores possibilidades às mulheres de desenvolverem sua “principal” tarefa na sociedade: a de ser mãe. As sufragistas jamais se preocuparam em analisar a contradição entre a incorporação da mulher ao mercado de trabalho e a tarefa principal que tanto defendiam, e as consequências que trariam à operária, obrigada a arcar com dupla jornada. Essa corrente feminista se desenvolverá principalmente nos países de capitalismo avançado, como Estados Unidos e Inglaterra. [...] Por outro lado, a *corrente das feministas socialistas* desenvolveu-se em distintos países, porém foi na Alemanha que alcançou maior intensidade, graças à atuação de Clara Zetkin e Rosa Luxemburgo. Essa corrente surge algum tempo depois da publicação do “Manifesto Comunista” por Marx e Engels, como parte integrante do movimento proletário internacional. Desde o início, atuavam dentro dos partidos e sindicatos e só posteriormente tentou criar, dentro dessas organizações, seções ou grupos de mulheres. As socialistas viam a questão da opressão feminina tal qual a entendiam Engels e Bebel, isto é, como consequência do surgimento da propriedade privada, como parte do problema social geral das sociedades classistas. Acreditavam que à medida que lutassem por uma sociedade sem classes sociais, estariam também lutando por uma sociedade sem barreiras, sem desigualdades no que tange às outras categorias classificatórias como sexo, raça, idade etc. Isto é, acreditavam que com o surgimento da sociedade socialista, com a socialização dos meios de produção e a erradicação da exploração do trabalhador, surgiria, automaticamente, uma sociedade mais igualitária, em todos os sentidos. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 26, grifos nossos).

Na revisão realizada por Costa e Sardenberg (2008) é possível compreender que as duas tendências apresentadas pelas autoras vêm orientando o movimento feminista internacional por mais de um século, sendo traduzidas nas lutas pelo sufrágio (feministas burguesas) e nas lutas pacifistas (conduzidas pelas socialistas durante a I Guerra Mundial). Os momentos de desarticulação entre as feministas, motivados pela conquista do voto e pelo envolvimento das socialistas junto aos partidos comunistas, ocorreram entre as décadas de quarenta e sessenta do século XX. A partir dos anos 1960 e, com um amplo processo de contestações, o qual surge com o desenvolvimento dos acontecimentos de maio de 1968<sup>40</sup>, impulsiona-se a

---

<sup>40</sup> Acontecimentos estes impulsionados pelo movimento negro, hippie e de jovens em algumas partes do mundo, motivados por transformações políticas, culturais, filosóficas e tecnológicas. (DEISTER, 2008).

emergência de um “novo<sup>41</sup>” feminismo e que questiona todos os valores, padrões, práticas, comportamentos estabelecidos. Para Castelo (2013) esse movimento de contestações, iniciado na França, irradiou-se pelo mundo em um movimento de revolta global, tal como “[...] uma faísca que pôs fogo no campo” (ALI, 2008, p. 27 apud CASTELO, 2013, p. 153). Espalham-se as manifestações, atos de protestos e greves organizadas pela classe trabalhadora, tanto no centro, quanto na periferia do capitalismo mundial, fazendo emergir um programa de reivindicações e propostas extremamente progressista e claramente contestatórias da ordem burguesa e do sistema capitalista. Contudo, a nítida ausência de direção centralizada dos movimentos levou-os a sua fragmentação e fragilização. Observa-se que tal ausência de direção levou vários desses movimentos a enveredarem pelas influências do pensamento estruturalista. Netto (2010), tendo como recurso os estudos de Dosse (1994), analisa que, no plano teórico, as consequências de maio de 1968 tiveram uma grande repercussão no que se refere à penetração das correntes estruturalistas no campo acadêmico e nos mais diversos espaços intelectuais, influenciando o pensamento de vários segmentos das sociedades em escala mundial.

O termo “novo” carrega uma expectativa de avanços para a própria organização das mulheres, já que, são transformações nas dimensões econômicas, políticas, culturais e nas mais expressas variantes da superestrutura da sociedade que, novamente, influenciam as formas de enfrentamento. Isso significa dizer que o ciclo do capitalismo, mais uma vez, interfere de maneira significativa na organização e nas bandeiras de luta que passam a orientar o movimento feminista.

A onda de expansão do capitalismo expressa pelas investidas por parte dos países em pleno domínio da economia mundial, como os Estados Unidos, impingiu entre os anos de 1950 a 1970, na América Latina, regimes autoritários que

---

<sup>41</sup> Esta perspectiva do “novo” se constituiu para Costa e Sardenberg (2008, p. 29): “[...] porque se propõe a ir além da luta por igualdade jurídica de direitos, o que distingue, também, do movimento feminista anterior. Trata-se, hoje, de um movimento que questiona o papel da mulher na família, no trabalho e na sociedade, luta por uma transformação nas relações humanas e pela extinção das relações baseadas na discriminação social. Nestes termos, consiste em um movimento que, a partir do questionamento tanto das relações sociais da produção material, quanto das relações efetivas e sexuais entre os seres humanos, propõe-se a lutar por mudanças históricas. Buscando uma transformação mais profunda na sociedade, o feminismo tem que travar uma luta ideológica contra os valores patriarcais representados diretamente pelos pais, pelos maridos, companheiros, amigos, colegas de trabalho etc. Para as mulheres, esse feminismo significa também um processo de reeducação, ruptura com uma história de submissão e descobrimento das próprias potencialidades”. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 29).

representavam o controle sobre as dimensões política, cultural e econômica da vida. Estes regimes representaram estratégias de reduzir a propagação de pensamentos revolucionários (socialistas) sobre o território global. Em 1970, Costa e Sardenberg (2008) indicam que nasce o feminismo de resistência à ditadura militar na América Latina. Surge sob o impacto do movimento feminista internacional e como consequência do processo de modernização que implicou maior incorporação das mulheres no mercado de trabalho e ampliação do sistema educacional. É importante demarcar que, no momento de seu surgimento, o movimento feminista estava intimamente articulado com bandeiras vinculadas diretamente à categoria mulher, enquanto *sujeito político*.

No Brasil, a especificidade das questões referentes às mulheres e à história do feminismo, que se colocam para o recorte nacional, são apresentadas em obras como Teles (1999), Saffioti (2013), Mary Del Priori (2007), entre outras. Tanto Teles (1999) quanto Costa e Sardenberg (2008) apontam que Nísia Floresta<sup>42</sup> é um nome de expressão que contribuiu para a disseminação de ideias feministas ainda na primeira metade do século XIX, com a publicação de obras de sua autoria e a tradução da obra pioneira de Mary Wollstonecraft, "*Direito das mulheres e injustiças dos homens*". A aproximação do movimento feminista com a realidade brasileira chega através de Nísia Floresta, considerada a primeira feminista brasileira, que teve influências europeias. A pauta de reivindicações de 1900 a 1930, com as mulheres da classe média, dá-se pela via de conquista dos direitos civis e com as mulheres das classes trabalhadoras as reivindicações eram mais gerais e giravam em torno de redução da jornada de trabalho.

A trajetória da organização das mulheres no Brasil, em busca de situar suas demandas na arena pública, revela que há uma forte influência do movimento internacional. Contudo, a passagem do século XIX para o século XX, junto com as manifestações do capitalismo, vivenciadas de maneiras muito distintas entre os países

---

<sup>42</sup> Uma das primeiras feministas do Brasil, Nísia Floresta Brasileira Augusta, defendeu a abolição da escravatura, ao lado de propostas como a educação e a emancipação da mulher e a instauração da República. Nascida em 1809, no Rio Grande do Norte, dedicou-se ao magistério, publicou alguns livros e traduziu o livro de M. Wollstonecraft – *Direito das Mulheres e injustiças dos Homens* – em 1832. No Rio de Janeiro, em 1838, fundou um colégio exclusivo para a educação de meninas. Mudou-se para a Europa, por ter sido vítima de críticas da imprensa, que não compreendia nem aceitava suas ideias. No exílio, tornou-se adepta do positivismo e amiga de Augusto Comte. Morreu na França, em 1885. (TELES, 1999, p. 30).

da Europa Central e do Estados Unidos e os países da América Latina – especialmente o Brasil - demonstram a marca do patriarcado e do machismo de maneira muito peculiar, a partir de sua conformação histórica, econômica, cultural e política.

Assim, entende-se que o processo de colonização no Brasil carrega grandes marcas de desigualdades. Por isso, é imprescindível compreender que a divisão de classes gera opressões de caráter estrutural e que as relações sociais se constroem no âmbito da produção e reprodução, sendo neste âmbito que outras formas específicas de opressão vão sendo construídas, como a opressão da mulher, do negro, dos homossexuais, das pessoas com deficiência, que não estão diretamente determinadas pela estrutura econômica da sociedade.

Essa evidência é reveladora, no sentido de explicar que grande parte das desigualdades são forjadas por discriminações históricas, construídas tomando como base processos estruturais e ideológicos de naturalização de comportamentos, e reprodução de valores que se cristalizam ao longo dos tempos, não sendo à toa que as primeiras denúncias e reivindicações, manifestadas individual ou coletivamente por parte de mulheres que adquiriam alguma consciência sobre sua condição, estavam pautadas pelo direito à educação. Assim, conforme vemos:

Na primeira metade do século XIX, houve mulheres que começaram a reivindicar por seu direito à educação. O ensino então proposto (1827) só admitia para as meninas a escola de 1º grau, sendo impossível, portanto, atingir níveis mais altos, abertos aos meninos. O aspecto principal continuava sendo a preparação para as atividades do lar (trabalhos de agulhas), em vez de instrução propriamente dita (escrita, leitura e contas). Na aritmética, por exemplo, as meninas só podiam aprender as quatro operações, pois nada lhes serviria o “conhecimento em geometria”. As professoras ganhavam sempre menos. E se alguma pensava em fugir desse esquema, era severamente criticada, como a professora Maria da Glória Sacramento, que teve o ordenado suspenso por não ensinar prendas domésticas, como mandava o figurino. A discriminação da mulher no que diz respeito à educação não parava por aí. O número de escolas para meninas era inferior ao número de escolas para meninos (no Rio de Janeiro, na metade do século XIX, havia 17 escolas primárias para meninos e apenas 9 para as meninas). [...]. No século XIX, à mulher competia, tanto quanto no período colonial, o papel de dona-de-casa, esposa e mãe. (TELES, 1999, p. 27).

Entre tantas reivindicações legítimas, a educação como possibilidade de alcance aos espaços públicos e estratégia de rompimento com os ciclos limitantes ao ambiente doméstico, era um passo de extrema relevância para àquela época, e que,

ainda hoje, resvala de maneira “indireta”, inclusive nas escolhas das mulheres por determinadas carreiras profissionais.

Essa história de reivindicações que compõem o movimento feminista no Brasil tem sua origem nas décadas que marcam o início do século XX, e que trazem à tona a marca de conquista ao sufrágio universal. A demanda que impulsionou as reivindicações das mulheres foi a conquista pelo voto, inspiradas na crença de que a transição do regime imperial à República possibilitaria uma participação efetiva e de maneira mais igualitária entre homens e mulheres na esfera política<sup>43</sup>.

Nesse compasso surge o feminismo de esquerda, associado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), e que “[...] não assumiu características próprias, pois sua vinculação com os acontecimentos políticos e conjunturais interessavam mais à política mundial stalinista do que aos interesses das mulheres às quais diziam representar” (COSTA; SARDENBERG, 2014, p. 8). Ainda no desenvolvimento das ideias de Costa e Sardenberg (2014), encontramos que o feminismo que surge vinculado à perspectiva de esquerda, reproduz visões que desconsideram as necessidades próprias das questões específicas das mulheres e as incorporam em lutas gerais, reproduzindo assim estereótipos tradicionais, reforçando o papel da mulher na família e na sociedade e, em segunda instância, a ideologia de sua opressão.

É importante destacar que, no contexto dos anos sessenta, com a instituição da ditadura militar no Brasil, muitos movimentos sociais organizados sofrem com as intervenções militares. Com as organizações feministas ocorre o mesmo. Com a abertura política que se inicia, lenta e gradualmente no país, em meados da década de setenta e, a partir do ano de 1975, instituído como o "Ano Internacional da Mulher", pela Organização das Nações Unidas (ONU), é que se suscita o renascimento das organizações de mulheres:

---

<sup>43</sup> Algumas importantes instâncias são conquistadas no início do Século XX, a saber: criação do Partido Republicano Feminino (1910) no Rio de Janeiro; Os jornais o "Sexo Feminino" e "Voz Feminina", em Minas Gerais; Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, em 1919, transformada em Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) em 1922 tendo à frente Bertha Lutz, a FBPF será o ponto de partida para a criação de várias outras associações de mulheres em todo o Brasil, caracterizando-se como a primeira entidade de mulheres a nível nacional. Torna-se assim, a principal responsável pela luta sufragista no Brasil, uma luta que se travou quase que exclusivamente a nível parlamentar. (SAFFIOTI, 2013, p. 354).

Em 1975, em comemoração ao Ano Internacional da Mulher, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), é realizado no Rio de Janeiro um grande seminário, reunindo mulheres interessadas em discutir a condição feminina em nossa sociedade, à luz das propostas do “novo” movimento feminista que então se desenvolvia na Europa e nos Estados Unidos. Esse “feminismo moderno”, articulado em torno da afirmativa de que o “pessoal é político”, traz como novidade o questionamento da divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente, do papel tradicional da mulher na família e na sociedade. A partir desse evento, vários grupos de mulheres começam a surgir em todo país. Muitos são apenas grupos de estudos e de reflexão, organizados nos moldes dos “grupos de conscientização” surgidos no exterior. Outros são grupos de reflexão e ação, entre os quais o princípio da autonomia vai ser um dos pontos mais polêmicos no enfrentamento, inevitável, com outros grupos políticos e, em particular, com as organizações de esquerda. É que, apesar desse movimento feminista autônomo que se organiza alinhar-se ideologicamente à esquerda quanto às propostas de mudanças na sociedade, a divergência é profunda no que tange à condução das lutas das mulheres. Firmes no princípio da autonomia do movimento, as feministas não aceitam a tutela dessas organizações. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 42).

Muito do que compôs a agenda de lutas das mulheres no Brasil, em um primeiro momento, estava articulado com necessidades de: direito ao voto, acesso à educação formal, melhoria de condições de trabalho etc. Porém, o avanço significativo deu-se quando, a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a qual, em muitos setores e áreas, passou a ser considerada como a “constituição cidadã”. As mulheres organizadas construíram propostas que valorizassem a igualdade e o potencial femininos, com equiparação dos direitos entre homens e mulheres. No entanto, muitos desafios e demandas que se construíram ao longo da trajetória do movimento feminista, incluindo-se aí, a igualdade de salários, divisão do trabalho doméstico, superação das desigualdades fincadas no determinismo biológico, entre outros, ainda continuam nesta agenda.

No campo teórico, as transformações históricas do movimento feminista no Brasil e no mundo, provocaram mudanças nos processos de explicação e compreensão das opressões vivenciadas pelas mulheres. Esse fator se relaciona diretamente com os estudos de gênero que passam a nortear o movimento feminista, a partir das décadas de 1970 e 1980, bem como, na inserção deste campo de estudos em níveis acadêmicos. Conforme Piscitelli:

As hipóteses explicativas sobre as origens da opressão feminina foram sendo gradualmente questionadas e abandonadas na busca de ferramentas conceituais mais apropriadas para desnaturalizar essa opressão. Esse quadro de efervescência intelectual é o contexto no qual se desenvolve o conceito de gênero. (PISCITELLI, 2002, p. 7).

O conceito de gênero, nas palavras de Piscitelli (2002, p. 1), “foi considerado um avanço significativo em relação às possibilidades analíticas relacionadas à categoria ‘mulher’”, já que, a vinculação com demandas voltadas para “mulheres” adensava certo descrédito e “símbolo de enfoques ultrapassados” (PISCITELLI, 2002, p. 1) por parte de teóricos que refletiam sobre as demandas feministas e suas produções. Assim, ocorre uma ampliação em termos de considerar o gênero como categoria de análise que compreenderia de forma mais clara a reflexão sobre as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e a divisão sexual destas.

O questionamento sobre as condutas masculinas e femininas não se processarem e se reproduzirem naturalmente na sociedade levou o movimento feminista, agora, a partir dos anos 1980 – com a inserção de pesquisadores(as) nas universidades – a caracterizar a categoria gênero, a partir da compreensão da dimensão social. Ou seja, o que aprendemos sobre o feminino e o masculino se dá pela via das relações que se estabelecem social, cultural, econômica e ideologicamente. Esta constatação demonstra que, não é a determinação do sexo (biológico) que estabelece as desigualdades, mas sim, o que se compreende, a partir do aprendizado e das relações sociais construídas sobre as bases dessa determinação sexual.

Conforme Portolés (2004, p. 28) “[...] existem dois fatores que contribuem para o crescimento da produção científica em gênero: primeiro, o questionamento ao poder patriarcal na sociedade, que [...] possibilita a revisão necessária da autoridade exclusiva dos homens ao conhecimento; segundo, os traços androcêntricos de maneira patente por algumas ciências [...] especialmente, Ciências Sociais e nas Ciências Biológicas”<sup>44</sup> (PORTOLÉS, 2004, p. 28, tradução nossa). A autora continua informando que, “[...] como conceito vivo, gênero não possui significado único e, com

---

<sup>44</sup> Dos factores han sido claves em este crecimiento productivo: 1) El cuestionamiento del poder patriarcal em la sociedade, que proporciono la energia necesaria y trajo consigo la revisión de la autoridade exclusiva de los hombres em el conocimiento. 2) Los rasgos androcéntricos exhibidos de manera patente por algunas ciencias. Los casos más evidentes se encuentran em las ciencias sociales y em las ciencias biológicas (PORTOLÉS, 2004, p. 29).

o tempo, passou a ter uso diversificado e enriquecido. Para Harding (1986, p. 17) o gênero, mais que uma consequência natural das diferenças de sexo, é uma categoria analítica com que os humanos pensam e organizam sua atividade social. Seguindo com seu entendimento, para a construção social de gênero, interferem três processos que representam três níveis de conformação: primeiro o simbólico, segundo, o estrutural e terceiro o individual”<sup>45</sup> (HARDING, 1986 apud PORTOLÉS, 2004, p. 30). E continua:

Com significados atribuídos para a masculinidade e feminilidade, o simbólico de gênero atribui metáforas dualistas. Masculino relaciona-se à cultura, a mente, a atividade e a objetividade e o feminino, a natureza, corpo, passividade e subjetividade. [...] A estrutura de gênero na divisão do trabalho – ou divisão sexual do trabalho – assemelha-se a esfera doméstica, o trabalho ligado a reprodução em sentido amplo, tudo o que leva consigo o cuidado da espécie é considerado feminino, enquanto que os trabalhos realizados na esfera pública, a política, a produção- em seu significado mais amplo- são considerados campos masculinos. O gênero individual, adquire-se as identidades individuais através da identificação com traços e características femininas ou masculinas. (HARDING, 1986 apud PORTOLÉS, 2004, p. 30).

A perspectiva de gênero se expressa, então, como “novo paradigma”, estabelecendo conexão entre as protagonistas (as mulheres, enquanto sujeitos) e o contexto social na produção do conhecimento, em contrapartida à neutralidade do conhecimento científico. Esse debate centra-se em torno da chamada crise de paradigmas, em que, para algumas autoras, o conceito foi considerado como “[...] desestabilizador de tradições de pensamento” (SCOTT, 1988 apud PISCITELLI, 2002, p. 1), já que possibilitou uma discussão sobre as relações de poder estabelecidas. Contudo, há que se considerar que, os estudos de gênero – e o seu conceito – apresentam diversas perspectivas de análise, entre elas desconstrucionistas, estruturalistas, pós-estruturalistas, pós-modernas, da tradição marxista (PISCITELLI, 2002; BUTLER, 2014; CISNE, 2012).

---

<sup>45</sup> Como todo concepto vivo, el de género no tiene una acepción única; con el tiempo su uso se há ido diversificando y enriqueciendo. Para Sandra Harding [1986, pp 17-18] el género más que una consecuencia natural de las diferencias de sexo es una categoría analítica con la que los humanos piensan y organizan su actividad social. Siguiendo con su versión, en la construcción social del género intervendrían tres procesos que representan tres niveles de conformación recursiva – punto de partida y de llegada – de las categorías o atribuciones de género: el simbólico, el estructural y el individual. (PORTOLÉS, 2004, p. 30)

Em Piscitelli (2002) encontramos que os “estudos de gênero” surgem, a partir dos “estudos sobre mulher”<sup>46</sup>, compartilhando dos pressupostos, mas, no intuito de avançar e superar problemas relacionados à algumas categorias. Informa ainda que, o uso do conceito de gênero<sup>47</sup> se deu, a partir da publicação de Rubin (1975)<sup>48</sup>, que estabelece uma relação dicotômica entre sexo e gênero. Gayle Rubin (1975) desenvolveu seus argumentos indicando o sexo, enquanto determinado naturalmente pelo biológico, enquanto que o gênero seria a construção social do sexo. Dessa forma, tem-se que:

No marco do debate sobre a natureza, gênese e causas da opressão e subordinação social da mulher, Rubin definiu o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas. Perguntando-se sobre as relações sociais que convertem as fêmeas em mulheres -- “a passagem da fêmea, como se fosse matéria prima, à mulher domesticada”, a autora elabora o conceito sistema de sexo/gênero -- “um conjunto de arranjos através dos quais a matéria prima biológica do sexo humano e da procriação é modelada pela intervenção social humana” --, localizando essa passagem no trânsito entre a natureza e cultura, especificamente, no espaço da sexualidade e da procriação. (RUBIN, 1975 apud PISCITELLI, 2002, p. 8).

O debate em torno da categoria gênero apresenta inúmeras perspectivas de análise, inclusive, em virtude das aproximações teóricas que cada pesquisador apresenta. A própria Rubin, conforme análise de Piscitelli (2002), representou um debate inicial que situou o sistema sexo/gênero no centro das explicações que, ao mesmo tempo em que apresenta a perspectiva da diferença, questiona as formas universais de opressão femininas.

---

<sup>46</sup> Estes estudos podem ser caracterizados como aqueles advindos da corrente do feminismo radical, “segundo a qual, para além das questões de classe e raça, as mulheres são oprimidas pelo fato de serem mulheres”. (GRANT, 1993 apud PISCITELLI, 2002, p. 4).

<sup>47</sup> “O termo gênero foi aplicado à diferença sexual, pela primeira vez, em linhas de pesquisa desenvolvidas por psicólogos estadunidenses. O termo ‘identidade de gênero’ foi introduzido pelo psicanalista Robert Stoller, em 1963, no Congresso Psicanalítico de Estocolmo. Stoller formulava o conceito da seguinte maneira: o sexo estava relacionado com a biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e o gênero com a cultura (psicologia, sociologia). O produto do trabalho da cultura sobre a biologia era a pessoa ‘acabada’ *gendered*, homem ou mulher. HARAWAY, Donna: “Gender for marxist dictionary”, In: *Symians Cyborgs na Women*, 1991”. [cópia do trecho original, considerando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) da época]. (PISCITELLI, 2002, p. 8).

<sup>48</sup> RUBIN, Gayle: “The traffic in Women: Notes on the “Political Economy of Sex”. In: REITER, Rayna. *Toward an Antropology of Women*. Monthly Review Press. New York, 1975. (PISCITELLI, 2002, p. 8). “O ensaio “O Tráfico das Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo” é situado no pensamento feminista como um marco na utilização do conceito de gênero”. (PISCITELLI, 2002, p. 8).

Numa perspectiva de problematizar, criticar e reconstruir o conceito e, de forma ampliada, em relação ao pensamento de Rubin, situa Haraway (1991) que, conforme Piscitelli (2002, p. 13), vai questionar a “insistência no caráter de construção social do gênero”, entendendo que:

[...] o sexo e a natureza não foram historicizados e, com isso, ficaram intactas ideias perigosas relacionadas com identidades essenciais tais como “mulheres” ou “homens”. Desta maneira, assumindo a distinção sexo/gênero o poder de desconstruir como os corpos, sexualizados e racializados, aparecem como objetos de conhecimento e espaços de intervenção na biologia estaria perdido. Além disso, Haraway, considera que a categoria gênero obscurece ou subordina todas as outras – raça, classe, nacionalidade – “outras”, que emergem nitidamente das “políticas da diferença”. O problema reside no gênero como identidade global e (central) (PISCITELLI, 2002, p. 13).

Outra estudiosa que aborda “gênero” pela via de suas problematizações e “problemas” é Judith Butler. A autora questiona alguns suportes do debate contemporâneo que localizam a cultura, enquanto o polo da construção do gênero, e nos informa que:

Se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente, ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agência ou transformação? Porventura, a noção de “construção” sugere que certas leis geram diferenças de gênero em conformidade com eixos universais da diferença sexual? Como e onde ocorre a construção do gênero? Que juízos podemos fazer de uma construção que não pode presumir um construtor humano anterior a ela mesma? Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto a formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2014, p. 26).

É importante reafirmar que as contribuições de diversas orientações teóricas, que foram feitas ao longo de décadas, até os dias atuais, têm relevância e contribuição acerca da compreensão e reflexão sobre o conceito de gênero. Contudo, os apontamentos não podem tender e/ou esbarrar em isolamentos reflexivos e autoexplicativos. As abordagens teóricas que apresentam a dimensão biológica do sexo, a cultura e a superação de alguns limites do patriarcado, entre outras, precisam estabelecer mediações que se articulem com a totalidade da realidade.

A partir destas abordagens, observamos que há uma ampla caracterização do sentido do conceito de gênero. O desafio reside em compreender que o gênero não

se processa fora da realidade e que, por isso, a perspectiva de totalidade é necessária e válida para sua explicação. A sociabilidade humana se forja na relação com a natureza e, por isso, as transformações contextuais e conjunturais são múltiplas, variadas e processuais. É nesse sentido que o sujeito só se torna sujeito na relação com os outros e o com o meio. Sua constituição parte de uma singularidade que representa aspectos particulares. Contudo, é o trânsito das singularidades o que guarda a relação com o universal. Assim, enquanto humanos, somos universais, em que particularmente formamos nossa condição de sermos homens, mulheres, não-homens e não-mulheres, em um processo contraditório em que a formação do “gênero” possibilite a descontinuidade de relações desiguais, a partir de sua negação. É preciso compreender, assim, o trânsito da natureza à cultura, inseridos na história (historicizados), bem como, ultrapassar as polarizações que esbarram no determinismo seja do “sexo”, seja da “cultura”, cujo gênero compreenderia a superação das relações sociais de opressão e desigualdade, como o socialismo estaria para a superação do modo de produção capitalista.

Quando nos referimos às mulheres com deficiência, a construção da categoria gênero se aprofunda em seus contornos assimétricos. Na medida em que são mulheres, o próprio fato do “ser mulher” – no contexto em que experimentamos tantas desigualdades e processos de subalternização – já as coloca no lugar da inferioridade, dos impedimentos, dos cerceamentos. A existência, então, de uma deficiência, neste momento, estabelece e reafirma uma nova condição de inferioridade, de redução de suas habilidades, capacidades e potencialidades, contribuindo para demarcar a exclusão e limitar o acesso aos direitos em igualdade condições aos homens (inclusive aos homens com deficiência) e às demais mulheres sem algum tipo de deficiência, reduzindo exponencialmente as suas chances de acesso. Essa inferiorização e discriminação – construídas pela via de preconceitos que se cristalizam historicamente – se apresentam em forma de exclusão dos acessos a bens e serviços disponíveis na sociedade, a exemplo do direito ao trabalho, ao lazer e à escola, os quais se distanciam à medida que se fortalecem as visões conservadoras sobre a questão.

### 3.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (E AS POLÍTICAS) RELACIONADAS AOS ESTUDOS SOBRE MULHERES E GÊNERO NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS (2000-2017)

Partindo-se do pressuposto de que os estudos de gênero são recém-chegados aos espaços acadêmicos, a partir dos anos de 1980 e que, mesmo nestes espaços, enfrentam tensões onde se questionam a relevância e a dimensão de cientificidade a eles creditados, sua ampliação é também um reflexo do movimento da realidade nacional e internacional, bem como, do próprio cotidiano dos sujeitos históricos que vivenciam e produzem sobre esta categoria.

As duas últimas décadas ou, pelo menos, em termos de políticas governamentais, o Brasil experienciou a ampliação deste debate também nas esferas instituídas do poder político nacional, o que contribuiu para pôr a questão de gênero na agenda pública nacional. O primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006) teve como uma de suas importantes ações nesta temática a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e que chegou a ter *status* de Ministério, tendo sido esta secretaria conduzida historicamente por mulheres e constituindo-se em um espaço estratégico de se pensar políticas e ações voltadas para as questões das mulheres em áreas como saúde, redução da violência, assistência social, trabalho, habitação, entre outras, com “[...] objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente” (BRASIL, 2017a). A Secretaria sofreu alterações com a Lei 13.502 (BRASIL, 2017) de 01 de novembro de 2017, influenciadas pelo debate de reestruturação de órgãos do governo, provocado pelo, então, presidente Michel Temer<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Ao chegar ao comando do Poder Executivo Federal, em 12 de maio de 2016, por meio do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o então vice-presidente, Michel Temer, promove uma ampla reforma ministerial, através da Medida Provisória (MP) n. 726 (BRASIL, 2016). Esta MP estabeleceu uma série de extinções e fusões de ministérios. No que diz respeito à Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres – que, no ano de 2011, havia sido transformada em Ministério pelo Governo Dilma – esta passa a ser extinta e transformada em uma secretaria secundária transferida, inicialmente, para o Ministério da Justiça e Cidadania, sob o “comando firme” do então ministro Alexandre de Moraes – ex-secretário de segurança pública do governo de Geraldo Alckmin (PSDB), em São Paulo, e responsável por coordenar uma série de repressões a movimentos sociais organizados e reivindicadores de direitos naquele estado – ocasionando um prejuízo incalculável para todo o debate e acúmulo que já vinha sido alcançado nos anos anteriores. Este cenário foi apenas o início do que se mostraria, mais adiante, um verdadeiro retrocesso nas políticas e ações voltadas para as mulheres neste governo, marcado por concepções

É importante registrar que um dos avanços alcançados neste período ocorreu no ano de 2006 quando foi aprovada a “Lei Maria da Penha”, a qual vem possibilitando a adoção de medidas de combate e punição aos crimes relacionados a violência praticada contra as mulheres no país. Apesar de o fenômeno da violência contra a mulher ser muito presente na sociedade brasileira, a forma como o Estado passa a encarar suas responsabilidades frente à prevenção e combate desta violência, de alguma maneira, contribui para criar novas estratégias de mudança.

A partir da criação da SPM fomentaram-se conferências com envolvimento direto da sociedade civil, de movimentos sociais e que, por meio da primeira Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em 2004, elaborou-se o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres, o qual, atualmente, está em sua terceira versão para os anos de 2013-2015 (BRASIL, 2013). Os planos são balizadores nas ações que têm como princípios:

[...] autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos; respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; caráter laico do Estado; universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado; participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; e transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas. (BRASIL, 2013).

A articulação da secretaria e as elaborações de documentos, que colocam a questão dos direitos das mulheres como reconhecimento das lutas provocadas ao longo da história, situam a importância da pauta e a necessidade de continuidade das ações para o enfrentamento, prevenção e mudança nos padrões de entendimento político da questão. Ao mesmo tempo em que a instituição da pauta nas esferas de governo, representam certo andar da caminhada, não o faz sem as resistências, inclusive, da orientação de prioridades internas de governo, que alteram as visões da questão conforme lançam mão de posicionamentos ideológico-partidário.

---

conservadoras, autoritárias e por relações sociais de gênero extremamente desiguais – a exemplo da própria composição ministerial, bastante criticado por, nas primeiras nomeações, não contar com uma única mulher nestes cargos – algo que representava bem a visão do próprio presidente da República que, em declarações públicas, feitas por ocasião do dia internacional mulher, em 2017, creditava a elas um importante papel de “cuidar do orçamento doméstico” e de ter a exclusiva responsabilidade pela criação dos filhos, reforçando a oposição provocadas pelas diferenças biológicas e culturais dos papéis de homens e mulheres na sociedade brasileira.

No campo acadêmico há um interesse maior nas ciências sociais, na antropologia, na história, que dão lugar a essa produção de estudos, como bem situa Tabak (2006):

Ao longo das últimas décadas do século XX, o estudo da relação entre gênero – ciência e tecnologia se expandiu menos lentamente entre pesquisadoras acadêmicas e organizações feministas, do que todo um conjunto de temas que mereceu alta prioridade. Entre esses temas, se incluem direitos reprodutivos, aborto, trabalho, violência doméstica, participação política. Sem dúvida, as razões que levaram à definição de tais prioridades são fáceis de entender. Tratava-se de atender a anseios e demandas reprimidas de milhões de mulheres, que se haviam manifestado durante décadas. (TABAK, 2006, p. 27).

No Brasil, existem redes articuladas de núcleos de estudos sobre mulher, feminismo e relações gênero, além dos programas de pós-graduação com linhas e grupos de pesquisa, “[...] a criação dos núcleos de estudos de gênero foi uma estratégia feminista para superar os entraves que as universidades faziam à entrada do tema mulher na academia”. (BLAY, 2006, p. 63).

Esse marco de discussão sobre as temáticas relacionadas às questões das mulheres, do feminismo e das relações de gênero, chega ao Brasil em um contexto onde o país passava por transformações no campo da política, com a reabertura democrática, após o longo período ditatorial, sendo que, os próprios movimentos sociais desempenharam papel de grande relevância para os rumos do país na busca da construção de níveis de cidadania mais elevados. Nesse aspecto, observa-se a importância da influência da publicação de Heleieth Saffioti (1979 apud VEIGA, 2017) para inspiração do movimento feminista brasileiro, além da grande mobilização para a realização de eventos e encontros feministas, vinculados à militância e partidos que depois se espalhou entre os anos 1980 e 1990 para o campo acadêmico, com a criação dos núcleos, de projetos e de publicações importantes (VEIGA, 2017).

A década e 1990 foi também o momento em que os encontros feministas e de gênero passaram a ganhar especificidades relacionadas aos diversos cenários onde aconteceram. Entre os encontros pioneiros, pode-se dizer que o primeiro foi o Encontro Nacional de Núcleos Universitários de Estudos sobre Relações Sociais de Gênero, em 1991, ocorrido na Cidade de São Paulo. Esse foi o ponto de aglutinação para várias iniciativas, cujo desfecho resultou na criação da Revista de Estudos Feministas (REF) e da REDEFEM – Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas. (GROSSI, 2004). Antes dele, é importante mencionar a iniciativa da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Ford, de realizar o Seminário Estudos sobre Mulher no Brasil: Avaliação e Perspectivas, com a participação de feministas convidadas de várias universidades brasileiras. (COSTA; SARDENBERG, 1994; ADRIÃO, 2008). Consolidavam-se as bases de estudos feministas e de gênero como

campo acadêmico interdisciplinar, estreitavam-se seus laços com o ativismo político. Os anos 1990 inauguraram vários fóruns acadêmicos nacionais exclusivamente feministas e do campo de estudos de gênero: o I Encontro Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero, que fundou a REDOR em 1992; I Encontro da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas (REDEFEM), em 1994; também nesse ano ocorreu o I Encontro Fazendo Gênero, na UFSC, reunindo pesquisadoras de diversos estados do Brasil. Isso sem falar nos encontros e reuniões de áreas específicas, GT's de Associações como a ANPOCS, entre outras. Em 2006 aconteceu o Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero e Ciências, patrocinado pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, reunindo mais de duzentos núcleos de pesquisa de cerca de cem universidades brasileiras. (VEIGA, 2017, p. 36).

O percurso apresentado pela trajetória e historicidade do surgimento destes núcleos, representa um crescimento em ações, pesquisas, eventos, que marcam e inauguram nos últimos vinte cinco anos, a relevância das questões relacionadas ao gênero.

Imersa ao surgimento das redes de articulação está a Rede Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), criada em 1992, sendo caracterizada por organização não-governamental feminista cujo:

“[...] objetivo congregar e articular núcleos e grupos estimulando o desenvolvimento e divulgação dos estudos sobre mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiro, além de capacitar estudosas/os para o desenvolvimento e articulação no que se refere ao tema. No ano de sua criação, contava com 9 grupos de pesquisa; atualmente possui 33 Núcleos e Grupos de Estudos afiliados e vinculados a IES das duas regiões”. (FREITAS; CARVALHO, 2014, p. 163).

Conforme apontamento das autoras, esses grupos e núcleos estão distribuídos entre as regiões norte e nordeste, sendo que a região norte ainda apresenta menores números, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Núcleos e grupos de estudos sobre mulher, feminismo e relações de Gênero das regiões norte e nordeste<sup>50</sup>

Núcleos e grupos de estudo das regiões norte e nordeste		
Estado	Quantitativo	Caracterização <sup>51</sup>
Maranhão	4	GERAMUS – 2005 Grupo de Pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe Grupo de Estudos de Gênero, Memória e Identidade - GENI Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Mulher, Cidadania e Relações de Gênero (NIEPEM)/UFMA
Piauí	1	Não houve detalhamento
Ceará	1	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF)/UFC – 1998
Rio Grande do Norte	2	Não houve detalhamento
Paraíba	4	Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero UEPB – 1995 Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Gênero (NIPAM)/UFPB – 2000
Pernambuco	9	Núcleo Família, Gênero e Sexualidade (FAGES)/UFPE -1983 Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades (GEMA)/ UFPE – 1998
Alagoas	1	O Núcleo Temático Mulher e Cidadania (NTMC)/UFAL – 1989.
Sergipe	1	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG)/UFS – 1992
Bahia	5	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM)/UFBA – 1983
Acre	1	Núcleo de Estudos de Gênero na Amazônia (NEGA)/UFAC – 2009
Tocantins	1	Não houve detalhamento
Rondônia	1	
Amazonas	1	
Pará	1	Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” sobre Mulher e Relações de Gênero (GPEM)/UFPA – 1994

Fonte: Elaboração a partir de pesquisa realizada por Freitas; Carvalho (2014).

O componente regional é elemento que demonstra certo descompasso nas produções promovidas entre norte-nordeste e sul-sudeste, já que, há uma nítida concentração de centros de formação e capacitação, pessoal qualificado, seminários e encontros de associações científicas, organismos de divulgação e, sobretudo, dos recursos de fomento à pesquisa nos estados do Centro-Sul. (COSTA; SARDENBERG, 2014). A esta realidade está associada o próprio grau de desenvolvimento entre as regiões e os investimentos direcionados, que ainda reproduzem polaridades entre as produções, dicotomizando-as entre centro e periferia. Contudo, apesar das disparidades há que salientar a relevância e protagonismo do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), no estado da Bahia.

<sup>50</sup> Estes grupos compõem a REDOR e foram mapeados, através de pesquisa citada na fonte. No Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ existem outros grupos.

<sup>51</sup> A pesquisa apontou um quantitativo dos grupos até o ano de 2014, sendo que, não obteve êxito em informações mais detalhadas sobre a maioria.

O NEIM<sup>52</sup> foi criado em 1983, inicialmente vinculado ao Mestrado em Ciências Sociais da UFBA. Após mais de uma década tornou-se órgão próprio dentro da estrutura institucional, onde passou a funcionar o primeiro Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), sendo o único no Brasil e na América Latina. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013). O Programa articula pesquisadores das diversas áreas e produz teses e dissertações que contribuem para a relação do conhecimento com a prática social.

Além do PPGNEIM, existem articulações com a elaboração de cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão acadêmica e o curso de Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, o que significa a materialização de esforços para a formação, capacitação e qualificação de profissionais para pensar e contribuir com novas formas de enfrentamento das desigualdades de gênero.

Não obstante, uma síntese desta caminhada nas lutas pela ampliação das conquistas em torno da temática, ainda existem especificidades no próprio movimento feminista e na produção acadêmica que estão sendo postas na ordem do dia como necessárias e pertinentes, a despeito das questões que se intersectam ao gênero, como a deficiência.

### 3.4 GÊNERO, DEFICIÊNCIA E OS ESTUDOS FEMINISTAS

Diniz (2012) em análises realizadas no livro “O que é deficiência”, nos aponta em direção a um conceito sobre o termo que situa a complexidade do reconhecimento do “corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. (DINIZ, 2012, p. 10).

A autora realiza uma abordagem sobre a condição da deficiência enquanto “estilo de vida”, onde o paradoxo normalidade x anormalidade se constitui pelo “valor estético”, talvez aparente, enquanto valor moral. Sendo a “[...] anormalidade um julgamento estético, e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2012 p. 8). Ao mesmo tempo que situa “o estilo de vida” como pressuposto diferenciado da análise do padrão de normalidade, a autora não ignora as especificidades de acesso

---

<sup>52</sup> Liderou a criação da REDOR e sediou a rede durante algum tempo, bem como realizou encontros nos anos de 1992, 2001 e 2005. (FREITAS, CARVALHO, 2014).

aos recursos necessários, sejam eles, médicos ou de reabilitação, que um corpo com lesão necessite.

Essa relação estabelecida entre os corpos e os padrões constituídos demarcam perspectivas de explicações da deficiência como categoria explicativa e de análise científica, já que, a forma como as sociedades tratam a condição da pessoa deficiente se manifesta de maneira diversa, multifacetada, que vêm se alterando através de superações e coexistência de modelos<sup>53</sup>. Estes modelos passam por padrões explicativos religiosos/moralizantes, à questões médicas e, posteriormente, de cunho político/social. A evolução ou alternância nas formas de tratamentos ou reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade, transitam desde as marginais em que eram tratados na antiguidade – através do pressuposto das explicações míticas e religiosas, onde representavam um castigo encarnado – e, deveriam ser excluídos do convívio, realizando assim a total eliminação. Ao componente de tragédia pessoal envolveu o que se costuma caracterizar de modelo médico, já que, o indivíduo era/é entendido como responsável por seus males, portanto, necessitava/a ser tratado, diagnosticado, e por vezes segregado.

Como um campo pouco estudado no Brasil, Diniz (2012) afirma que: “[...] a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social”. (DINIZ, 2012, p. 11). É no contexto de situar a questão do ponto de vista político, da sociedade de maneira geral, que o modelo social passa a ser problematizado como diretriz de

---

<sup>53</sup> Em Harlos (2012), há um arsenal explicativo que situa os paradigmas da deficiência: “o primeiro paradigma de compreensão da deficiência é certamente anterior à própria existência de uma categorização científica que demarca um conjunto de pessoas como deficientes. Díaz (2009) denomina este primeiro paradigma como **Paradigma da Prescindência** (*Paradigma de la prescindencia*) e o caracteriza como concepção em que as causas da deficiência são associadas à motivos do mundo mágico e religioso e a deficiência é interpretada em um Modelo Eugênico (mal a ser eliminado com a eliminação da pessoa) e/ou em um Modelo de Marginalização (elemento a ser distanciado).[...] No âmbito acadêmico, dentre outros modelos, geralmente se fala em um **Modelo Médico**, um **Modelo Social** e o que seria um emergente **Modelo Biopsicossocial** de compreensão da deficiência, que representaria a busca de integração dos dois primeiros modelos citados (BARNES, 2009). A partir dos estudos de Palacios e Romañach (2006, 2008) encontramos menções a outro modelo de compreensão da deficiência que vem sendo denominado **Modelo da Diversidade**. Em Brogna (2009), observamos a busca da construção do modelo de compreensão da deficiência denominado **Modelo da Encruzilhada**. Esses modelos de compreensão são adotados para formular diferentes interpretações da deficiência, são esquemas que funcionam como dispositivos heurísticos para representar a deficiência em distintos pontos de vista. (DÍAZ, 2009; FINKELSTEIN, 2007)”. (HARLOS, 2012, p. 51, grifos nossos).

análise da questão. Ou seja, a deficiência articula elementos que levam a mudanças sociais que passam por questões de direitos, justiça social e políticas de estado.

São paradigmas explicativos que partem de pontos de vista diferenciados, da medicalização e a relação saúde x doença, para a sociedade, a política e a cultura como expressões do que consideramos “questão social<sup>54</sup>” em oposição à “questão individual”.

O modelo médico dedica-se a compreender a deficiência, a partir dos limites corporais, “[...] entendido como um conjunto de interpretações da deficiência que têm sua origem em pressupostos e conceitos originários das Ciências da Saúde”. (HARLOS, 2012, p. 52). Sobre as concepções do modelo médico, Pereira (2006) aborda:

O Modelo Médico aborda a deficiência com os mesmos referenciais teóricos e práticos com que aborda a doença. Ambas, pessoa doente e pessoa com deficiência, são vistas e tratadas como desviantes, pois não atendem as exigências do padrão de normalidade. Ora, deficiência e doença são condições distintas, cuja manifestação implica também desdobramentos distintos. A deficiência algumas vezes pode ser o resultado de uma doença (seqüela), ou mesmo estar associada a alguma doença, mas tecnicamente, a deficiência não é uma doença. (PEREIRA, 2006, p. 69).

Nas colocações de Pereira (2006), o modelo médico esteve de maneira análoga, associado às formas e interpretações que por longos tempos a deficiência teve junto às visões religiosas. Já que, o médico passa a representar a figura daquele que detém o domínio e o saber para a cura e o tratamento daquilo que a doença/ deficiência represente.

---

<sup>54</sup> Na vasta literatura em Serviço Social, a remissão a expressão “questão social” suscita um debate que é central a formação profissional atual. Em Netto (2013), a expressão está situada nos moldes do desenvolvimento do capitalismo enquanto modo de produção, e nas etapas de seu desenvolvimento, a partir da lei geral da acumulação. As perspectivas conservadoras do trato da questão social, a situavam pelo viés individual, caritativo, cujas consequências das condições de oposição capital x trabalho eram tratadas como “caso de polícia”, o salto a arena política das reivindicações geradas, a partir das lutas dos trabalhadores eleva o patamar da questão para o reconhecimento das demandas por parte do Estado, nos dizeres de Iamamoto e Carvalho (2003) “[...] a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003, p. 77). Com os avanços explicativos existem correntes que abordam sobre a existência de uma “nova questão social”, a partir das particularidades do desenvolvimento capitalista. A linha crítica mantém os supostos de que as bases contraditórias do sistema não foram superadas, portanto, as expressões são a própria “questão social”.

Nesse sentido o limite imposto pelo corpo deficiente (biológico) pode ser comparado com a forma que a construção do gênero se pautou pelas diferenças entre os sexos (o limite biológico do corpo feminino). Essa compreensão impõe ao modelo médico estratégias limitantes e que desconsideram abordagens de compreensões ampliadas em torno de demandas que são relativas as relações sociais, com os mundos objetivo e subjetivo que as experiências das pessoas com deficiência possibilitem.

Em consonância ao desenvolvimento da compreensão médica, e visão individual das questões relativas às lesões, atrelada à forma de se produzir conhecimento na busca da objetividade e neutralidade do positivismo, a Organização Mundial da Saúde (OMS): “em especial a partir da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), organizou uma equipe de cientistas para a modificação da Classificação Internacional de Enfermidades, a fim de incluir o que se denominava enfermidades crônicas e de longo prazo”. ( BARNES, 2009 apud HARLOS, 2012, p. 52). Esse trabalho ocorreu na década de 1970 e suas formulações orientaram políticas públicas, e, principalmente de saúde, por vinte anos, até a revisão deste documento e elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Os conceitos que vigoraram estavam baseados na lógica de padronização conceitual “lesão- deficiência- *handicap*<sup>55</sup>”. (DINIZ, 2012).

O contexto da elaboração e vigência deste modelo, expresso no documento internacional, potencializou as discussões em torno do novo vigor que o modelo médico passou a ter na relação com o entendimento sobre a deficiência, e, provocou inúmeras discussões entre grupos de militantes e acadêmicos do modelo social para problematizar sobre a necessidade de uma revisão conceitual que contemplasse a realidade para além da oposição doença x lesão x deficiência. (DINIZ, 2012). Assim, conforme Oliver e Sarnes (1998) citados por Diniz (2012), as críticas resumem-se em cinco pontos:

---

<sup>55</sup> “Segundo a ICIDH, lesão deficiência e *handicap* deveriam ser entendidos como: 1) lesão: é qualquer perda ou anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica de estrutura ou função; 2) Deficiência: é qualquer restrição ou falta resultante de uma lesão na habilidade de executar uma atividade da maneira ou da forma considerada normal para os seres humanos; 3) Handicap: é a desvantagem individual, resultante de uma lesão ou deficiência, que limita ou dificulta o cumprimento do papel considerado normal”. (DINIZ, 2012, p.40).

- a) A representatividade do documento: foi produzido por pessoas que não tinham experiência na deficiência, mas apenas sobre a deficiência, o que para os teóricos do modelo social representou uma fronteira ética importante.
- b) Os fundamentos morais: a tipologia baseava-se em pressuposições de normalidade para a pessoa humana. Assim como haveria a expectativa do normal, seria possível classificar os desvios perigosamente descritos como anormais.
- c) Denunciava os equívocos da causalidade entre lesão e deficiência: pressupunha que as desvantagens experimentadas pelos deficientes resultavam exclusivamente das lesões.
- d) A intervenção no corpo deficiente: aproximava a deficiência da doença, dois universos ora próximos, ora distantes. Essa aproximação fortalecia ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo em que afastavam o debate das perspectivas sociológicas.
- e) Ordem política que individualizava as lesões como problemas próprios, sem relação com o meio (DINIZ, 2012).

As questões postas durante anos pelo modelo médico criou possibilidades do surgimento de um novo modelo pautado sob a ótica das relações com o meio, que se expressam por via do acesso as políticas públicas e leva a questão da deficiência a arena política de debates ampliados.

#### 3.4.1 O surgimento dos *disability studies*<sup>57</sup> e o modelo social

De acordo com Diniz (2012), os estudos sobre deficiência surgem, a partir de questionamentos que tendiam para uma compreensão diferenciada sobre a deficiência na sociedade, incluindo a necessidade de construir discursos e visões positivadas sobre as experiências elaboradas, a partir da deficiência. Nos Estados Unidos e Reino Unido emergem correntes que questionam as visões que somente impunham os limites para os corpos sem considerar as possibilidades de habilidades que se desenvolveriam a partir de condições adequadas do meio social.

---

<sup>57</sup> *Disability studies*, em tradução para o português Estudos da deficiência, foi movimento acadêmico gerado a partir das elaborações sobre o modelo social. (HARLOS, 2012; DINIZ, 2012).

A expressão Estudos da Deficiência refere-se a um campo interdisciplinar que fornece espaço para o desenvolvimento de mudanças paradigmáticas em relação aos fundamentos ontológicos e epistemológicos da deficiência, que se manifestam nas teorias, pesquisas, políticas e práticas relacionadas às pessoas em situação de deficiência (BARTON, 2009); refere-se, também, ao exame da deficiência como fenômeno cultural, político e social, em contraste com perspectivas médicas, clínicas e terapêuticas e com foco em como a deficiência é definida, vivenciada e representada na sociedade (TAYLOR, et al. 2009) [...] pesquisadores vinculados aos Estudos da Deficiência trabalham para mostrar que as idéias hegemônicas em relação às pessoas em situação de deficiência e várias categorias de deficiência, são historicamente, socialmente, politicamente e economicamente contingenciadas, mudam ao longo do tempo e variam em distintas culturas, regiões e classes sociais (BARTON, 2009). Desta forma, os Estudos da Deficiência examinam as idéias relacionadas à deficiência em diferentes culturas e momentos históricos, bem como analisam as políticas e práticas de distintas sociedades para entender o contexto social, ao invés de focarem nos determinantes corporais ou psicológicos da experiência da deficiência. (HARLOS, 2012, p. 79).

Estes estudos são iniciados através de promoção de cursos, publicações de revistas e artigos, além da instituição de departamento específico de pós-graduação, conforme quadro:

Quadro 5 – Trajetória internacional dos estudos sobre deficiência

AÇÃO	DESCRIÇÃO	ANO
Curso “A pessoa deficiente na comunidade”	Universidade Aberta (Open University) – Reino Unido	1975
Boletim Informativo que se transformou na <i>Disability Studies Quartely</i>	Criado pelo sociólogo Irving Kenneth Zola – Estados Unidos	1980
Grupo de estudos <i>Society for Disability Studies</i>	Grupo de sociólogos norte-americanos	1982
Primeiros cursos de graduação e pós-graduação direcionadas para estudos da deficiência	Estados Unidos	A partir de 1980 e início de 1990
Primeiro curso de pós-graduação	Universidade de Kent- Reino Unido	
Livro Serviço Social com deficientes	Obra com abordagem materialista que inspirou modelo social	1983
<i>Disability, Handicap and Society</i> <i>Disability and Society</i>	Primeiro periódico científico especializado em estudos sobre deficiência, muda o título em 1993.	1986 1993
<i>Disability Press</i> – primeira editora	Primeira editora especializada em estudos sobre deficiência – Centro de Estudos sobre Deficiência da Universidade de Leeds - Reino Unido	1996

Fonte: Elaborado a partir de informações coletadas em Harlos (2012); Diniz (2012)

Ainda à esteira de Diniz (2012), os estudos sobre a deficiência impulsionaram a elaboração da compreensão do modelo social, que se funda no Reino Unido nos anos de 1960, com as contribuições de um importante nome – Paul Hunt – e outros sociólogos homens deficientes que iniciaram questionamentos às instituições sobre a

forma de tratamento e compreensão dadas às pessoas com deficiência, sendo que as ideias do sociólogo estavam alicerçadas no conceito de estigma de Erving Goffman.

Para Goffman, os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma. (DINIZ, 2012, p.13).

Sob o horizonte apontado pela autora, compreende-se que a influência do conceito de estigma leva a organização de grupos de sociólogos e os movimentos sociais a compreensão da deficiência como opressão. Este fato demarca o surgimento de organizações, como a Liga dos Lesados físicos contra a segregação, chamadas Upias<sup>58</sup>, como marco na forma de organização dos deficientes, principalmente, porque o direcionamento era realizado por estes (homens com deficiência) que pensavam, produziam conhecimento e vivenciavam a condição da deficiência.

A originalidade das Upias foi não somente ser uma entidade *de e para* deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência. Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão de um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos. Em um primeiro momento, portanto, a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência:[...] deficiência não deveria ser entendida como um problema individual [...] mas, sim, como uma questão eminentemente social. (DINIZ, 2012, p.15).

Os questionamentos gerados pela organização dos deficientes, possibilitou elaborações que relacionavam a deficiência como opressão e expressão da exclusão social, como as já estabelecidas em outros grupos sociais marginalizados "como as mulheres ou os negros" (DINIZ, 2012, p.17). Esse entendimento estabelecia a necessidade do contexto social como elemento importante de compreensão das relações sociais fundadas em bases materiais, portanto, o marco teórico inspirador destes estudiosos "foi o materialismo histórico, o que conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social" e uma "situação coletiva de discriminação institucionalizada" gerando novas

---

<sup>58</sup> Nasce na Inglaterra, e contribuiu para construção do modelo social, no sentido de elaborar compreensões sociológicas sobre a deficiência. "Tinha como objetivos: 1. Diferenciar natureza de sociedade pelo argumento de que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes. [...] o objetivo era dessencializar a lesão, denunciando as construções sociológicas que a descreviam como desvantagem natural; 2. Assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos. [...] o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e intervenção do Estado." (DINIZ, 2012, p. 18).

formulações sobre o entendimento da lesão e da deficiência<sup>59</sup>. (DINIZ, 2012 p. 17). Ainda de acordo com as formulações da autora, o caminho traçado, a partir dos estudos e do movimento organizado, indicou “a construção de uma teoria da deficiência com base na opressão que se pautou em cinco argumentos” (DINIZ, 2012, p. 29):

1) a ênfase nas origens sociais da lesão; 2) o reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens; 3) o reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza; 4) o reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões; 5) a adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes. (DINIZ, 2012, p. 29).

Essa trajetória apontada em Diniz, e, associada ao que alguns outros teóricos discutem, indicam que o surgimento do modelo social eleva a compreensão crítica sobre a deficiência e potencializa a reivindicação por emancipação e alteração do lugar de subalternização a que foram relegadas as pessoas com deficiência, já que, a produção de conhecimentos que se gestava, através dos estudos com base sociológica, tendia para processar reflexões que se distanciavam do senso comum e também do paradigma médico.

#### 3.4.2 A crítica feminista e a segunda fase do modelo social

É considerável a contribuição que os estudos sobre a deficiência e a elaboração do modelo social promoveram na forma de explicar e elaborar as compreensões, contudo, observamos que estes estudos foram pensados e constituídos por grupos de homens (Diniz, 2012; Harlos, 2012) que vivenciaram a experiência da deficiência e que de alguma forma relacionaram as pautas reivindicatórias ao patamar da autonomia e independência frente ao espaço público. Não se pensou em reflexões sobre o espaço privado, nem tampouco na relação da interdependência e cuidado,

---

<sup>59</sup> Utilizando o conceito elaborado pela Upias, Diniz (2012) caracteriza assim: “Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social.” (Idem, p.18). A reformulação conceitual traz o sentido da exclusão social como um movimento gerado a partir da relação entre o indivíduo e a sociedade.

que historicamente marcam as relações de gênero, fato que, sinaliza para elaborações inseridas junto à crítica feminista.

A literatura (DINIZ, 2012; HARLOS, 2012) aponta que, como mote que demarcou os avanços do modelo social, esteve o direito de ocupação dos espaços públicos pela via da superação, da opressão pelo corpo, com acesso ao trabalho, a vida independente. A segunda geração de teóricos do modelo social introduz elementos, a partir dos anos 1990 que provocam tensionamentos as elaborações da primeira geração.

A crítica feminista levanta pontos que pensam no reposicionamento do significado dessa independência pela conquista do espaço público e coloca em questão a diversidade das experiências da deficiência, incluindo o debate “privado é político”, já que, existem situações em que a dependência é parte da própria sobrevivência – tanto humana quanto das pessoas com deficiência – de maneira temporária ou permanente. O conceito da interdependência provoca embates no sentido do risco de reposicionar os limites do corpo lesionado e de também criar condições de resolver este dilema com respostas de âmbitos caritativos e reverter as conquistas do espaço público (alcançadas pela primeira geração de teóricos do modelo social) e retornar ao espaço privado.

Além deste ponto, o cuidado também é problematizado pela crítica feminista quando situado nas relações de interdependência. Este cuidado enquanto categoria teórica, ainda é muito pouco estudado, pois, mais uma vez adentra-se no campo moral e das subjetividades, onde, enquanto prática, sempre foi relegada a uma característica eminentemente feminina, sem considerar as estruturas culturais, os elementos simbólicos, psicológicos e sociológicos que estão aí imbricados. Já existem correntes na filosofia que posicionam o cuidado, enquanto elemento de debate ético. Estas correntes são influenciadas por pesquisadoras feministas dos estudos sobre a deficiência norte-americanas que elaboraram parte da crítica que compõe a segunda geração do modelo social.

Em síntese a primeira geração do modelo social teorizou sobre dois aspectos: “[...] as desvantagens resultavam mais diretamente das barreiras que das lesões”; e “[...] a retirada das barreiras” (DINIZ, 2012, p. 57), seria suficiente para a independência. A segunda geração, a partir da crítica feminista elabora pontos de

questionamentos que incidem sobre “[...] a crítica ao princípio da igualdade pela independência; a emergência do corpo com lesões e a discussão sobre o cuidado”. (DINIZ, 2012, p. 60).

As teóricas feministas foram as primeiras a apontar o paradoxo que acompanhava as premissas do modelo social. Por um lado, criticava-se o capitalismo e a tipificação do sujeito produtivo como não deficiente; mas, por outro, a luta política era por retirar as barreiras e permitir a participação dos deficientes no mercado de trabalho. [...] trouxeram à tona temas esquecidos na agenda de discussões do modelo social. Falaram do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente. Elas levantaram a bandeira da subjetividade do corpo lesado, discutiram o significado da transcendência do corpo por meio da experiência da dor, e assim forçaram uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado [...] mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as teóricas feministas da segunda geração, aqueles primeiros teóricos eram membros da elite dos deficientes, e suas análises reproduziam sua inserção de gênero e classe na sociedade. (DINIZ, 2012, p. 58).

Os apontamentos que a crítica feminista vem elaborando junto ao modelo social ocupam espaço no processo de alargamento do pensamento sobre a elaboração da deficiência como categoria que incorpore a possibilidade interpretativa da diversidade, incluindo os elementos que na própria produção do conhecimento, relegaram sempre a figura da mulher a sua condição de sujeito de segunda ordem. O que no caso das mulheres com deficiência podem se apresentar como demandas que precisam também ser discutidas e alavancadas dentro das elaborações dos estudos sobre deficiência e dos estudos feministas que contemplem e articulem as desigualdades em suas variadas expressões.

### 3.5 MULHERES E DEFICIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA DUPLA DESIGUALDADE

A desigualdade é elemento que se constitui em oposição a igualdade. Ela é comumente classificada e identificada em sociedades que constituem relações em que haja limitações e prejuízos entre pessoas, grupos, classes, balizados por discriminação preconceito, exploração, exclusão, entre outros. No capitalismo, os elementos que compõem as formas de desigualdade se aprofundam na medida em

que crescem as formas de exploração. A divisão de classe, estrutura as relações de maneira desiguais, sendo as relações de gênero, de raça também legatárias da ordem desigual, em que uns dominam e outros são dominados.

As manifestações da desigualdade podem se caracterizar por expressões de pobreza, exclusão, seja de origem material, através da renda e não-acessos a bens básicos de sobrevivência, seja em níveis discriminatórios com padrões estabelecidos a partir das normas e valores construídos. Partindo da dominação de classes, há um suposto de manutenção da diferença como elemento que aprofunda a desigualdade, entre ricos e pobres (homens e mulheres, deficientes e não-deficientes) não há o reconhecimento entre iguais, além deste não reconhecimento a desigualdade atua como objeto de inferiorização. É nesse sentido que Sposati (1996), indica que a exclusão é expressão da desigualdade:

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além de étnica. Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública. (SPOSATTI, 1996 apud WANDERLEY, 2001, p. 20).

Estes elementos apontados pela autora, compreendem o processo de desigualdade imerso em diversas formas e manifestações que situam os indivíduos na sociedade, marcada por elementos que se agudizam também pela forma como o seu desenvolvimento econômico e social ocorre. Segundo Sawaia (2001):

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. [...] A inserção econômica, decente ou não, digno ou não, sempre se dá de algum modo, o que caracteriza a “dialética exclusão/inclusão” e não apenas a inclusão ou exclusão como processos separados. Esse par dialético também se confronta com formas de legitimação social e individual que se manifestam no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência [...]. (SAWAIA, 2001, p. 8).

Para o autor, a dialética exclusão/inclusão não se caracteriza como falha do modo capitalista de produção, mas sim, como um produto intrínseco ao funcionamento do sistema que se manifesta como um dos vieses de sua própria contradição e reside

em questões que são parte do próprio desenvolvimento das sociedades como condição de seu desenvolvimento.

Essa relação conceitual do modo como se pode interpretar conceitos que são interligados, demonstra elementos que são comuns e simbióticos no que se refere a manutenção de desvantagens relacionais, que podem ocorrer na esfera econômica, política e principalmente social. Sendo assim, a partir das considerações de Sposati (1999, p. 129) demonstra-se que o conceito de exclusão social avança no entendimento de “questões éticas e culturais” quando comparado ao conceito de pobreza. Nesse sentido, “pobreza – absoluta ou relativa – pode significar um estado de privação enquanto exclusão, além de significar privação, também envolve discriminação e estigmatização” determinadas por questões inerentes ao sexo, raça, opção sexual, idade, etc. Em outros termos, o pobre pode ser discriminado por ser pobre (no sentido da escassez material de condições de sobrevivência), mas o excluído, passa a ser entendido como aquele que foi abandonado e que passa por processos de fragilização dos vínculos sociais. É nesse sentido que Sposati (1999) propõe o estabelecimento de padrões mínimos de dignidade humana que devem ser reconhecidos pelo Estado e que esses respectivos padrões devem ser garantidos em decorrência das exigências e pressões da sociedade civil.

Já para Martins (1997, p. 13), o caminho para a emancipação humana pode ser através de outro discurso orientado pela perspectiva da contradição e não pela perspectiva do poder e do sistema econômico ao ressaltar que, “[...] rigorosamente falando, não existe exclusão, mas sim, vítimas dos processos sociais, políticos e econômicos excludentes, ou seja, existem formas combatíveis de inclusão social precária”. (MARTINS, 1997, p. 13). Em síntese, os processos sociais excludentes ocorreriam “dentro” da realidade problemática e não fora dela.

### 3.5.1 Exclusão social em Sposati e Martins

Nos apontamentos sobre a desigualdade remete-se aos pontos que interligam a exclusão como eixo que estrutura a separação entre aqueles que pertencem socialmente ao meio e os que não pertencem ou não acessam e usufruem dos bens, serviços, mas a discussão do termo não é consenso entre os teóricos. Continuamos com o que Sposati indica:

[...] o modo de produção capitalista é estruturalmente excludente. Isto já foi demonstrado por Marx na metade do século passado. Deste ponto de vista a exclusão social não é um novo fenômeno. Pelo contrário, é ela inerente ao processo de acumulação. Este fato permitiu incluir no senso comum a concepção de que a exclusão é natural, como apregoava Adam Smith sobre a naturalidade da diferença e do processo seletivo da natureza. Note-se, porém, que a noção de Smith colocava a exclusão no patamar de uma condição individual, enquanto Marx demonstrou a exclusão social como a lógica inerente a um dado processo de produção. (SPOSATI, 1999, p. 128).

A autora entende que a exclusão possui um caráter estrutural e, portanto, tão antigo quanto a própria estrutura do modo de produção, contudo, há que se considerar as mudanças históricas e sua forte manifestação aos finais do século XX, que agregam novos elementos aos seus processos. “É interessante também constatar que o reforço a exclusão social, enquanto conceito, aparece ao mesmo tempo em que a sociedade se torna recessiva econômica e socialmente, a partir da regulação neoliberal que é mundializada a partir da segunda metade da década de 70”. (SPOSATTI, 1999, p. 129). Como bem demonstra, existem elementos conjunturais que alinhavam o que se interpreta enquanto fenômeno teórico, ou seja, o desenvolvimento social e as transformações do modo de produção alteram conceitualmente as formas de manifestação dos fatos.

Assim, a partir das conotações dadas ao conceito, elabora distinção entre exclusão social e pobreza:

Considero que há uma distinção entre exclusão social e pobreza. Por conter elementos éticos e culturais, a exclusão social se refere também à discriminação e a estigmatização. A pobreza define uma situação absoluta ou relativa. Não entendo estes conceitos como sinônimos quando se tem uma visão alargada da exclusão, pois ela estende a noção de capacidade aquisitiva relacionada à pobreza a outras condições atitudinais, comportamentais que não se referem tão só à capacidade de não retenção de bens. Conseqüentemente, pobre é o que não tem, enquanto o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações. Isto não significa que o pobre não possa ser discriminado por ser pobre, mas que a exclusão inclui até mesmo o abandono, a perda de vínculos, o esgarçamento das relações de convívio, que necessariamente não passam pela pobreza. (SPOSATI, 1999 130).

Em contraponto às análises de Sposati, e analisando a exclusão social, a partir dos traços da sociedade capitalista contemporânea José de Souza Martins (1997) criticará o uso terminologia e sua banalização “[...] como se os muitos aspectos problemáticos da realidade social estivessem à espera de quem os batizasse, lhes desse nome. E não estivessem à espera de quem lhes descobrisse os significados

ocultos e ocultados, os mecanismos invisíveis da produção e reprodução da miséria, do sofrimento, das privações”. (MARTINS, 1997, p. 10). O autor entende que não existe exclusão, “[...] existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (MARTINS, 1997, p. 14)”.

Segundo Martins:

[...] o rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações. Quando, de fato, esse movimento as está empurrando para “dentro”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicuem nem protestem em face de privações, injustiças, carências. É preciso, pois, estar atento ao fato de que, mudando o nome de pobreza para exclusão, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje, mais do que mudar de nome, mudou de forma, de âmbito e de consequências [...] temos de admitir que a ideia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a exclusão e por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão. (MARTINS, 1997, p. 18).

A “nova” desigualdade, como expressão das mudanças do movimento do capitalismo, se configura sobre as bases da unificação ideológica em detrimento da separação entre as condições materiais.

Já as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retiram-lhe o que é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade. Recobrem e anulam o potencial de transformação das classes sociais e, por isso, tendem para a direção contrária, para o conformismo, para o comportamento anticivilizado e reacionário da reoligarquização do poder, do renascimento dos privilégios de alguns como contrapartida da privação de muitos, da violência privada, da nova modalidade de clientelismo que é o clientelismo ideológico derivado da colonização do imaginário do homem comum, especialmente dos pobres, através do consumismo dirigido. (MARTINS, 1997, p. 22).

A dicotomia entre a relação de exclusão/ inclusão gera o que o autor designa como a falsa inclusão, o senso de pertencimento, através do consumo direto de alguns bens produzidos, possibilita aos “despossuídos” a falsa sensação de estarem incluídos em um sistema que os exclui. Análoga à essa análise, poderíamos estabelecer os avanços na esfera da compreensão dos debates em torno da inclusão social das pessoas com deficiência aos espaços públicos, como também parte do processo de inclusão insuficiente, já que, ainda não se contemplam as especificidades

das pessoas com deficiência que são negras, pobres, mulheres, entre outros, que estão ainda em constantes batalhas para o acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, levando assim a níveis de desigualdade dentro da desigualdade.

### 3.5.2 A mulher com deficiência

Já se levantou como caracterização ao longo de algumas produções a polarização entre os sujeitos sexuados, esses pólos se distanciam entre o positivo x negativo, masculino x feminino. Neste sentido, a mulher se constitui, a partir das relações e diferenças, o que por vezes demonstrou-se situar que essas relações foram(são) desiguais, em relação aos inúmeros aspectos da vida.

As mulheres são sujeitos que se constroem (BEAUVOIR, 1970), mas também se desconstroem (BUTLER, 2014) pelos questionamentos aos padrões estabelecidos. Entre as pautas do feminismo, estas são postas enquanto sujeito político, que de forma organizada levantam(ram) importantes reivindicações sobre seu lugar no mundo.

Importante salientar que não se deve essencializar o estatuto de “ser mulher”, já que, os espaços, lugares e tempos interferem sobremaneira as perspectivas e experiências de cada uma. As dinâmicas e pautas são problematizadas, a partir da forma como se constituem as formas de socialização. No oriente, no ocidente, nos países periféricos, nas tribos, em zonas rurais, em zonas urbanas, sejam brancas, negras, pobres, ricas, com deficiência, sejam transexuais, as formas e percepções serão plurais.

A deficiência também pode ser considerada uma construção, a medida em que parte das experiências que foram estudadas, relatadas, e problematizadas, ainda expressam contornos entre limitações, negativas e adjetivações que oprimem o sujeito considerado incapaz, e que não considera as incapacidades que o meio apresenta.

Considerando “gênero” e a condição feminina – ainda se constroem expectativas segregadoras e de padrões de criação diferenciados – e, às mulheres com deficiência, supõem-se obstáculos que se agudizam na relação entre o espaço

público x privado, nas experiências de socialização e relações com a sexualidade e o corpo, nas possibilidades de construção de autonomia e independência frente aos acessos ao trabalho, educação, entre outros.

[...] autoras feministas como Hanna e Rogovski (2008, p. 64), sugerem que as mulheres em situação de deficiência, encaram a síntese de dois obstáculos: “precisam enfrentar o sexismo e a discriminação contra as pessoas em situação de deficiência e o “fator adicional” conformado pelo binômio mulher/deficiência, que também gera um impedimento que só afeta a elas”. No cerne destes obstáculos, Hanna e Rogovski (2008) interpretam, que os binômios que se estabelecem entre participação (das mulheres deficientes na sociedade), sistema sócio-cultural (que determina os papéis sociais que homens e mulheres devem desempenhar) e conceito de si mesmo ( de cada mulher em situação de deficiência), movem um triângulo de causalidade circular em que as dificuldades vivenciadas em cada um destes aspectos acaba afetando a dificuldade nos demais aspectos e sim intensifica os obstáculos enfrentados pelas mulheres em situação de deficiência. (HARLOS, 2012, p. 129).

Apesar de críticas, que indicam ainda um distanciamento do feminismo frente às reivindicações das mulheres com deficiência, foram pesquisadoras feministas norte-americanas que levantaram o debate frente a essa realidade de desigualdade no campo teórico e também da vida e das vivências, o que ainda demonstra que são escassas pesquisas que se debrucem sobre as questões mais singulares destas mulheres, no campo do corpo, da maternidade, do trabalho, da sexualidade.

Em pesquisa realizada sobre formações de profissionais em nível de pós-graduação especializados em reabilitação Lewis, Brubaker e Armstron.(2009), indicam uma série de variáveis que intensificam as desigualdades vivenciadas por mulheres com deficiência, isto levando em consideração a realidade nos Estados Unidos:

[...] gênero e deficiência, combinam-se para moldar as experiências interpessoais de mulheres e homens com deficiência. Esta área abrange uma série de questões, [...] como a nossa cultura atual define a feminilidade ideal em termos de atratividade física, a capacidade de nutrir, o desejo de amar e ser amado e a capacidade de mãe em termos de feminilidade, as mulheres com deficiência experimentam conseqüências negativas naqueles casos em que há um fracasso para atender a essas expectativas culturais. Especificamente, as mulheres são quatro vezes mais propensas do que os homens a se divorciarem após o desenvolvimento de uma deficiência, e sua probabilidade de casar é de 25% a 33% da probabilidade de seus homólogos masculinos (Asch & Fine, 1985; Gerschick, 2000). Os homens com deficiência são mais propensos a encontrar um parceiro que esteja disposto a cuidar deles do que as mulheres (Lorber, 2000). Por outro lado, as mulheres deficientes que têm parceiros, mas que desejam abandoná-las, experimentam várias barreiras. Segundo Olkin (2003), tais obstáculos incluem: "(a) necessidades físicas; (b) necessidades financeiras; (c) preocupações com custódia; e (d) problemas de relacionamento "(p. 237). [...] as mulheres com deficiência são freqüentemente vistas como

assexuadas e, portanto, são negadas a educação sexual, acesso a informações reprodutivas e serviços, incluindo controle de natalidade e fertilidade (Schriempf, 2001; Burns, 2002; Lorber, 2000; Saxton, 2003). [...] Além disso, as mulheres com deficiência muitas vezes não são vistas como mães adequadas, e essa visão molda políticas que lhes negam a custódia e a adoção (Saxton, 2003). O acesso a serviços relacionados com educação, cuidados de saúde e outras necessidades claramente representa desafios para as mulheres com deficiência [...] Devido à discriminação generalizada que enfrentam em muitos domínios sociais, as mulheres com deficiência experimentam múltiplos desafios psicossociais que afetam sua qualidade de vida. A conexão social tem sido relacionada ao desenvolvimento da auto-estima, enquanto que o isolamento está relacionado a problemas de saúde e mortalidade. As mulheres com deficiência experimentam um isolamento social que pode afetar negativamente sua auto-estima, níveis de depressão e estresse (Berkman & Syme, 1979). Por exemplo, os níveis de estresse para mulheres com deficiência física foram relatados em níveis mais altos que os da população em geral (Hart, Rintala e Fuhrer, 1996). As mulheres com deficiência parecem estar em maior risco de depressão em comparação com homens com deficiência, mulheres sem deficiência e a população em geral (McGrath, Keita, Strickland e Russo, 1990). Uma variedade de fatores contribui para a depressão das mulheres, que incluem falta de apoio social, baixa renda ou pobreza e abuso (McGrath, Keita, Strickland e Russo, 1990, Warren & McEachren, 1983). As mulheres com deficiência também enfrentam sérios riscos para a saúde devido à sua vulnerabilidade e estigmatização da sociedade em geral, onde os pontos de vista patriarcais e discriminatórios ainda permeiam. É provável que sejam vítimas e possam ser mais suscetíveis a violência e abuso devido ao seu duplo status de minoria como mulheres e como pessoas com deficiência (Brownridge, 2006, Nosek, Foley, Hughes e Howland, 2001). O abuso é cinco a oito vezes mais provável entre as mulheres com deficiência do que os homens com deficiência e mais provável entre as mulheres que não têm deficiência (Nosek & Hughes, 2003). As mulheres com deficiência são mais propensas do que as mulheres não incapacitadas a sofrer abusos nas mãos de atendentes e médicos, bem como a sofrer abusos por longos períodos de tempo (Hassouneh-Phillips & Curry, 2002)<sup>60</sup>. (LEWIS; BRUBAKER; ARMSTRON, 2009, p. 3).

A relação que estas pesquisas estabelecem com a realidade ainda é pouco representada, principalmente no Brasil. São pouquíssimos estudos que articulam aspectos da intersecção entre gênero e deficiência aos aspectos das políticas sociais, como saúde, educação, entre outras. Nesse caminhar, o debate sobre as desigualdades vivenciadas pelas mulheres com deficiência passa pelos aspectos de ampliação das condições de conquista e acesso a direitos, a níveis democráticos justos e garantia de cidadania.

---

### 3.5.3 A importância da discussão sobre interseccionalidade

Existem algumas perspectivas contemporâneas no feminismo que constroem os conceitos, a partir de situações específicas, vivenciadas por grupos específicos que, ao longo da trajetória das elaborações epistemológicas do feminismo, não foram consideradas em suas experiências, a saber a interface entre gênero e raça/etnia. Um conhecimento que ainda não conseguia tratar aquelas que estão na periferia, vivenciando processos de discriminação e opressão sobrepostas. Assim, algumas ativistas como Angela Davis, Kimberlé Crenshaw chamaram a atenção para o fato de que as mulheres negras vivenciam processos de opressão que são geográficos, políticos, econômicos e que transitam pelas questões de gênero, atreladas às condições de pobreza e raça.

Há um documento que demarca a definição da interseccionalidade, enquanto conceito elaborado, que foi produzido por Kimberlé Crenshaw<sup>61</sup>, ativista norte-americana pelos direitos civis, e apresentado à III Conferência Mundial contra o racismo, onde, pela necessidade de se discutir a garantia dos direitos humanos para as diferentes formas de discriminação que se apresentam, revela que a:

[...] incorporação da perspectiva de gênero, ou seja, focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão, aplica-se tanto às diferenças entre as mulheres como às diferenças entre mulheres e homens. Há um reconhecimento crescente de que o tratamento simultâneo das várias “diferenças” que caracterizam os problemas e dificuldades de diferentes grupos de mulheres pode operar no sentido de obscurecer ou de negar a proteção aos direitos humanos que todas as mulheres deveriam ter. Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. Do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas ao gênero não podem mais ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral, não se pode também permitir que as diferenças entre mulheres marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupação iguais sob o regime predominante dos direitos humanos. Tanto a lógica da incorporação do gênero quanto o foco atual no racismo e em formas de intolerância correlatas refletem a necessidade de integrar a raça e outras diferenças ao trabalho com

<sup>61</sup> A ideia proposta pela autora está ilustrada, a partir da “imagem que ela oferece é a de diversas avenidas, em cada uma das quais circula um desses eixos de opressão. Em certos lugares, as avenidas se cruzam, e a mulher que se encontra no entrecruzamento tem que enfrentar simultaneamente os fluxos que confluem, oprimindo-a”. (PISCITELLI, 2008, p. 267).

enfoque de gênero das instituições de direitos humanos. (CRENSHAW, 2002, p. 173).

A menção estabelecida para a garantia dos direitos humanos apresenta a consideração da diferença, enquanto parte das demandas que afetam as mulheres, já que, determinados aspectos são desconsiderados quando somente a condição de gênero situa a primeira ordem, camuflando assim formas de vulnerabilidades que as mulheres vivenciam por suas diferenças de classe, religião orientação sexual, entre outras.

Por este aspecto, de considerar a diferença dentro das diferenças na busca da inclusão das demandas de mulheres, elabora o sentido da interseccionalidade<sup>62</sup> como,

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. 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

---

<sup>62</sup> Conforme Hirata (2014) a interseccionalidade é uma proposta para “[...] ‘levar em conta as múltiplas fontes da identidade’, embora não tenha a pretensão de ‘propor uma nova teoria globalizante da identidade’ (Idem, ibidem). Crenshaw propõe a subdivisão em duas categorias: a ‘interseccionalidade estrutural’ (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro, e as formas de resposta a tais violências) e a ‘interseccionalidade política’ (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor) (cf. Idem, ibidem)”. [cópia do trecho original]. (HIRATA, 2012, p. 62).

A categoria da interseccionalidade é considerada um avanço no debate, mas não sem críticas, já que pode apresentar alguns riscos como apontados por Kergoat e citados por Hirata (2014): “1) a multiplicidade de pontos de entrada (casta, religião, região, etnia, nação etc., e não apenas raça, gênero, classe) leva a um perigo de fragmentação das práticas sociais e à dissolução da violência das relações sociais, com o risco de contribuir à sua reprodução; 2) não é certo que todos esses pontos remetam a relações sociais e talvez não seja o caso de colocá-los todos num mesmo plano; 3) os teóricos da interseccionalidade continuam a raciocinar em termos de categorias e não de relações sociais, privilegiando uma ou outra categoria, como por exemplo a nação, a classe, a religião, o sexo, a casta etc., sem historicizá-las e por vezes não levando em conta as dimensões materiais da dominação (cf. Kergoat, 2012, pp. 21-22). [cópia do trecho original]. (HIRATA, 2014, p. 65).

Esses aspectos polemizam que a categoria classe social tem sido menos visibilizada em relação às dimensões de gênero e raça, o que a própria Hirata (2014) menciona como questões importantes as relações sociais que se estruturam a partir de pesquisas sobre o *care* que apontam para as dimensões estruturais que perpassam as categorias de intersecção para além de gênero e raça, ao mesmo tempo em que ‘a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e portanto como um instrumento de luta política. É nesse sentido que Patricia Hill Collins (2014) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um ‘projeto de conhecimento’ e uma arma política. Ela diz respeito às ‘condições sociais de produção de conhecimentos’ e à questão da justiça social (Idem, ibidem). Essa ideia é concretizada por Danièle Kergoat (2012, p. 20) quando afirma a ‘necessidade de pensar conjuntamente as dominações’ a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução”. [cópia do trecho original]. (HIRATA, 2014, p. 69).

opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177).

No prólogo da obra “Otras inapropiables”, organizada por autoras que demarcam a necessidade de ampliação dos estudos sobre as diferenças, encontramos análises que caracterizam a diferença como “periférica”, “deficiente” “particular”, frente ao universal e ao central. Conforme segue:

As marcas de diferença se apresentam mostrando as particulares marcas da indiferença: o neutro, invisibilizado pelo normativo hegemônico e sobre representado. Frente a um feminismo global homogeneizador e excludente que pela opressão de gênero iguala todas as mulheres, estes textos falam de múltiplas opressões, de diferentes diferenças e do estranhamento de muitas mulheres com um movimento feminista com o qual se identificam e cuja agenda e legado histórico resultam em grande medida estrangeiro que tomam como sujeito de referência a mulher branca, ocidental, heterossexual, de classe media urbana, educada e cidadã.<sup>63</sup> (HOOKS; BRAH; SANDOVAL; ANZALDÚA, 2004, p. 10, tradução nossa).

Sobre as mulheres com deficiência, existem formas próprias de discriminação que operam para dar carga de sentidos as suas experiências no decorrer das suas vidas, que vão se aprofundando à medida em que aproximam elementos de pertencimento de classe e raça. As discriminações produzem processos de exclusão em níveis que limitam a condição de existir enquanto ser humano e enquanto mulher. É o que autora chama atenção para os processos de “subinclusão” que ocorrem quando as demandas de grupos de mulheres marginalizadas são invisibilizadas a partir do destaque gerado por demandas de “elites” das mulheres, formando hierarquias de gênero que não absorvem as diferentes formas de vulnerabilidades dos diferentes grupos de mulheres. Assim, nas palavras da autora “[...] nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível”. (CRENSHAW, 2002, p. 176).

No caminho percorrido para realizar a caracterização do cenário que problematiza e situa o objeto estudado, há que se considerar muito demarcada a

---

<sup>63</sup> Las marcas de diferencia se revuelven mostrando las particulares marcas de la *indiferencia*: lo «neutro», invisibilizado por normativo hegemónico y sobrerrepresentado. Frente a un feminismo global homogeneizador y excluyente que bajo la opresión de género iguala a *todas* las mujeres, estos textos nos hablan de múltiples opresiones, de *diferentes* diferencias, y del extrañamiento de muchas mujeres con *un* movimiento feminista con el que se identifican pero cuya agenda y legado histórico resultan em gran medida ajenos puesto que toman como sujeto de referencia a *la mujer* blanca, occidental, heterossexual, de classe media, urbanita, educada y ciudadana.

dimensão da raça como elemento que potencializa as discriminações vivenciadas pelas mulheres com deficiência; já que, das entrevistadas quase 70%, ou seja, 4 das 6 se identificam como negras e pardas (não-brancas) e em suas narrativas o cruzamento da deficiência e da raça delimitam discriminações específicas nos espaços de socialização (vizinhança, escola) que interferem em suas possibilidades enquanto sujeitos. Sendo assim, o acesso à educação formal é central para desconstruir as discriminações históricas, sendo a universidade um espaço de reflexão e mudanças. É preciso transformar os espaços educacionais, para o acolhimento e respeito às diferenças, e, por isso, a interseccionalidade é uma chave conceitual para compreender como operam essas articulações entre camadas de opressão que se sobrepõem às histórias e experiências de mulheres com deficiência, negras, pobres.

Os silenciamentos pela negação de direitos, ou pela desconsideração da condição de humanidade precisam ser combatidos, através de criação de condições e oportunidades que valorizem cada pessoa em seus aspectos de individualidade. Essas questões carecem ainda de muitos aprofundamentos que articulem as dimensões ideológicas, teóricas, políticas, econômicas da própria sociedade. Do ponto de vista ideo-teórico são desafios que precisam ser superados para avançar, já que as dinâmicas históricas se alteram e precisam alcançar as transformações da realidade que está sempre mais adiante da teoria. Do ponto de vista político, as questões precisam ser abertas ao debate da coletividade que pressionem os sistemas de dominação excludente impositivo (às vezes a universidade representa parcialidades que se traduzem enquanto verdades. O debate sobre as cotas é um exemplo muito atual que toca em cristalizações de privilégios de classe, já que, o espaço acadêmico, além de ser considerado “mérito”, é legitimado como não sendo para todos, o que fratura a possibilidade daqueles que estão à margem). As discriminações de classe geradas pela apropriação do poder econômico por parte de poucos, também são de importantes destaques para o elemento interseccional.

Em Ribeiro (2017) encontramos apontamentos que reafirmam e justificam o lugar de fala como representativo das vivências e experiências próprias de cada pessoa. Apesar de ser explicado sobre prismas diferenciados, o termo se articula com a produção do feminismo negro, que pretende demarcar ponto de vista específico que entrecruzaria as diferentes experiências de ser mulher.

Pensar a interseccionalidade como relevante para explicar os aspectos estruturais que envolvem as dimensões das categorias de gênero, deficiência, raça e classe, significa afirmar que as mulheres com deficiência estão inseridas em diversas classes sociais. No grupo pesquisado, demarcam-se situações que demonstram que o lugar social que elas ocupam restringem oportunidades, já que, em grande parte são pobres e negras e, essas condições impactam diretamente no alcance de possibilidades de cidadania. Ribeiro (2017) salienta que:

[...] experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. [...] não poder acessar certos espaços, acarreta em não ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes os indivíduos desses grupos sejam catalogados, ouvidas [...]. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. (RIBEIRO, 2017, p. 64).

As condições para reconstruir lugares de existência social podem ser alicerçadas por resistências teóricas e práticas, onde, se descortinem os véus das hierarquizações dos saberes, lugares, posições. Nesse sentido é importante destacar que a “deficiência” e o “gênero” apresentam um alicerce discriminatório similar (comum), cuja biologização das relações sociais constituem ênfases em dicotomias (forte x fraco; superior x inferior, normal x anormal) que destituem a condição de humanidade plena. O racismo também constitui componente que retira a potência humana pela via “hierarquização de raças”, estabelecendo distinções entre superiores e inferiores.

## **4 EDUCAÇÃO E ACESSO DE MULHERES AO ENSINO SUPERIOR E ÀS MULHERES COM DEFICIÊNCIA**

*“[...] o curso secundário era o único a permitir o ingresso direto nos cursos superiores. Se, no nível secundário de estudos, a mulher deve receber educação especial orientada para ‘a natureza feminina de sua personalidade’ e tendo em vista ‘sua missão no lar’, é este o curso que, sem distinções, pode conduzi-las aos bancos das escolas superiores”. (SAFFIOTI, 2013, p. 320).*

#### 4 EDUCAÇÃO E ACESSO DE MULHERES AO ENSINO SUPERIOR E ÀS MULHERES COM DEFICIÊNCIA

Podemos considerar a educação enquanto um patrimônio social construído pela humanidade através das relações sociais, fortalecendo-se à medida que homens e mulheres reconhecem o valor do conhecimento, dos aprendizados primários que se desenvolvem na família, nos grupos, em manifestações culturais, na política etc. Assim, Brandão (2007) compreende que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRADÃO, 2007, p. 4).

Compreendida e inserida no contexto do capitalismo, a educação, enquanto parte fundamental do “modo de vida” estabelecido na ordem burguesa, cumpre uma dupla e estratégica função para o capital, tanto na *dimensão da estrutura* (econômica) – na medida em que apresenta mecanismos que auxiliam na produção e reprodução do capital, na obtenção da mais-valia e da exploração da força de trabalho – quanto na *dimensão da superestrutura* (política), contribuindo ideologicamente para a manutenção da ordem burguesa, seus interesses, práticas, valores, normas, inculcações, reproduzindo-a à medida em que se desenvolve a própria formação do sujeito humano. Sob uma perspectiva crítica de análise, Mészáros (2008) assinala que:

É por isso que hoje o *sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito* (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos nossos).

Este controle, esta “camisa-de-força” citada por Mészáros (2008), no qual a educação historicamente se constituiu, dentro das próprias funções do modo de produção capitalista, permitiu uma profunda interferência nas mais variadas dimensões da vida (social, econômica, política, cultural etc.), sob diferentes e amplas formas. Uma das principais delas – o trabalho – com os processos de exploração e alienação que se multiplicam nas outras dimensões e transformam as relações em processos objetificados e mercadorias. É nesse caminho que a institucionalização da educação, enquanto processo de formação ideológica para o atendimento e alcance de um projeto societário, vai se estabelecendo numa sociedade em que a contradição de classe e a sobreposição dos interesses de uma em detrimento da outra, adquire status de hegemonia e direciona ideologicamente os espaços de decisão. Como nas ideias apontadas a seguir:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada”, isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Apesar de compreender os limites que a educação insitucionalizada apresenta, nos moldes estabelecidos pelo modo de produção capitalista, concebemos que é neste espaço, também, que muitas contradições aparecem, principalmente pelas possibilidades de acesso a saberes que podem potencializar a construção de um novo projeto de sociedade, e que possibilite descortinar e superar desigualdades, discriminações, opressões. Esse entendimento comunga com o entendimento de Perrot (2007) ao afirmar que “[...] o direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais constante, a mais largamente compartilhada das reivindicações [do movimento feminista]. Porque ele comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer”. (PERROT, 2007, p. 159).

#### 4.1 A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Pensar a categoria mediação no processo de relacionar educação com uma perspectiva transformadora na sociedade capitalista parte da necessidade de entender, a partir de um viés crítico. Mészáros é um dos autores que contribuem na discussão acerca da mediação dentro da teoria marxista. O que o teórico aponta está dentro de uma lógica de interpretação do próprio sistema capitalista, onde ele estabelece uma diferença entre capital e capitalismo, a partir do conceito de que o capitalismo, necessariamente implica o desenvolvimento do modo de produção em uma determinada fase da história e o capital antecede e sucede o capitalismo. O trabalho seria uma mediação de primeira ordem dentro do modo de produção capitalista, porque através do trabalho o homem/mulher pode transformar a si mesmo e a natureza criando uma nova forma de socialização. Estando mesmo nesse sentido de uma mediação de primeira ordem, o trabalho, como ocorre na sociedade capitalista é alienante “reificador” porque as necessidades materiais criadas pelos homens não são necessidades próprias, a partir da sua essência, mas, necessidades criadas e recriadas dentro da lógica que o próprio sistema estabelece para atender a determinada classe ou determinado contexto de exploração das necessidades. As mediações de segunda ordem se contrapõem ao trabalho como mediação de primeira ordem e o trabalho seria essa mediação que possibilitaria criar novas formas de transformação da sociedade. Assim:

A partir de Mészáros (2002), compreendemos que a distinção entre capital e capitalismo é imprescindível, na medida em que muitos pensadores acreditam e defendem a tese de que a ruptura com o capitalismo seria suficiente para se atingir uma sociedade comunista, humanizada; situando-se, assim, o problema da alienação como próprio à sociedade capitalista. Para o filósofo húngaro, a ruptura com o capitalismo não levaria à mudança radical da sociedade, pois o que é preciso ser destruído, de fato, é o capital, o qual antecede o capitalismo e é também posterior a ele; sendo compreendido como “o regulador sociometabólico do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito mais além dela” [...] Para Mészáros (2006), a partir da teoria marxiana, os sentidos (olfato, paladar, tato, audição, visão) só se tornam, de fato, humanos, quando a natureza vai se tornando humanizada, ou seja, quando o homem, ao se relacionar com a natureza e com os outros homens, cria a sociedade. Assim, fica claro que é no âmbito da sociedade que os sentidos humanos vão se tornando cada vez mais sociais e refinados. Nesse processo, a educação é uma mediação indispensável, pois cabe a ela reproduzir no indivíduo parte daquilo que foi construído pela humanidade (gênero humano) ao longo do processo histórico. Por ter essa função, Lukács (2013b) e Mészáros (2006) concordam que a educação é responsável por estabelecer a mediação entre o indivíduo e o gênero humano. Ao se apropriar

de elementos que constituem o gênero humano, o indivíduo (singular) se torna parte desse gênero humano. E vale destacar que é nessa relação de mediação entre indivíduo (singular) e humanidade (geral), estabelecida pela educação (particular), que o indivíduo constitui a sua individualidade; ou seja, o indivíduo é sempre um ser único, mesmo que se aproprie de características da humanidade das quais outro indivíduo também se apropriou. De acordo com o que pontuamos anteriormente, podemos afirmar que, sem a mediação da educação, não é possível a continuidade da humanidade. Nessa direção, estamos falando da educação no sentido geral (ontológico), ou seja, em qualquer sociedade e tempo histórico e independentemente de onde ela ocorra (família, igreja, partido político, grupo de amigos etc.). (DARCOLETO, 2016, p. 95).

O esforço em compreender a educação como uma mediação na sociabilidade capitalista implica retomar algumas categorias importantes de serem mencionadas – a mediação e a sociabilidade capitalista. Mediação é uma categoria ontológica<sup>64</sup> que

---

<sup>64</sup> “A compreensão teórica da categoria de mediação não dispensa uma necessária apropriação dos fundamentos da Ontologia do Ser Social de Marx. Daí porque torna-se indispensável que se recoloca os elementos centrais para este entendimento, quais sejam a fundação teórico-metodológica da Ontologia. Para tanto passo a recordar alguns dos principais fundamentos da Ontologia marxiana: a)- A teoria Social de Marx é uma ontologia do ser social porque seus enunciados concretos sempre se colocam em face de um certo tipo de ser, invariavelmente sua observação e enunciados se colocam apoiadas no próprio movimento das categorias ontológicas que estruturam o real, e não em conceitos logicamente articulados. ‘A ontologia marxiana volta-se primordialmente para os processos de produção e reprodução da vida humana, sendo que as representações que surgem na mente humana, são reflexos do real captados como representações na consciência (Pontes, 1995:59). A este propósito Lukács afirma que as categorias [...] não são formas lógicas primárias que de algum modo se ‘apliquem’ à realidade; mas sim os reflexos de situações objetivas na natureza e na sociedade’ (1978:75) (grifei). b)- A base de sustentação desta perspectiva assenta-se na determinação da relação homem-natureza, ou seja no primado econômico do ser social. O trabalho assume, nesta perspectiva, o papel de condicionador da existência humana. ‘É ao trabalho que o homem tributa a razão de seu ser social, porque este propicia o arrancar das potencialidades naturais a seu serviço e, conduz ao autodesenvolvimento da espécie’ (Pontes, 1995:61). Na relação entre as categorias do ser natural e do ser social o homem, através do trabalho vai humanizando as primeiras e subordinando (mas não eliminando) a segunda. c) Nesta perspectiva dá-se a prioridade ontológica do SER sobre a CONSCIÊNCIA: ‘não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência’ (Marx, 1982:14). porque o SER é muito mais complexo e movente do que o CONHECER, e o auto movimento do SER (real) distingue-se da forma como a RAZÃO captura este mesmo movimento. Lukács elucida que ‘é preciso compreender que o caminho, cognoscitivamente necessário, que vai dos ‘elementos’ (obtidos pela abstração) até o conhecimento da totalidade concreta é tão-somente o caminho do conhecimento, e não aquele da própria realidade. Este último, ao contrário é feito de interações reais e concretas entre esses ‘elementos’ dentro do contexto da atuação ativa ou passiva da totalidade complexa. Disso resulta que uma mudança da totalidade (inclusive das totalidades parciais que a formam) só é possível trazendo à tona a gênese real’ (Lukács, 1979-38) (grifei). d)- a totalidade não é soma das partes, mas um grande complexo constituído de complexos menos complexos (reciprocidade da ação). e) A concepção da Ontologia tem como traço fundamental o trabalho com CATEGORIAS e não com CONCEITOS. Na expressão de Marx ‘as categorias exprimem [...] formas de modos de ser, determinações da existência’ (Marx 1982:18). As categorias não são estruturas somente lógicas que a razão constrói, independentemente, nem tampouco hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, reproduzindo mentalmente o que realmente existe.” (PONTES, [s.d.], p. 6). [cópia do trecho original, considerando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) da época].

desempenha um papel fundamental, a partir da produção crítica de autores que desenvolvem análises sobre a perspectiva marxista. No campo do Serviço Social esse debate se fundamenta em um projeto de profissão e de sociedade que leve em consideração as transformações históricas, a luta de classes e as contradições. No caminho do método dialético, a categoria mediação é imprescindível de ser situada, para a superação da imediatividade da realidade, quando possibilita através da reflexão, modos de operar que descortinam os níveis aparentes das “coisas”, para tanto, ela já está no universo do real e através das relações se processa enquanto articuladora no complexo da totalidade. Sendo que:

Parte-se do entendimento de que a totalidade e seus complexos dinâmicos estão submetidos a uma dada legalidade, que resultou da própria processualidade destes, e que embora tenha caráter de universalidade para o ser social, particulariza-se em cada complexo. Aí reside uma chave heurística para compreender o processo de conhecimento da realidade. A universalidade, que é o plano em que residem as grandes determinações e leis de uma dada formação social, mas que no plano da imediatividade o que se nos aparece são os aspectos singulares da vida cotidiana e dos fatos, despidos condicionamentos da legalidade social. As universalidades emergem de um ‘rico desenvolvimento do concreto, quando uma característica se revela comum a um grande número, a uma totalidade de fenômenos’ (Marx, in Lukács, 1978:88). Já na singularidade as mediações estão ocultas ao sujeito cognoscente e tanto a gênese histórica, quanto sua estrutura social estão submersas na faticidade; as coisas parecem não se conectar e têm um sentido em si próprias. A dialética entre o universal e singular processa-se através da particularidade, que no dizer de Lukács é um campo de mediações. É neste campo de mediações que os fatos singulares se vitalizam com as grandes leis da universalidade, e a universalidade se embebe da realidade do singular. Ainda Lukács, elucida que ‘a dialética de universal e particular na sociedade tem uma função de grande monta: o particular representa aqui precisamente a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade’ (Lukács, 1978: 92)(grifei). A relação indivíduo-sociedade, particularizando-se num campo de mediações, passa a elucidar o modo de ser histórico de nascimento, de funcionamento, de movimento de um complexo total e das forças que se embatem no seu evoluir processual. O mesmo autor ainda elucida que a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas a particularidade e a universalidade) ocultas na imediatividade são postas à luz’ (Lukács, 1978:106). Com isso sumarizamos as principais determinações teóricas para o entendimento da categoria de mediação. (PONTES, [s.d.], p. 9). [cópia do trecho original, considerando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) da época].

Em associação ao estudo sobre acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior, situa-se que a necessidade da compreensão teórica da mediação, implica situar a educação enquanto chave mobilizadora de sublimação das processualidades históricas que tendem a uniformizar os fatos, as atividades, os aspectos que compõem o mundo da vida, tornando alienante e alienador o fato de não se possibilitar níveis de reflexividade que combatam o modo como as relações sociais se processam através das influências, políticas, culturais, econômicas, entre outras. E assim, não como sinônimo de “meio”, mas de processo em si que sintetiza transformações sociohistóricas, o acesso ao ensino superior por parte de grupos antes excluídos, representa o que consideramos elemento da contradição posta pelos níveis da mediação da educação.

#### 4.2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O ACESSO DE MULHERES À UNIVERSIDADE

Os pressupostos fundadores da produção científica na história da ciência moderna estavam baseados em argumentos naturalistas, na condição de neutralidade da ciência, com perspectiva masculinista e com linguagem androcêntrica na dimensão universal atribuída ao conhecimento científico, assim como pela crença no caráter progressista da racionalidade científica, o que marca a divisão crucial na produção de saberes relacionadas aos sexos. A mulher ocupava um lugar desprivilegiado<sup>65</sup> na produção dessa ciência. Era caracterizada, a partir da sua condição de passividade e de impotência, seja do ponto de vista biológico ou não, já que muitos argumentos da época apontavam para a sua incapacidade intelectual, acirrando os dualismos – mulher (natureza, subjetividade, sentimento) e homem (ciência, objetividade, neutralidade).

Entende-se , a partir das colocações elaboradas em Rossi (2001) que a constituição da ciência moderna, de um espaço público de saber científico, de uma experiência racional e crítica, ocorreu em condições sociais e políticas bastante particulares, ou seja, em uma Europa marcada pela necessidade de promover uma

---

<sup>65</sup> Este lugar desprivilegiado se constituiu pelas desvantagens historicamente acumuladas: primeiro, as proibições de acesso aos processos de escolarização, baseadas em argumentos da incapacidade intelectual, em virtude de seus aspectos biológicos; segundo o destino quase que irremediável dos cuidados com o lar e a família.

“revolução científica”, revolução esta que levasse em consideração “[:::] a rejeição da concepção sacerdotal ou hermenêutica do saber, a nova avaliação da técnica, o caráter hipotético ou realista do nosso conhecimento do mundo, as tentativas de usar – inclusive com relação ao mundo humano – os modelos da filosofia mecânica, a nova imagem de Deus como engenheiro ou relojoeiro, a introdução da dimensão do tempo na consideração dos fatos naturais” (ROSSI, 2001, p. 19). Rossi continua afirmando que esta ciência “[...] não nasceu na tranquilidade do campus” ou em laboratórios artificiais, já que estes espaços ainda não existiam e quando existiam, como no caso das universidades, a partir do século XVII, muitas vezes estavam em polos divergentes. Conforme Le Goff (1977) citado por Rossi (2001):

As universidades nasceram em Bolonha, Paris e Oxford no final do século XII, multiplicaram-se no decorrer do século seguinte, difundindo-se sucessivamente por toda a Europa nos séculos XIV e XV. As universidades se tornam os lugares privilegiados de um saber que se configura como digno de reconhecimento social, merecedor de uma remuneração, um saber que tem leis próprias, que são minuciosamente determinadas (Le Goff, 1977:153-70). Ao contrário das escolas monásticas ou das catedrais, a universidade era um *studium generale*, possuía um estado jurídico específico, fundado por uma autoridade “universal” (como o Papa ou o Imperador). A permissão aos docentes de ensinar em qualquer lugar (*licentia ubique docendi*) e os deslocamentos dos estudantes contribuíram consideravelmente para construir uma unificação da cultura latino-cristã. (ROSSI, 2001, p. 15).

A associação dos saberes, vinculados à igreja (religiosos), bem como, o privilégio do acesso a estes saberes, foram características que marcaram, de maneira considerável, a criação das universidades ainda na Idade Média.

Conforme Vanin (2008, p. 12) “[...] tanto o advento da Escolástica como da Ciência Moderna corrobora para a constituição de um mesmo fato histórico: a exclusão das mulheres dos espaços destinados à produção do conhecimento formal, que a partir do século XIII torna-se uma das formas de ascensão ao poder. Para Jacques Le Goff (1995, p. 9) até o advento das universidades, o mundo ocidental tinha conhecido os seguintes meios de acesso ao poder: por nascimento, por riqueza e por sorteio”. Assim Vanin (2008), corroborando com Schiebinger (2004, p. 30), nos aponta que:

O ensino universitário se tornou especificamente importante a medida em que as burocracias em expansão nos novos estados-nação requisitaram mais funcionários. Quando a nobreza de toga e a da espada se coligou, os aristocratas da Inglaterra e França perceberam que a educação era necessária para preparar os jovens cavaleiros para o exercício do poder do Estado. Na Inglaterra, esta nova conjunção entre o serviço no estado e a educação produziu o que Lawrence Stone denominou de “revolução

educativa". Houve aumento de matriculados, incluindo muitos jovens da nobreza rural e das classes médias. Esta revolução, no entanto, não se estendeu às mulheres. Apesar dos defensores destas apresentarem argumentos com energia e durante muito tempo para que fossem admitidas nas universidades, as mulheres de todas as classes continuaram excluídas da educação universitária. (VANIN, 2008, p. 17).

De acordo com Bandeira (2008) foram poucas as mulheres que conseguiram se inserir nas discussões filosóficas, históricas, científicas e culturais em grande parte da construção da história da humanidade. "Nos séculos XVII e XVIII podem ser citadas: Madame d'Épinay; Madame du Châtelet, a veneziana Elena Cornaro Piscopia (1678), primeira mulher a ter uma cadeira na universidade; a física Laura Bassi (1723), segunda mulher na Europa a receber um grau universitário; e Marie Currie, que em 1903 dividiu o prêmio Nobel com seu marido". (BANDEIRA, 2008, p. 212).

É nesse caminho entre a construção da ciência, o surgimento das instituições que legitimam a produção de saberes e, a entrada das mulheres neste cenário, que situamos o surgimento das instituições de formação acadêmica no Brasil. Nesse sentido, a implantação das universidades, no caso nacional, tem influências diretas do processo de colonização e do entendimento por parte da "metrópole" (Portugal) do que representaria o desenvolvimento de tal forma de ensino.

De acordo com Cunha (2007), a coroa portuguesa não era favorável à implantação das universidades no Brasil, por isso as proibiu, já que as compreendia como sendo uma ameaça à sua dominação e incentivadoras de movimentos que impulsionassem a independência, influenciados pelas ideias iluministas. Durante o século XVI e, no lugar das universidades:

[...] a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia [...] O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva da formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII de mineradores. (CUNHA, 2007, p. 152).

Nas reflexões apresentadas por Cunha (2007) encontramos informações que afirmam que, com a vinda da família real ao Brasil, já no século XIX e, no sentido de transpor instituições e serviços que eram presentes na sede da coroa, a classe

dominante portuguesa criou instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas no Brasil. No caso do ensino superior foram criadas, isoladamente, cátedras para formação de profissionais “[...] de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois”. (CUNHA, 2007, p. 154).

Entre tantas transformações que influenciaram o próprio modelo de universidade que temos no país, seja pela forte influência portuguesa – que, por sua vez, sofreu interferência da França e da Espanha – seja pela disputa entre aqueles que defendiam ideias liberais ou positivistas<sup>66</sup>, na transição do império à república, a universidade, que primeiro apresentou este nome foi criada em Manaus em 1909, conforme aponta Cunha (2007):

A primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 a recém-criada Universidade Federal do Amazonas. (CUNHA, 2007, p. 162).

Posteriormente à Universidade de Manaus, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1911, Curitiba, em 1912, e a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, que “[...] assumiu duradouramente o status de universidade”. (CUNHA, 2007, p. 162). A Universidade do Rio de Janeiro<sup>67</sup> inaugura o modelo que inspirou as outras instituições que se seguiram, já que, foi através dela que houve a reunião das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, já existentes.

As décadas seguintes apresentam, dialeticamente, inúmeros elementos de avanços e retrocessos para a educação no Brasil, de uma maneira geral e, para o

---

<sup>66</sup> Para os liberais, a criação de uma universidade no país era vista como uma importante tarefa no campo educativo, mesmo quando reconheciam ser instrução das massas precária ou quase inexistente. Já os positivistas brasileiros opunham-se violentamente à criação de uma universidade por acreditarem tratar-se de uma instituição irremediavelmente comprometida com o conhecimento metafísico (na classificação comteana), que a ciência estava destinada a substituir. (CUNHA, 2007, p. 156).

<sup>67</sup> Nas palavras de Cunha (2007) é possível identificar um modelo frágil que orientou a aglutinação das faculdades já existentes. O autor informa que o conselho universitário formado pelos diretores das faculdades e por professores catedráticos era uma instância simbólica, já que, eram escolhidos pelo presidente da República, mediante cooptação, além do que, os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade.

ensino superior, especificamente. Políticas autoritárias, entre os anos de 1930 a 1945<sup>68</sup>, reformas e expansão no período militar entre 1960 a 1980 e os rebatimentos da política neoliberal, com estagnação de investimentos públicos, nos anos que se seguem, e reestruturação com novas políticas de expansão e interiorização, a partir dos anos 2000 até os dias atuais.

Os fatos aludidos demonstram que as Universidades surgem para o atendimento das elites<sup>69</sup> e que por vezes representam uma ordem vigente – que se manifesta pelo recorte de classe, no nível da política e das ideologias que defendem – esta ordem implica a disseminação de comportamentos e ideias que traduzem, pelo menos no início do processo de caracterização do ensino superior no Brasil, para a exclusão das mulheres no mundo da ciência ou sua invisibilidade.

Segundo Oliveira (2006), mesmo antes da vinda da corte portuguesa para o Brasil, a elite brasileira, preocupada com a formação intelectual e política das novas gerações, enviava seus filhos para estudar no continente europeu. Ou seja, o acesso à educação superior, no Brasil, desde o processo de colonização, é seletivo, excludente e à disposição de uma minoria. Mesmo no âmbito de seu surgimento, com influências disso até hoje, o acesso à universidade tem como critério de seleção a meritocracia, o que concordando com Chauí (2003), retira da universidade o seu caráter democrático e a torna um ambiente de reprodução de privilégios e de acentuação das desigualdades sociais.

Esse recorte de classe, seletividade e mérito que se atribui ao ensino superior, acirra-se não só pelo fato de homens de classes mais abastadas terem tido, inicialmente, acesso; mas também, representa a dimensão da desigualdade de

---

<sup>68</sup> Ao final da era Vargas, em 1945, eram 5 as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas (CUNHA, 2007, p.164). Conforme resumo técnico do Senso da Educação Superior de 2017, realizado pelo INEP/MEC, existem atualmente 2.448 Instituições de Educação Superior no Brasil, sendo que, são 199 Universidades, 189 Centros Universitários, 2.020 Faculdades e 40 IF e Cefet. (BRASIL, 2017).

<sup>69</sup> Cunha (2007) vai nos informar que com a proclamação da república – que resultou do golpe instaurado pela conspiração de liberais, positivistas e monarquistas ressentidos – a burguesia cafeeira garantiu a manutenção de seus interesses, quanto ao controle das esferas política e econômica e de poder na área educacional. Assim, “os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes de alcançarem melhores condições de vida”. (CUNHA, 2007, p. 157).

gênero, já que, a escolarização de mulheres no Brasil foi um processo extremamente comprometido pela mentalidade (ideologia) importada também de Portugal, como bem nos informa Ribeiro (2007):

Durante 322 anos – de 1500 a 1822 – período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a Universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler. Essa questão nos remete à tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecillitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. (RIBEIRO, 2007, p. 79).

O cenário de desigualdade no processo de escolarização “primária”, que marca o período imperial, traz consequências para a educação “secundária” e consequente acesso ao ensino superior. Dissertando sobre a educação secundária feminina, que se dava quase que exclusivamente em colégios confessionais (entre protestantes e maioria católicos), Azevedo (1964, p. 639 apud SAFFIOTI, 2013, p. 290) informa que, “[...] no Brasil, até 1930 não haviam ainda as mulheres conquistado o seu lugar no ensino superior e universitário”. A explicação para tal realidade se funda em alguns argumentos apresentados:

A par de não ser a instrução de nível superior sentida socialmente como uma necessidade para a mulher, a coeducação reinante nos cursos superiores, com absoluta predominância do sexo masculino, constituía, inegavelmente, um dos fatores desfavoráveis à penetração das mulheres neste nível de ensino. Nem mesmo a instrução de nível secundário chegava a ser pensada como uma via de obtenção da ilustração do espírito feminino. A interpenetração dos mundos clerical e pedagógico, ocorrida no Brasil em grau consideravelmente grande, acentuara o caráter religioso, literário e retórico do ensino secundário, posto em execução segundo os modelos europeus de tipo clássico. Nestes moldes, nem sequer à educação masculina, muito mais orientada para estudos posteriores que a feminina, os estabelecimentos de ensino secundário representavam instituições adequadas. Quanto às mulheres, considerando-se seus papéis sociais de então, não encontravam, evidentemente, finalidades úteis num ensino daquele estilo. A concentração do elemento feminino nas escolas confessionais, principalmente católicas, constituía-se num poderoso fator de obstrução das mudanças educacionais cuja necessidade se fazia sentir [...]. (SAFFIOTI, 2013, p. 290).

De acordo com Teles (1999), no Brasil do final do século XIX, a primeira mulher<sup>70</sup> a ingressar na universidade foi no estado da Bahia, no ano de 1881,

---

<sup>70</sup> As informações aqui mencionadas também podem ser observadas e conferidas nas edições do Eco das Damas, principalmente a publicação Ano III de 04 de janeiro de 1888. (BRASIL, 1988).

formando-se pela faculdade de medicina, em 1887. Às mulheres não era permitido frequentar o ensino superior. Foi apenas em 1879 que Dom Pedro II “concedeu”, através de lei, autorização para frequentarem o ensino universitário, conforme nos indica Paula (1988) apud Blay e Conceição (1991):

A mulher começa tardiamente frequentar a universidade no Brasil: no fim do século XIX, na área da medicina. D. Pedro II fez aprovar, em 19 de abril de 1879, uma lei permitindo à mulher frequentar curso superior, pois observou que a bolsa que concedera em 1976 a Maria Augusta Generosa Estrela para estudar medicina em Nova York não lhe permitira exercer a profissão quando retornara, formada, ao Brasil. Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a se formar em medicina no Brasil em 1887, pela Faculdade de Medicina da Bahia, e a clinicar por mais de 40 anos no Rio Grande do Sul, onde também foi vereadora na Câmara Municipal de Rio Pardo. (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 51).

Esse percurso que a mulher trilhou para acessar a universidade representa o enfrentamento de entraves construídos nas relações objetivas e subjetivas. Nas relações subjetivas, as lutas pela educação e o mercado de trabalho, alteram o padrão da chamada "boa esposa", "boa mãe" e esmero para os cuidados com o lar. As relações objetivas se colocam na linha das mudanças entre a esfera estatal. Até a década de 1970 o número de homens a concluir cursos superiores era maior do que o número de mulheres. Foram alterações no entendimento da própria educação, como mobilizadora de desenvolvimento, que impulsionou a qualificação da mão de obra feminina para ampliar os contingentes de um Brasil em desenvolvimento. A década de 1980 marca um cenário de muitas alterações, principalmente políticas, com a redemocratização e a reelaboração da carta magna do país, elevando-a ao patamar de cidadã. A educação, assim como as demais políticas de Estado, passam a ter maior atenção e, influenciada também pela adesão às políticas neoliberais, passam a ser compreendidas como elemento chave para a “correção” das desigualdades do país. Sobre este aspecto Guedes (2008) diz que:

O contexto social em que ocorre a expansão do ensino superior é marcado pela abertura do regime político ditatorial, pela liberalização sexual e pela quebra de antigos 'tabus'. O movimento feminista começa a ressurgir no Brasil e a entrada das mulheres no mercado de trabalho aparece também nas classes mais altas, nas quais tradicionalmente o papel desempenhado pelo contingente feminino estava ligado ao espaço doméstico e aos afazeres do lar. Essas mudanças são de suma importância para o espaço ocupado pelas mulheres no processo de escolarização da população brasileira [...]. A melhora nos índices de escolaridade das mulheres pode ser percebida em todos os níveis educacionais, porém mais intensamente no grupo com nível superior, estrato no qual apenas 25% eram mulheres em 1970, mas que no ano 2000 passa a ser majoritariamente feminino (53%). O significado desse avanço na

maior qualificação das mulheres representa uma conquista, independentemente da maneira como essa melhora na escolaridade repercutiu na inserção laboral feminina. (GUEDES, 2008, p. 121).

Não só para as mulheres, o ensino superior, a partir das reformas iniciadas em meados do século XX, passa por transformações e que, nas suas primeiras décadas século XXI repercute novas discussões sobre o acesso de grupos antes excluídos deste espaço.

### 4.3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ACESSO DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR

#### 4.3.1 O sentido dos termos

Ao iniciar uma breve abordagem sobre a relação entre educação e as pessoas com deficiência, faz-se necessário ilustrar, de maneira sintética, uma revisão sobre as terminologias relativas ao termo “deficiência”. Nesse sentido há uma profusão de usos e termos que são direcionados ao grupo de pessoas com deficiência que, ao longo do tempo, as palavras designativas vão adquirindo significados que se adequam aos contextos. Em análises realizadas na obra *O cotidiano e a história*, Heller (2004, p. 55) indica que “[...] o desprezo pelo ‘outro’, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto à própria humanidade”, defende que, nas sociedades capitalistas, são criados na esfera da vida cotidiana, padrões e estereótipos que orientam seus membros a compreender a vida social por meio de generalizações. Desse modo, e através de orientações da classe burguesa dominante, os modos de agir e de pensar apresentam características ideológicas que configuram comportamentos e legitimam essa mesma classe enquanto dominante e dirigente. Assim, é na esfera do cotidiano que os processos conformadores atribuição de juízos estigmatizadores se realizam:

Considerando o caráter empírico e imediato do pensamento cotidiano, os comportamentos individuais são assim orientados, gerando uma gama de preconceitos com o diferente e que permeiam a vida do indivíduo em sociedade. Seguindo esse viés, os indivíduos orientam-se por um padrão de “normalidade” socialmente constituído, capaz de moldar seu pensamento e ações. [...] os preconceitos são “juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão [...]”. É a partir desse pensamento que se encontra a explicação para a resistência aos

preconceitos na história da humanidade até os dias atuais. Mesmo diante da evolução do pensamento científico, o preconceito consegue resistir à razão, sobrevivendo na imediaticidade da vida cotidiana.

Os preconceitos estão presentes em todas as esferas da sociedade; até mesmo nos conceitos e nomenclaturas que utilizamos em produções científicas e textos legais. Isso fica evidente quando nos referimos ao tratamento das pessoas com deficiência. Essas pessoas e os conhecimentos produzidos a partir das investigações sobre as mesmas, são também estigmatizados em virtude de não fazer parte dos padrões de produção estabelecidos pela sociedade capitalista, isto é, o indivíduo considerado normal é aquele configurado dentro da relação capital/trabalho e que não sofre com restrições físicas ou emocionais para a produção e reprodução deste sistema. (MELO; COSTA, 2007. p. 29).

O tratamento comumente estabelecido às pessoas com deficiência, através da história, é diverso e em maior parte das vezes pautou-se/pauta-se em regras e padrões de normalidade socialmente estabelecidos que agudizam formas e rótulos de preconceitos. Observa-se que alguns estudos já apresentavam designações, como segue:

Os primeiros estudos realizados na Europa utilizavam-se dos termos "selvagem", "débil" e "idiota" para designar a pessoa com "transtorno mental". Esse fator está explícito nos trabalhos realizados por Jean Marc Itard, no século XIX, com o "Selvagem de Aveyron". Nesse momento, as pessoas com deficiência eram consideradas/associadas a seres não socializados, pois, não eram considerados seres produtivos, capazes de atender ao padrão estabelecido pela sociedade capitalista. As palavras acima referidas eram utilizadas como sinônimos. Entretanto, o que é comum a todas elas, é o sentido de inutilidade do indivíduo e exterioridade à vida social, como não pertencente a um padrão de vida pré-estabelecido.

Com relação à pessoa com deficiência motora, os termos mais utilizados eram "paralítico" e "inválido", que carregam em si o estigma da falta de capacidade do indivíduo realizar qualquer ação. Esses termos atravessaram séculos e ainda hoje são utilizados na sociedade contemporânea, tendo permanecido com seu sentido inalterado. Ao tempo que essas nomenclaturas conferem ao indivíduo a ausência de deveres, retiram-lhe também os direitos, esvaziando o sentido de cidadania que é peculiar às relações das sociedades capitalistas. (MELO; COSTA, 2007, p. 29).

Nas duas últimas décadas do século XXI, muitas expressões e discussões sobre o uso do termo mais "adequado/apropriado" para se estabelecer na relação com as pessoas com deficiência foram debatidas, além do que toca ao uso da linguagem não só politicamente correta, mais respeitosa e justa para o trato com o grupo de pessoas com deficiência. Nesse sentido, utilizam-se expressões como: portadores de necessidades especiais; pessoas com necessidades especiais; portadores de deficiência e pessoas com deficiência. Essa multiplicidade de terminologias carrega significados que são construídos, a partir de visões de externalidade que, muitas vezes, incorrem em atitudes preconceituosas inerente à

cotidianidade<sup>71</sup>. Nesse aspecto Melo e Costa (2007) indicam que ao adentrarmos no campo da subjetividade, elaboramos a partir de relações que se constituem através das instituições cujas relações em aspectos mais gerais ou específicos são imersas em características de efemeridade que nos impedem de realizar reflexões mais acuradas, ao mesmo tempo o espaço da cotidianidade gera atos revolucionários através das lutas de classe coletivas, com os movimentos organizados, gerando novos processos de relações sociais que busquem superar desigualdades. Assim, “[...] apesar de a vida cotidiana ser o espaço da efemeridade e das ações imediatas, de acordo com Heller, é nesse mesmo espaço que se abre a possibilidade de construir a consciência coletiva, através do trabalho, da arte, da ciência e da moral”. (MELO; COSTA, 2007, p. 30).

A literatura que elabora discussão conceitual sobre os termos relacionados às pessoas com deficiência é ampla. Algumas similaridades quanto à interpretação do uso do termo “portador” é traduzida enquanto significado de alguém que carrega consigo algo, ou que conduz alguma coisa. Esse termo é amplamente utilizado no aparato legal brasileiro, pelo menos, até a primeira década do século XXI, contudo, algumas, alterações de ordem terminológica, vêm se processando com o uso do termo “pessoa com deficiência”, este sendo representativo da luta dos grupos organizados de pessoas com deficiência<sup>72</sup>.

A concepção de deficiência é algo relacional, ela representa uma diversidade de contextos que se constituem entre o indivíduo e a sociedade, apesar de ao longo do tempo ter se estabelecido sua determinação, a partir de um padrão entre o “normal”

---

<sup>71</sup> O cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica que possamos analisar. Não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer etc. O cotidiano e a cotidianidade existem, penetram eternamente em todas as esferas da vida do homem. A história e o progresso transformam continuamente sua paisagem, mas o extermina. Em cada época histórica os ritmos e as regularidades da vida cotidiana se distinguem, se tornam diferenciáveis. A vivência e experiência da cotidianidade, também, é diferenciável, segundo os grupos ou classes sociais a que os indivíduos pertencem e em cada modelo societário existente. (CARVALHO, 2005, p. 24).

<sup>72</sup> Melo e Costa (2007, p. 30) indicam que “[...] o termo deficiência encontra na literatura diversas interpretações. Em sua análise, Correr (2003, p. 26) traz as concepções de alguns autores: Verbrugge e Jette (1994) apontam à deficiência como um produto resultante da relação entre o sujeito (que pode ou não ser portador de patologias), as exigências do meio [...] Omote (1995) faz a leitura da deficiência como uma condição social que, embora aparentemente iniciada na consideração da diferença, é construída socialmente, a partir da desvalorização, por parte da audiência social [...] Aranha (1995) propõe ser a deficiência uma condição social caracterizada pela limitação ou impedimento da participação da pessoa diferente nas diferentes instâncias do debate de ideias e de tomada de decisões na sociedade”. (MELO; COSTA, 2007, p. 30).

e o “anormal”. Do ponto de vista inclusivo, a sociedade que se pretende diversa, necessita considerar as várias perspectivas de atendimento as necessidades dos seus membros, sejam estes idosos, pessoas com deficiência, mulheres, crianças, entre outros.

#### **4.3.2 As instituições educacionais**

As pessoas com deficiência, ao longo da história, foram tratadas de maneira excludente, segregadora e desigual. Excludente porque não estavam inseridas em um padrão estabelecido, do ponto de vista da “normalidade” corpórea, da aptidão para o trabalho e para a vida de uma maneira geral. A visão “comum”, forjada em estereótipos padronizados e estabelecidos pelos limites de um corpo “normal”, traz inúmeras consequências e impactos na maneira de lidar com a temática e as demandas direcionadas às pessoas com deficiência, o que também se apresenta na forma como o acesso educacional se fez presente na vida dessas pessoas. O atendimento educacional e as noções de respeito direcionadas para as pessoas com deficiência eram “ligadas ao misticismo e ocultismo”, pelo menos até o século XVIII, conforme Mazzota (2005) nos indica:

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população. (MAZZOTA, 2005, p. 16).

As ideias que fundamentaram os juízos de valores relacionados às pessoas com deficiência foram empecilho para o reconhecimento dos seus direitos e conseqüente avanço na condição de cidadania destes sujeitos. Na literatura especializada encontramos informações que dão conta do surgimento de medidas educacionais direcionadas a este público, principalmente na Europa, depois se espalharam até os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, ao Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17). As expressões utilizadas com referência ao atendimento educacional

destas pessoas eram diversas: “Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”; estas nomenclaturas foram empregadas até o final do século XIX (MAZZOTA, 2005). Entretanto, ainda hoje há prevalência de abordagens de cunho caritativo, assistencialista e terapêutico, associadas à determinadas formas de atendimento educacional.

As iniciativas educacionais que surgiram nos países da Europa estavam vinculadas comumente à práticas e ações religiosas, portanto, entendendo a questão de maneira humanitária e assistencial, ou, em alguns casos, como experiências da área médica, a exemplo do tratamento com os “deficientes mentais”. Importante salientar que a maioria das instituições criadas não eram custeadas pelo Estado, mas por iniciativas individuais e/ou particulares e que inspiraram práticas em países como o Brasil. O quadro abaixo ilustra, de maneira panorâmica, algumas informações sobre as instituições que surgiram ao longo dos tempos, principalmente a partir das últimas décadas do século XVIII no mundo e, a partir do século XIX, no Brasil.

Quadro 6 – Instituições de Educação voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência no mundo e no Brasil

Ano	Local	Instituição	Público Atendido
1770	Paris	****	“Surdos-mudos”
1784	Paris	Instituto nacional dos Jovens Cegos	Cegos
1791	Liverpool	****	Cegos
1799	Londres	****	Cegos
1805	Viena	****	Cegos
1806	Berlin	****	Cegos
1817	Connecticut	Escola Americana de West Hartford	Surdos
1829	Massachusetts	Asilo de New England para Cegos	Cegos
1832	Munique	Instituição para coxos, manetas e paralíticos	Deficientes Físicos
1832	Nova York	Instituto de Nova York para Educação de Cegos	Cegos
1837	Ohio	Escola pública de Ohio para Cegos	Cegos
1848	Montreal	Instituto Católico para Meninos Surdos-Mudos	Surdos
1848	Massachusetts	Internato público para deficientes mentais	Deficientes Mentais
1854	Rio de Janeiro	Imperial Instituto de Meninos Cegos	Cegos
1857	Rio de Janeiro	Imperial Instituto dos “Surdos-Mudos”	Surdos
1900	Chicago	Primeira classe para cegos e primeira classe para “crianças aleijadas”	Cegos e deficientes físicos
1905	Rio de Janeiro	Escola Rodrigues Alves	Deficientes Físicos e Visuais
1909	Joinville	Colégio dos Santos Anjos	Deficientes Mentais
1925	Belo Horizonte	Escola Estadual São Rafael	Cegos
1936	Salvador	Institutos de Cegos da Bahia	Cegos
1936	Recife	Instituto de Cegos	Cegos
1941	Recife	Escola Especial Ulisses Pernambucano	Deficientes Mentais
1948	Rio de Janeiro	Sociedade Pestalozzi	Deficiente Mental

Fonte: Elaborado tomando como base informações contidas em Mazzota (2005, p. 18)

No caso do Brasil o quadro 6 aponta que as primeiras instituições voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência foram criadas no período imperial. Estas, inicialmente, cumpriram a função de atender interesses muito direcionados às relações que a família imperial mantinha com pessoas de alta corte<sup>73</sup>. Apesar da importância das instituições, no contexto do império, não há como depreender que figurava como forma de política pública, até porque, a própria constituição da política de educação no Brasil apresenta uma trajetória de nuances complexas no sentido de ser compreendida enquanto direito garantido a todos. No

<sup>73</sup> A fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Alvares de Azevedo, que estudara no Instituto de Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha de Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Alvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal instituto. (MAZZOTA, 2005, p. 28).

que diz respeito às pessoas com deficiência, as ações saltaram do patamar de isoladas para públicas e coletivas, somente a partir da década de 60 do século XX, com a articulação de campanhas oficialmente pela estrutura de estado e mobilizadas por organizações de familiares e associações, a exemplo das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's).

Do ponto de vista da garantia legal ao direito educacional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 que mencionou o direito dos “excepcionais” à educação de forma preferencial na rede regular de ensino. Em 1971 houve alteração daquela lei para estabelecer “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. (BRASIL, 1971). O que se observa no cenário brasileiro é que, até final da década de 1980, não havia o estabelecimento de perspectivas, pelo menos legalmente, de inclusão e universalização de uma política educacional que se voltasse ao atendimento dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, até porque a própria concepção de “especial” direcionava e indicava ações segregadoras e integradoras.

A Constituição Federal de 1988, para além de ser marco em outras instâncias de políticas públicas, também representou avanço no texto sobre a educação como um bem para o alcance de cidadania, além de outros documentos internacionais (Declaração de Salamanca – 1990 e Declaração Mundial de Educação para Todos – 1994), de que o Brasil é signatário, possibilitaram este salto qualitativo. A partir dela, estruturou-se a LDB 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial, alterada em 2007, para Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação Inclusiva. As leis cumprem o papel de garantia dos direitos formais e impulsionam alterações na realidade. A estrutura de gestão da política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva, vêm se alterando ao longo das duas últimas décadas do século XXI. Esta é uma tarefa muito recente e que demanda avanços na compreensão da educação como mediação transformadora da sociedade.

No caso do ensino superior, Valdés (2005, p. 21) indica que “[...] até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil, isto está associado, inclusive, ao não-acesso desta população a Educação

Básica e aos Serviços de Reabilitação o que indica neste período sua exclusão dos direitos sociais básicos”. Esta informação coaduna e confirma o quadro de que a educação superior não atende a todos as pessoas potencialmente aptas a seu ingresso. Outros aspectos importantes dizem respeito ao fato da própria escolarização, em nível de educação básica ainda necessitar de investimentos e compromissos do poder público para atender aos estudantes com deficiência sob a ótica da inclusão, possibilitando as condições e recursos necessários a cada demanda específica. Somam-se a estes fatores o fato do avanço na elaboração e aprovação de leis, incluindo a portaria 3.284/2003 que “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”, além da adoção de políticas afirmativas e alterações no formato de ingresso a estas instituições, a partir da primeira década do século XXI.

Os dados citados por Valdés (2005) dão conta de que no Censo do Ensino Superior de 2003, do total de 3.887.022 de matrículas em instituições de ensino superior no Brasil, existiam 5.078 matrículas de estudantes com deficiência. No Censo da Educação Superior, do ano de 2014, observamos que, do total de 7.828.013 matrículas, 33.377 são de estudantes com deficiência. Essas informações representam um aumento no número de acesso. Contudo, não podemos inferir se há diferenças que interferem no acesso sob a ótica da variável de gênero, já que, os censos não apresentam estes dados por sexo, somente por tipo de deficiência. O sexo só é considerado para o dado de matrícula de maneira geral. E é a partir desta informação que se considera que as mulheres com deficiência estejam mais propensas as múltiplas desigualdades que interferem diretamente na escolha, ingresso e permanência delas.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA – A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A Fundação Universidade Federal de Sergipe representa um marco importante para o “pequeno” estado da federação, ela é a única universidade pública que a população dispõe. Desde sua implementação, reflete o movimento da sociedade brasileira, já que, a mesma é fruto da reforma universitária, a partir da década de 1960.

Até a sua implantação – enquanto formato de universidade – o que existia em termos de ensino superior se apresentava em escolas e faculdades isoladas, criadas através da articulação entre a igreja, o estado e as demandas da sociedade. Em Oliveira (2011), encontramos informações que apontam a existência do ensino superior em sergipe desde 1913, com cursos de teologia para formar padres cuja função era impedir o crescimento do protestantismo. Contudo, a dimensão da formação pedagógica, só se dá com a fundação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe em 1951, através da iniciativa do então Governador do Estado José Rollemberg Leite e o Bispo Dom Fernando Gomes, sendo designado o Padre Luciano Cabral Duarte para organização e implantação das atividades. Essa iniciativa desencadeou o surgimento das faculdades isoladas e, até a década de 1960 as mobilizações para a implantação da Universidade Federal de Sergipe.

No início da década de 60 do século XX, iniciou-se um movimento a favor da criação de uma universidade em Sergipe. Essa campanha fortaleceu-se após o II Seminário Estadual de Reforma Universitária realizado no município de Santo Amaro das Brotas, ainda em 1963. Nessa ocasião, foi lançada a Declaração de Santo Amaro das Brotas, documento elaborado pelos estudantes e publicado na imprensa local, no qual abordaram alguns pontos referentes ao modelo universitário almejado, entre eles o regime jurídico de fundação federal. [...] Embora houvesse divergências (*quanto ao regime adotado*) entre alunos, professores e políticos, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) foi constituída com o agrupamento das seis faculdades isoladas e o Ginásio de Aplicação, todos localizados na capital: Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Química, Faculdade Católica de Filosofia, Escola de Serviço Social, Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina. As duas primeiras instituições pertenciam à esfera do Governo Estadual, as duas seguintes eram privadas confessionais, e as duas últimas inicialmente particulares, sendo que a Faculdade de Direito foi federalizada em 1960. [...] em 15 de maio de 1968, foi realizada a sessão de instalação da Universidade Federal de Sergipe, (*no*) [...] único Estado do nordeste brasileiro que ainda não possuía. (OLIVEIRA, 2011, p. 20, grifos nossos).

Entre os aspectos que compuseram a criação da universidade, Araújo (2008) aponta que as disputas pelo modelo a ser adotado foram mobilizadoras de debate entre os grupos envolvidos. Ela surge pela adoção do viés reformista que instituiu as opções entre autarquia (poderia receber investimentos do governo federal e mantinha centralização a ele através do MEC) e fundação (possibilitaria uma maior autonomia em termos de investimentos e funcionaria com pessoal contratado). Assim o estatuto da universidade foi elaborado, a partir das normas nacionais onde:

A Universidade Federal de Sergipe foi constituída sob forma de Fundação, pelo Decreto-Lei 269, de 28 de fevereiro de 1967. Seu Estatuto foi redigido sob a orientação do ilustre Conselheiro Newton Sucupira e a Universidade já

nasceu sob o signo da Reforma Universitária, sendo concebida segundo as novas estruturas. (CFE, 772/69 apud ARAÚJO, 2008, p. 2).

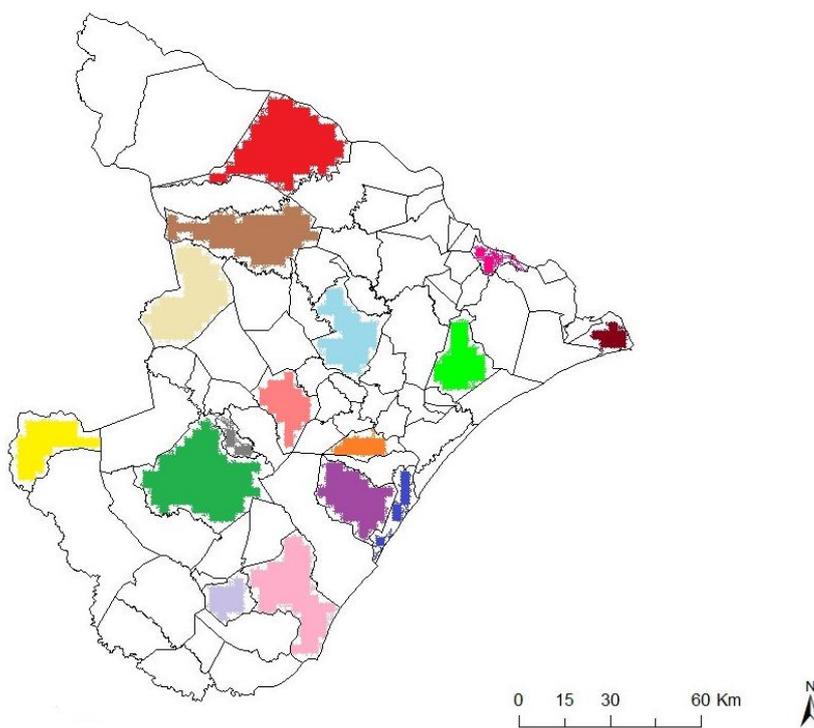
Araújo (2008) nos informa que a opção pelo modelo de fundação coincide com a Reforma Universitária de 1968 no período militar, o qual simpatizava com este formato. O autor analisa os aspectos da reforma, para além dos ideopolíticos e indica que há avanços no que diz respeito a articulação entre ensino e pesquisa como unidades asseguradas pelas universidades.

Sendo assim, Bretas (2014) informa que, no ano de 1967, o Poder Executivo Federal instituiu, através do Decreto-Lei n. 269, de 28 de fevereiro, a Fundação da Universidade Federal de Sergipe (FUFS)/UFS.

O ensino superior teve seu início em SE no ano de 1950 quando começam a funcionar a Faculdade de Ciências Econômicas de SE e a Escola de Química de SE, ambas pertencentes ao governo estadual. No ano de 1951 iniciaram suas atividades a Faculdade de Direito de SE e a Faculdade Católica de Filosofia de SE. Em 1954 estava em funcionamento a Escola de Serviço Social de Se e finalmente em 1961 começava suas atividades a Faculdade de Medicina de SE. Essas quatro últimas escolas superiores foram iniciativas de entidades particulares. Além dessas seis faculdades, que imprimiram um grande impulso cultural ao Estado de Sergipe, está em via de organização a Faculdade de Odontologia de SE. (UFS, 1965 apud BRETAS, 2014, p. 37).

Instalada a universidade, sua organização e administração passaram a se orientar pelas adequações as normativas nacionais da LDB de 1961, das proposituras presentes da reforma universitária de 1968, e do estatuto próprio. Em pleno 2018 a UFS completa seus 50 anos de funcionamento no território sergipano. Sua organização já se reestruturou, ampliou, e atualmente está presente em municípios do interior do estado com oferta de ensino presencial em cinco *Campi* e os demais com ensino à distância. A modalidade de ensino à distância inaugura uma fase de “suposta ampliação da oferta de cursos” que está inserida no plano de reestruturação das universidades públicas proposto na primeira década do século XXI.

Imagem 1 – Mapa de localização da Universidade Federal de Sergipe por municípios do estado



Fonte: Elaboração própria, a partir de imagem disponível no site mapas para colorir com base cartográfica do IBGE (SERGIPE, 2018)

Quadro 7 – Municípios onde a UFS está inserida

MUNICÍPIO	MODALIDADE DE ENSINO
<i>Campus São Cristóvão</i>	Presencial
<i>Campus Aracaju</i>	Presencial
<i>Campus de Itabaiana</i>	Presencial
<i>Campus Laranjeiras</i>	Presencial
<i>Campus de Lagarto</i>	Presencial
<i>Campus do Sertão</i>	Presencial
<i>Polo Arauá</i>	Distância
<i>Polo Brejo Grande</i>	Distância
<i>Polo de Carira</i>	Distância
<i>Polo de Estância</i>	Distância
<i>Polo de Japarutuba</i>	Distância
<i>Polo de Lagarto</i>	Distância
<i>Polo de N. Sr<sup>a</sup> das Dores</i>	Distância
<i>Polo de Nossa Sr<sup>a</sup> da Glória</i>	Distância
<i>Polo de Poço Verde</i>	Distância
<i>Polo de Porto da Folha</i>	Distância
<i>Polo de Propriá</i>	Distância
<i>Polo de São Cristóvão</i>	Distância
<i>Polo de São Domingos</i>	Distância

Fonte: Elaboração própria com base em informações do site institucional da Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2014)

A Cidade Universitária Prof. José Aloisio de Campos concentra o *Campus* de São Cristóvão – considerado central – situado na cidade de São Cristóvão, quarta cidade mais antiga do Brasil e integrante da região metropolitana de Aracaju. O *Campus* de Aracaju é onde está situado o Hospital Universitário de Sergipe e funciona o curso de medicina. Os *Campi* Itabaiana (2006), Laranjeiras (2007), Lagarto (2010), e mais recente o do Sertão (2014) são reflexos da expansão e interiorização.

O Centro de Educação Superior à Distância foi inaugurado em 2006 e, através dele, a instalação de polos em cidades do interior do estado, com oferta de cursos nas áreas de licenciaturas, cujo intuito da oferta se justifica no discurso institucional das distâncias entre os municípios e os locais de oferta presencial, além da flexibilização

dos horários inerentes ao formato da modalidade. Apesar da oferta a distância, observamos no mapa que, os municípios localizados no extremo norte do estado ainda estão à margem das múltiplas opções dos cursos ofertados pela universidade, pois, a opção para quem não consegue o deslocamento se dá somente pela modalidade Ead.

Conforme dados do IBGE<sup>74</sup>, Sergipe está localizado na região nordeste, entre os estados da Bahia e Alagoas, e é considerado como o menor estado da federação em termos de território, possui 75 municípios e a população estimada em 2017 é de 2.288.116 (51% mulheres e 49% homens), localizando-se no *ranking* populacional entre os 27 estados em 22<sup>a</sup> posição. O índice de desenvolvimento humano na última década saltou de 0,51 (2000) para 0,66 (2010), contudo, este parâmetro ainda o situa entre os intermediários da região nordeste, o total de sua população 28% vive em área rural. (BRASIL, 2017e).

Dos dados educacionais, o estado apresentou no Índice da Educação Básica para o ensino médio o total 2,6 abaixo da média nacional de 3.5, e situando entre os piores do Brasil. Da população jovem entre 15 a 17 anos, o estado tinha 125.881 em 2010, e em 2015 registravam 81.768 matrículas no ensino médio. Há um número de jovens que vivem em condição de pobreza e, portanto, necessitam interromper os estudos para busca de atividades remuneradas, retardando assim o acesso a um nível de escolarização que possibilite chegar ao ensino superior.

Neste aspecto, a Universidade precisa dialogar com a sociedade, principalmente, na elaboração de estratégias para a formulação de ações no âmbito da educação básica. Mesmo com a interiorização, os jovens precisam estar habilitados para o processo seletivo de ingresso aos cursos superiores, que em grande maioria exigem habilidades das diversas disciplinas que compõem a formação básica.

---

<sup>74</sup> Atualmente, a economia do estado gira em torno da agropecuária, indústria e serviços. A principal atividade agrícola de Sergipe é o cultivo de cana-de-açúcar; já no setor terciário, têm-se destacado as atividades voltadas ao turismo. A exploração de recursos minerais é outra atividade muito importante para o estado, sendo explorados em território sergipano petróleo, gás natural, calcário e potássio. A Petrobras explora campos de petróleo e gás natural no estado, tanto em terra como no mar. Já a Vale S.A. explora a maior mina de potássio do Hemisfério Sul, localizada no município de Rosário do Catete. (SERGIPE, 2017).

A Pró-Reitoria de Graduação informa que a instituição oferta 106 opções de cursos nas diversas áreas do saber, entre elas, Ciências Agrárias; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes, organizados em departamentos ou núcleos, conforme quadro:

Quadro 8 – Distribuição dos centros e departamentos da UFS

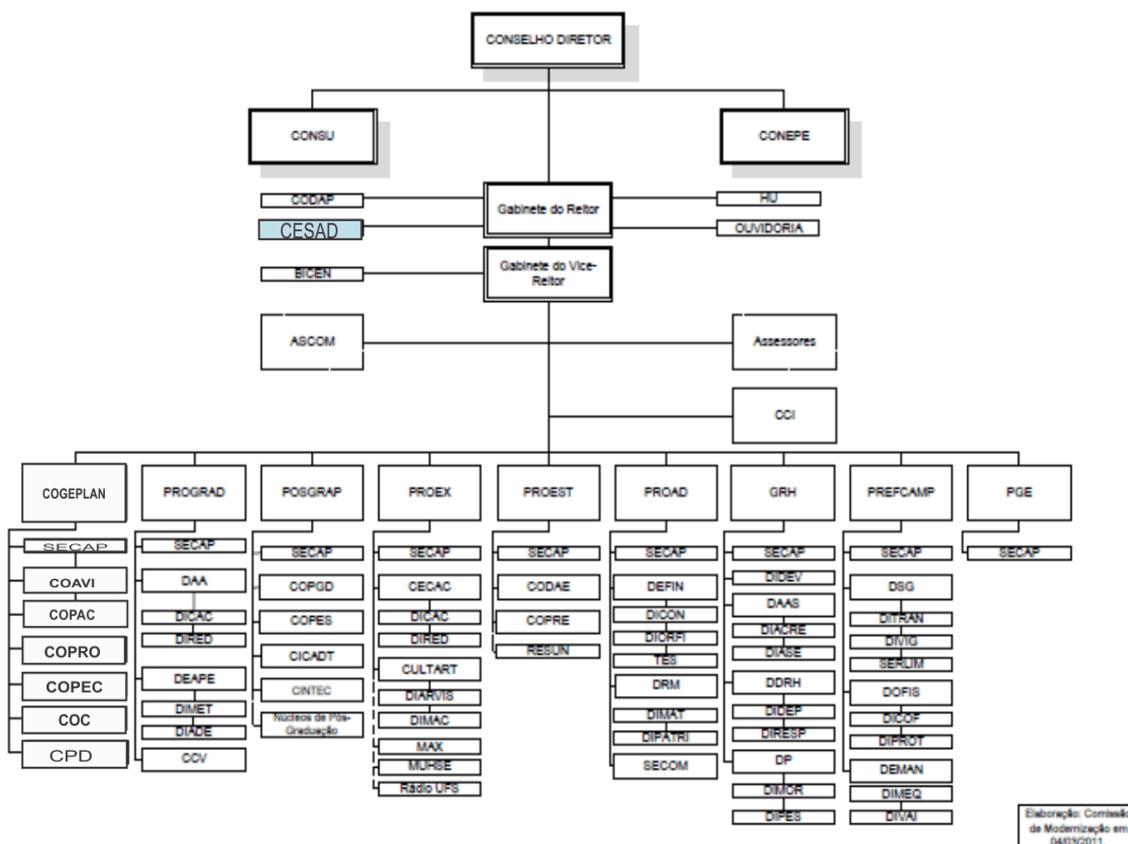
CENTRO	DEPARTAMENTOS/NÚCLEOS
CCAA	ENGENHARIA AGRÍCOLA
	CIÊNCIAS FLORESTAIS
	ENGENHARIA AGRONÔMICA
	ENGENHARIA DE PESCA E AQUICULTURA
	MEDICINA VETERINÁRIA
	ZOOTECNIA
CCBS	BIOLOGIA - DBI
	ECOLOGIA - DECO
	EDUCAÇÃO FÍSICA
	ENFERMAGEM
	FARMÁCIA
	FISIOLOGIA
	FISIOTERAPIA - DFT
	FONOAUDIOLOGIA - DFO S
	MEDICINA
	MORFOLOGIA - DMO
	NUTRIÇÃO - DNU T
CCET	COMPUTAÇÃO
	CIÊNCIA E ENGENHARIA DE MATERIAIS - DCEM
	ENGENHARIA AMBIENTAL - NEAM
	ENGENHARIA CIVIL - DEC
	ENGENHARIA DE PETRÓLEO
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
	ENGENHARIA ELÉTRICA - DEL Secretaria -
	ENGENHARIA MECÂNICA - DMEC
	ENGENHARIA QUÍMICA
	ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS ATUARIAIS
	FÍSICA
	GEOLOGIA
	MATEMÁTICA
	TECNOLOGIA DE ALIMENTOS
CCSA	ADMINISTRAÇÃO - DAD
	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - DCI
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
	DIREITO
	ECONOMIA - DEE
	RELAÇÕES INTERNACIONAIS - DRI
	SECRETARIADO EXECUTIVO - DSE
	SERVIÇO SOCIAL - DSS
	TURISMO
CECH	ARTES VISUAIS E DESIGN - DAVD
	CIÊNCIAS DA RELIGIÃO - NGCR
	CIÊNCIAS SOCIAIS - DCS
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - DCOS
	EDUCAÇÃO - DED
	ESTUDO DOS PROBLEMAS BRASILEIROS
	FILOSOFIA - DFL
	GEOGRAFIA - DGE
	HISTÓRIA - DHI
	LETRAS ESTRANGEIRAS - DLES

	LETRAS VERNÁCULAS - DLEV
	MÚSICA - DMU
	PSICOLOGIA - DPS
	TEATRO - NTE
CAMPUSITA	ADMINISTRAÇÃO - DACI
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS - DCCI
	EDUCAÇÃO - DEDI
	FÍSICA - DFCI
	GEOGRAFIA - DGEI
	LETRAS – DLI
	MATEMÁTICA - DMAI
	QUÍMICA - DQCI
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – DSI
CAMPUSLAR	ARQUEOLOGIA
	ARQUITETURA E URBANISMO
	DANÇA
	MUSEOLOGIA
CAMPUSLAG	EDUCAÇÃO EM SAÚDE
	ENFERMAGEM - DENL
	FARMÁCIA - DFAL
	FISIOTERAPIA
	FONOAUDIOLOGIA
	MEDICINA
	NUTRIÇÃO - DNU TL
	ODONTOLOGIA
	TERAPIA OCUPACIONAL
CAMPUSER	AGROINDÚSTRIA
	ENGENHARIA AGRONÔMICA
	MEDICINA VETERINÁRIA
	ZOOTECNIA

Fonte: Elaboração própria, a partir de lista disponível em site institucional da Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2017)

A organização acadêmica da UFS se dá a partir dos centros e dos departamentos ou núcleos. Conforme Relatório de Gestão da UFS (SERGIPE, 2015), as unidades administrativas e acadêmicas funcionam, em sua maior parte, na Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", localizada no município de São Cristóvão, situado na região metropolitana da "Grande Aracaju". Integram à Cidade Universitária: a Reitoria, a Prefeitura do *Campus*, os Centros (CCBS, CCET, CCSA, e CECH), a Biblioteca Central (BICEN), o Restaurante Universitário (RESUN), o Centro de Processamento de Dados (CPD), o Arquivo Central, o Centro Editorial e Audiovisual (CEAV) e o Colégio de Aplicação (CODAP). Funcionam fora da Cidade Universitária: o *Campus* da Saúde, o Centro de Cultura e Arte (CULTART) e o Museu do Homem Sergipano, Museu de Arqueologia de Xingó (MAX), além dos novos *Campi*, localizados nas cidades de Itabaiana, Laranjeiras, Lagarto e Nossa Senhora da Glória, bem como, as unidades da Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizadas em alguns municípios de Sergipe.

Imagem 2 – Organograma administrativo da UFS



Fonte: Site da UFS (SERGIPE, 2017a)

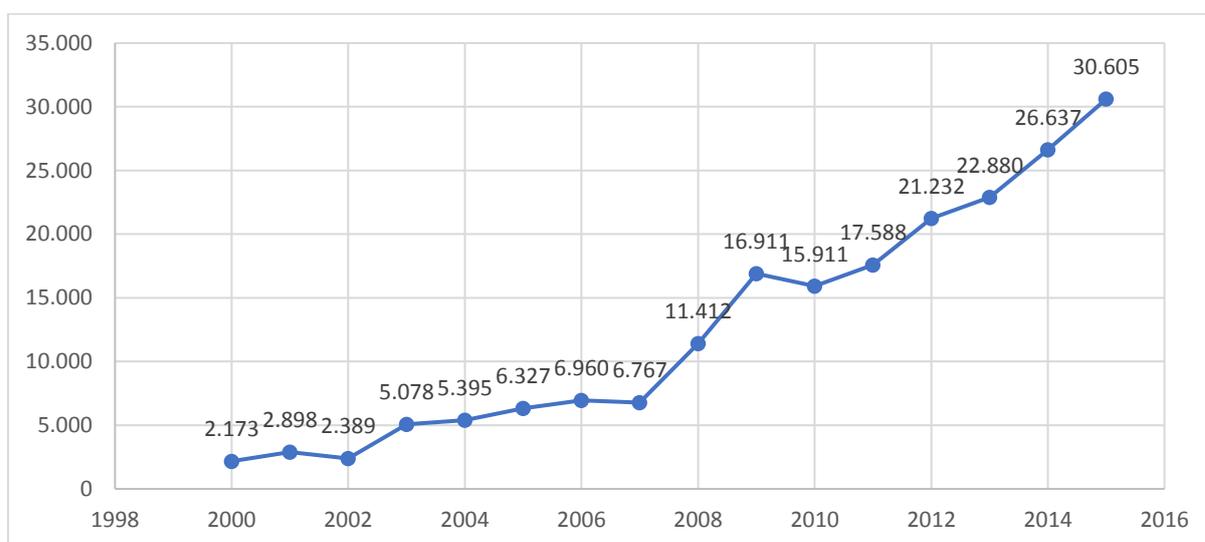
Com as alterações ocorridas em caráter administrativo e através da comissão de modernização, a UFS passou a se organizar a partir dos setores demonstrados no organograma, com instância máxima de decisão através dos conselhos. Entre os reitores, todas as gestões foram representadas de 1968 até a atual, por homens. Algumas Pró-reitorias foram (são) ocupadas por mulheres, entre elas, a de assuntos estudantis, extensão e gestão de pessoas.

De acordo com o informativo UFS em números 2015-2016, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão distribuídos em 14 de doutorado e 48 de mestrado, com 658 matrículas e 1.491 matrículas, respectivamente, até o primeiro semestre de 2016. A graduação presencial contava com 24.346 matrículas e à distância com 2.844

matrículas. São 1.460 docentes, sendo que destes 1.060 são doutores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2017).

#### 4.4.1 Matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, 2000-2015

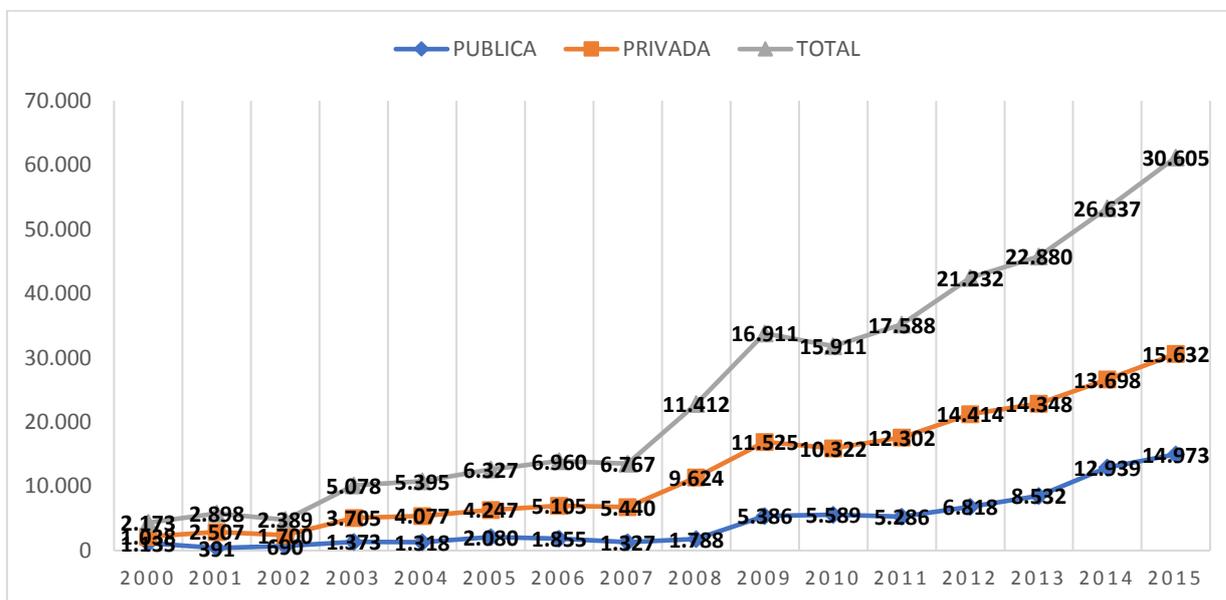
Gráfico 1 – Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira na graduação presencial, 2000 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

Historicamente, as pessoas com deficiência estão em desvantagens no acesso a escolarização formal, já que, muitas instituições desde a tenra infância destas pessoas recusam as matrículas ou indicam não estarem preparadas para o atendimento. Isso reflete diretamente no acesso a níveis educacionais mais elevados, como é o caso do ensino superior. Os últimos quinze anos registram um aumento nas matrículas destes estudantes, a curva crescente revela uma realidade que se altera, a medida em que fatores como avanço na legislação, garantia da ampliação de vagas e luta por direitos básicos se apresentam como importantes. O gráfico revela que em 2000, o Brasil tinha 2.173 pessoas com deficiência matriculadas em cursos de graduação presencial em instituições de ensino superior, sejam elas, públicas ou privadas; em 2015 o número apresentado é de 30.605 pessoas.

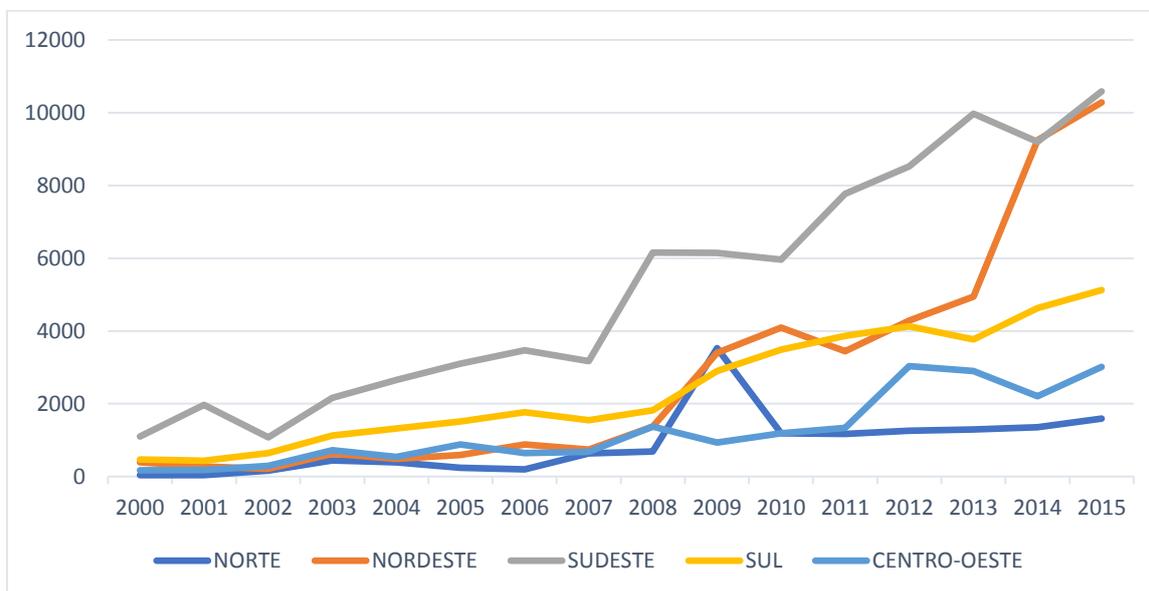
Gráfico 2 – Distribuição de matrículas de estudantes com deficiência por natureza da instituição



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

O reflexo da curva ascendente repercute na natureza deste ensino ofertado. O maior número de matrículas de estudantes com deficiência está localizado nas instituições particulares de ensino superior. Este movimento é similar ao das matrículas dos estudantes sem deficiência, já que, as reformas na educação superior servem de estímulo para ampliação, principalmente da rede privada, com incentivos governamentais e financiamentos públicos para estudantes cursarem graduação. O contexto neoliberal de demonização do estado e das instituições públicas talvez colabore para que as famílias e os próprios estudantes busquem as instituições privadas, já que, o sentido do pagamento direto contribui para formas de reivindicações diretas de condições de acessibilidade. Até o ano de 2013 as matrículas eram quase o dobro em instituições privadas, a partir de 2014 nota-se uma aproximação nos números que chegam quase ao patamar de igualdade no ano de 2015. Compreende-se deste fator aparente que os estímulos nas instituições públicas tenham sido ampliados com estratégias de acesso.

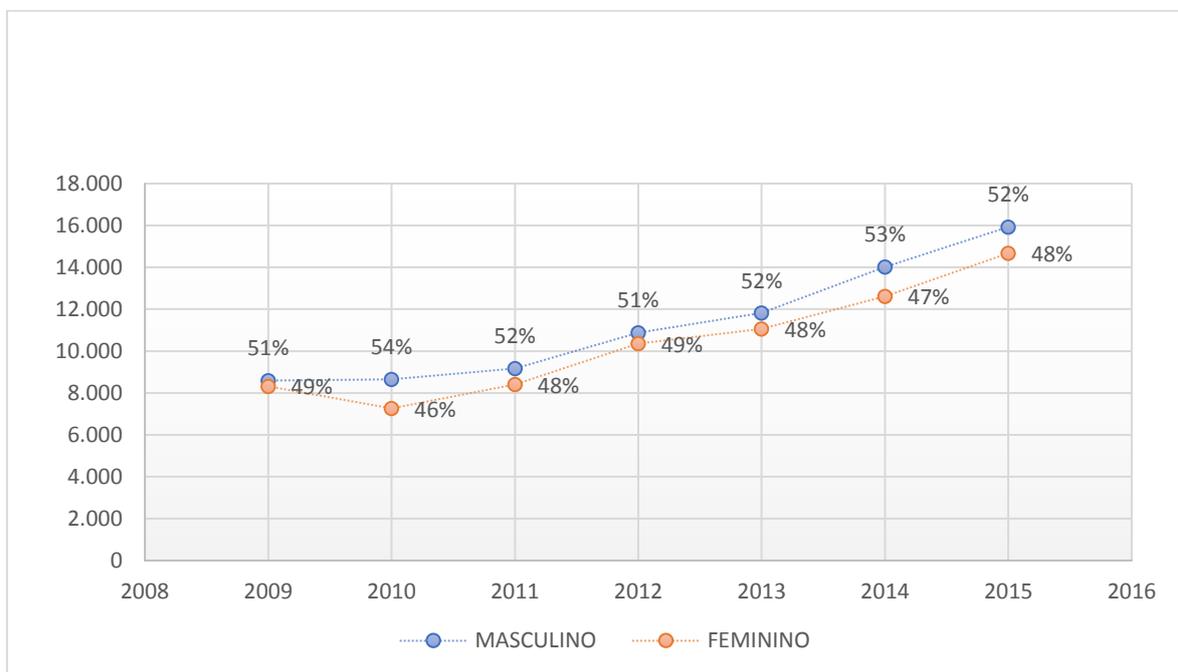
Gráfico 3 – Total de matrículas de estudantes com deficiência na graduação presencial por região



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

Do ponto de vista das matrículas por região geográfica, os maiores números estão na região sudeste como uma constante nos últimos quinze anos. Fatores como acesso às redes de serviço nas diversas áreas das políticas sociais como saúde, educação, lazer interferem na forma como as pessoas com deficiência vivenciam o espaço público, além de investimentos do poder público e concentração de renda que contribuem para aumento do índice de desenvolvimento humano. A região nordeste apresenta impulso nas matrículas a partir de 2009, e, quase iguala entre 2014 e 2015 com a região sudeste. A expansão e interiorização possibilitou ao nordeste a ampliação das instituições em número de vagas e em locais onde inexistiam, passando a ter 90 unidades (entre *Campi* novos e já existentes) em toda a região, conforme relatório da comissão do MEC sobre aspectos da expansão elaborado em 2012.

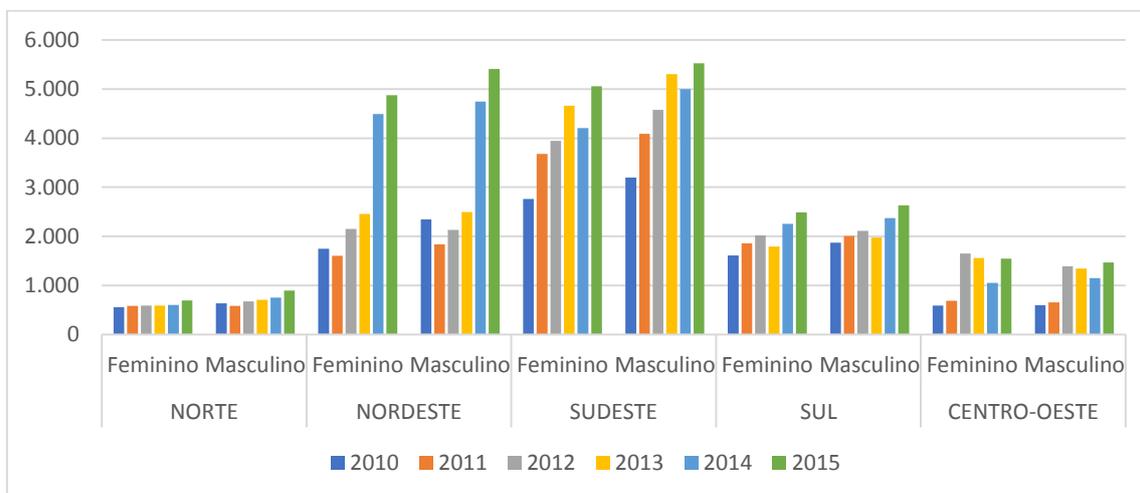
Gráfico 4 – Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior –  
graduação presencial – por sexo 2009 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

Os dados nacionais quanto à variável gênero se contrapõem aos dados de estudantes sem deficiência, já que, as mulheres estão em maior número nas matrículas de ensino superior desde a década de 1970, ressaltando ainda, os aspectos das áreas e cursos ainda tidos como masculinos. As matrículas de pessoas com deficiência por sexo só começaram a ser consideradas, a partir do ano de 2009, pelo Ministério da Educação no Senso da Educação Superior. Entre 2009 a 2015 oscilou entre 46% a 49% , mas sempre abaixo do número de matrículas dos homens com deficiência, que em todos os anos estão em números maiores. Em 2015, as matrículas são 52% para homens com deficiência e 48% para mulheres com deficiência. Elementos estes que se explicam pelas desvantagens de gênero acumuladas pela condição de gênero e de deficiência.

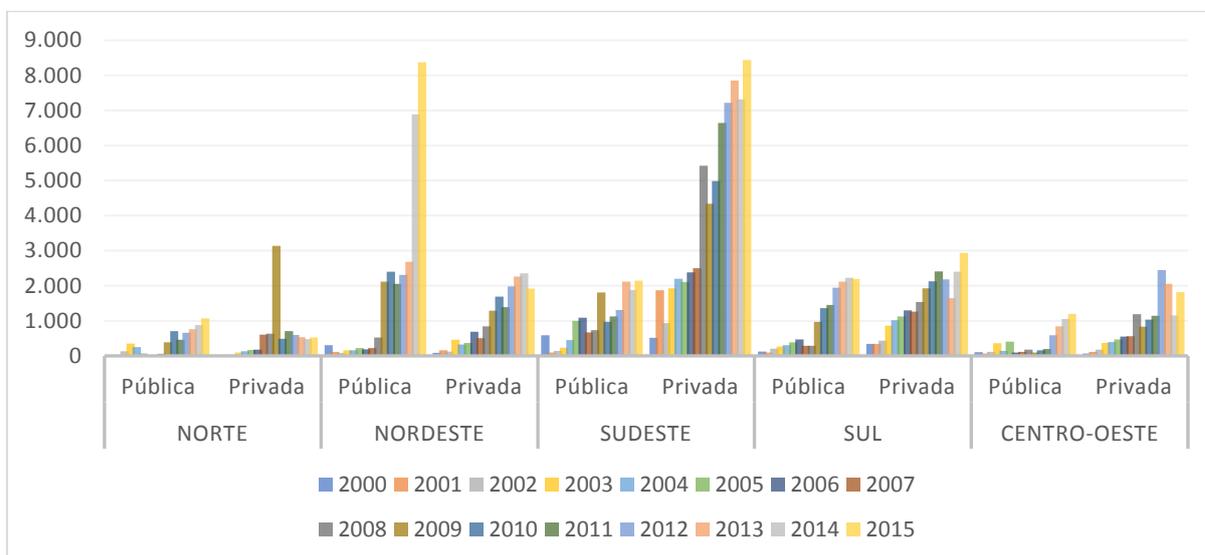
Gráfico 5 – Matrículas de estudantes com deficiência por sexo e região entre 2010 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

As questões regiões, tanto interferem no acesso mais geral, quanto nos aspectos de gênero. A região Norte apresenta a menor incidência de matrículas nos últimos cinco anos, seguida da região centro-oeste; contudo, nesta as mulheres com deficiência alcançam mais acesso que os homens entre os anos de 2012, 2013 e 2015. O sudeste se configura como a região de maior aproximação equiparada entre o acesso de homens e mulheres, com sua ascendência continuada. O nordeste tem demonstrado crescimento nas matrículas entre 2014 e 2015, mas há distâncias entre mulheres e homens com deficiência.

Gráfico 6 – Matrículas de estudantes com deficiência por natureza institucional e região, 2000 a 2015

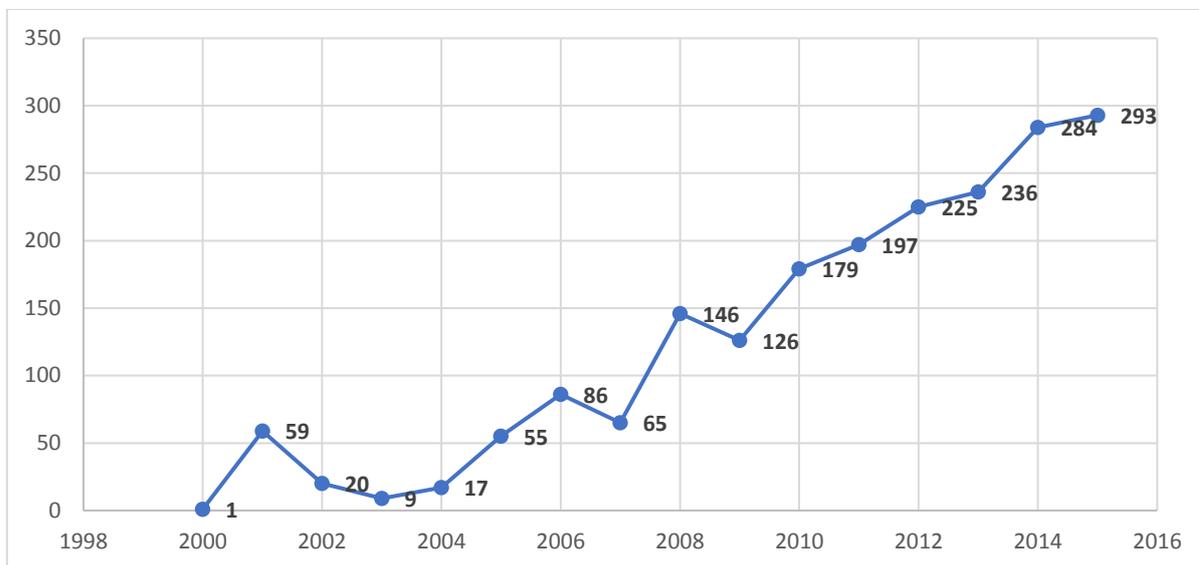


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

Quanto às matrículas por natureza institucional e região, observa-se que a região sudeste concentra maior número de estudantes com deficiência em instituições privadas, principalmente do ano de 2008 até 2015. A região nordeste desponta com uma característica de maiores índices em instituições públicas, principalmente nos anos de 2014 e 2015.

#### 4.4.2 Matrículas em Sergipe de 2000 a 2015

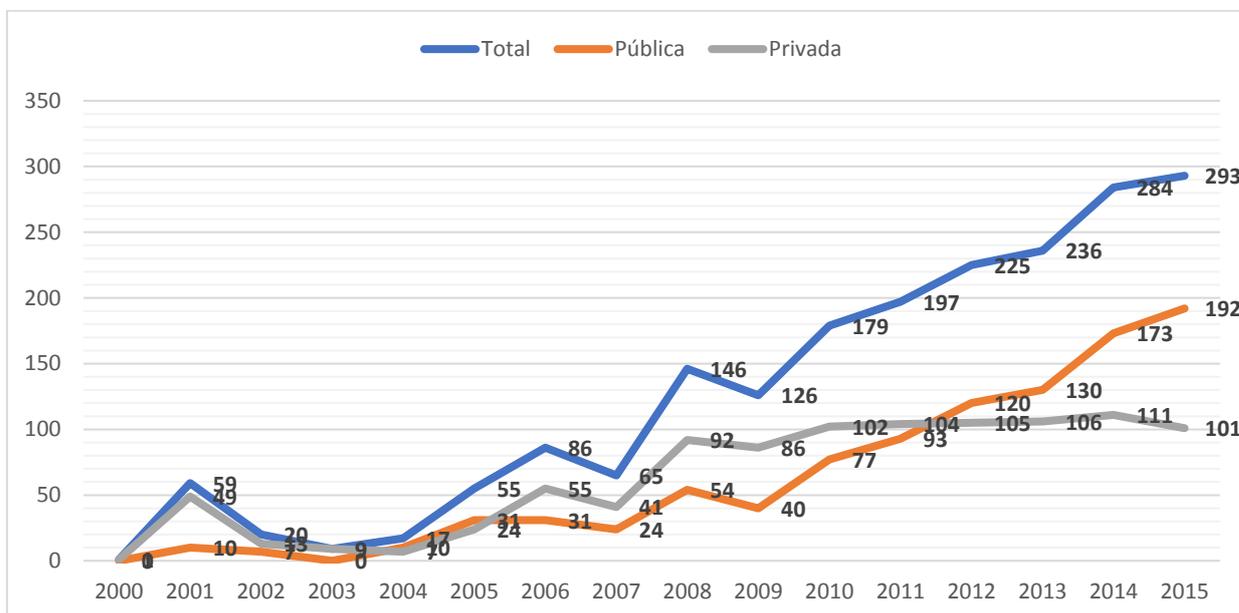
Gráfico 7 – Matrículas de estudantes com deficiência em IES Sergipe, 2000 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC ((BRASIL, 2017f)

A realidade sergipana, entre os anos de 2000 a 2015, demonstra que são poucos os estudantes com deficiência que alcançam matrículas em instituições de ensino superior. Os números são referentes a todas as matrículas em estabelecimentos privados, públicos, faculdades, universidades, institutos que ofertam graduação presencial. Em 2001, o INEP registrou através do censo, 59 matrículas e em 2015, totalizou 293 matrículas. O total de estudantes sem deficiência matriculados na educação superior em Sergipe em 2015 era 85.990, o que demonstra uma disparidade entre acessos de pessoas com e sem deficiência ao ensino superior.

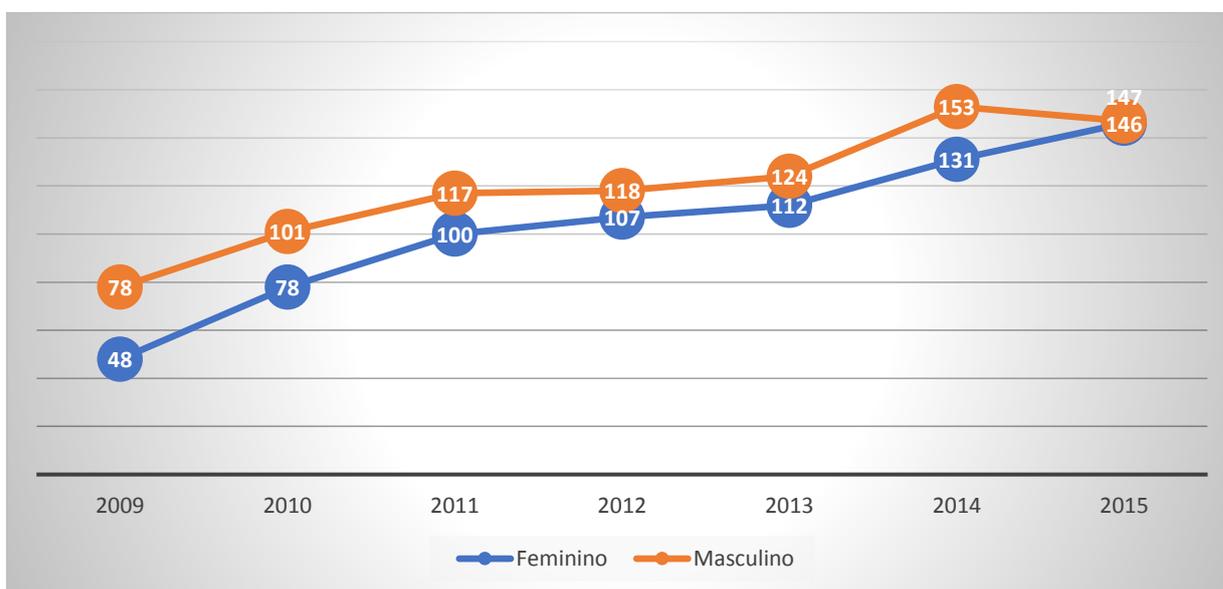
Gráfico 8 – Matrículas de estudantes com deficiência em IES Sergipe por natureza institucional, 2000 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (BRASIL, 2017f)

Acompanhando o movimento nacional da concentração de matrículas de se apresentar em maior número nas instituições privadas, em Sergipe não é diferente no caso dos estudantes com deficiência até o ano de 2010. Importante notar que em 2011, esses números quase se igualam, e posteriormente se distanciam nos anos 2012 a 2015, com vantagens para as instituições públicas; que, em Sergipe, são duas a UFS e o IFS, sendo a UFS maior captadora de matrículas pela ampla oferta de vagas, curso e adoção de reserva de vagas para pessoa com deficiência nas seleções a partir de 2010.

Gráfico 9 – Matrículas de estudantes com deficiência em IES Sergipe por sexo, 2000 a 2015



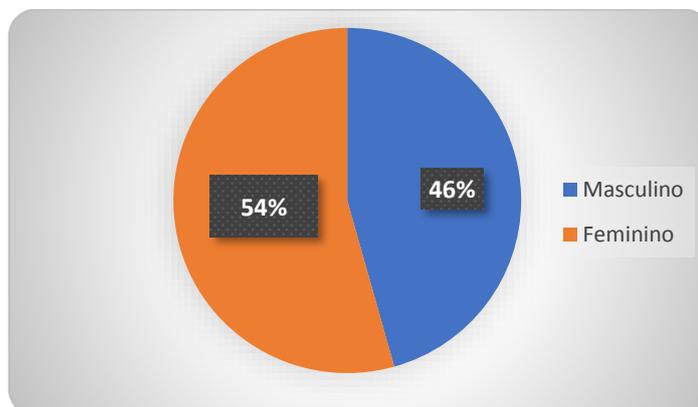
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa INEP/MEC (MELO LOPES, 2017)

As matrículas dos estudantes com deficiência por sexo nas IES de Sergipe, também acompanham os dados nacionais. Entre 2009 e 2014 os homens estão em maior quantidade. Em 2015 há uma aproximação entre ambos. No caso da UFS, conforme gráfico mais adiante, observa-se ainda o número maior de matrículas de homens com deficiência.

#### 4.4.3 Panorama sobre as matrículas dos estudantes com deficiência no ano 2013 na UFS

Atualmente a Universidade Federal de Sergipe está inserida no processo de ampliação de vagas e expansão de cursos, propostas pelo Governo Federal. Conforme dados do Departamento de Administração Acadêmica (DAA), até 2008 o número de matrículas estava em torno de 10.000 (dez mil) alunos. Já em 2013 as matrículas totais estavam em média 30.000 (trinta mil). Deste total as matrículas por sexo estão apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 10 – Total de matrículas por sexo



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis no SIGAA/UFS-2013.1 (SERGIPE, 2013)

O Gráfico 10 apresenta dados que não diferem do cenário nacional. Ou seja, do número total (31.840) de estudantes matriculados na Universidade Federal de Sergipe, no primeiro semestre do ano de 2013, foi de 54% é de mulheres e 46% de homens.

Em estudo realizado por Guedes (2008), observa-se que houve um avanço considerável entre as décadas de 1970 e 2000, no sentido quantitativo da participação das mulheres no ensino superior. Contudo, as áreas de formação, predominantemente, estão relacionadas às ciências humanas, sociais e da saúde. As mulheres permanecem nos cursos histórico e socialmente menos valorizados pela produção científica e/ou mercado de trabalho. Assim:

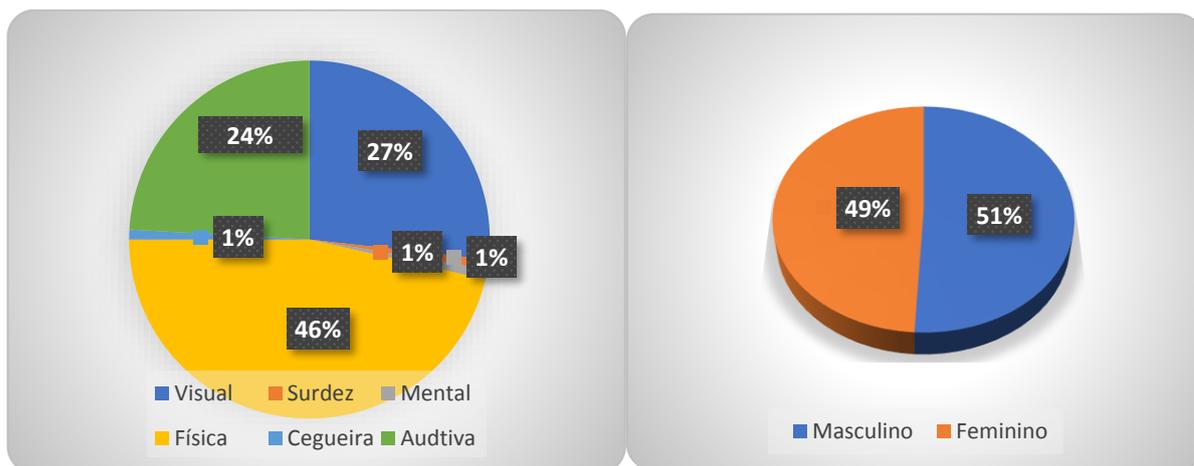
O contexto social em que ocorre a expansão do ensino superior é marcado pela abertura do regime político ditatorial, pela liberalização sexual e pela quebra de antigos 'tabus'. O movimento feminista começa a ressurgir no Brasil e a entrada das mulheres no mercado de trabalho aparece também nas classes mais altas, nas quais tradicionalmente o papel desempenhado pelo contingente feminino estava ligado ao espaço doméstico e aos afazeres do lar. Essas mudanças são de suma importância para o espaço ocupado pelas mulheres no processo de escolarização da população brasileira. (GUEDES, 2008, p. 121).

#### 4.4.3.1 Matrículas de mulheres com deficiência

Alguns estudos apontam que matrículas de pessoas com deficiência nas Universidades datam da década de 1980. Na UFS, com a adoção da política de ações afirmativas, no ano de 2010, a qual determina a reserva de uma vaga para pessoas

com deficiência em cada curso de graduação, observaram-se, neste ano, matrículas de 54 estudantes. Em 2013 estes números mais que dobraram, totalizando 112 estudantes<sup>75</sup>. Dado a ser considerado é que, no caso dos estudantes com deficiência, as mulheres ingressam no espaço acadêmico em menor proporção que os homens.

Gráfico 11 – Total de matrículas por tipo de deficiência e sexo



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis no SIGAA/UFS-2013.1 (SERGIPE, 2013)

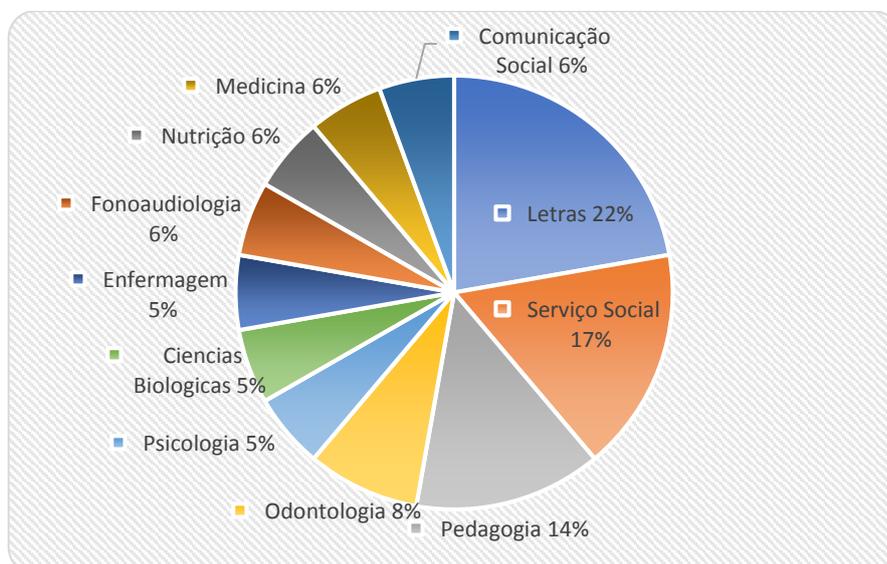
Os gráficos acima demonstram que, quanto ao número de matrículas de mulheres, observa-se que 49% são do sexo feminino e 51% do sexo masculino. Estes dados refletem um movimento contrário dos números mais gerais de acesso ao ensino superior por parte de mulheres. Nesse caso, acredita-se que as informações indicam um duplo processo de desigualdade social e de gênero, que atinge as mulheres com deficiência. Além da dimensão do cuidado e superproteção no âmbito familiar, o que, por vezes, coincide com abordagens apresentadas historicamente sobre as atitudes frente à deficiência.

Quanto ao *tipo de deficiência*, cerca de 46% dos estudantes matriculados possuem *deficiência física*, seguidos de 27% com *deficiência visual* e 24% com *deficiência auditiva*. Quando estabelecemos o cruzamento com a variável *sexo*, a

<sup>75</sup> Destes 112 estudantes, 57 eram do sexo masculino e 55 do sexo feminino. Em dados fornecidos pelo Departamento de Apoio Didático Pedagógico (DEAPE) da UFS, no período de 2014.1, estavam matriculados 227 estudantes com deficiência, sendo que destes 133 eram do sexo masculino e 94 do sexo feminino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2014).

deficiência auditiva é a única que possui matrículas de mulheres em maior número que homens.

Gráfico 12 – Cursos com maior predominância de mulheres com deficiência

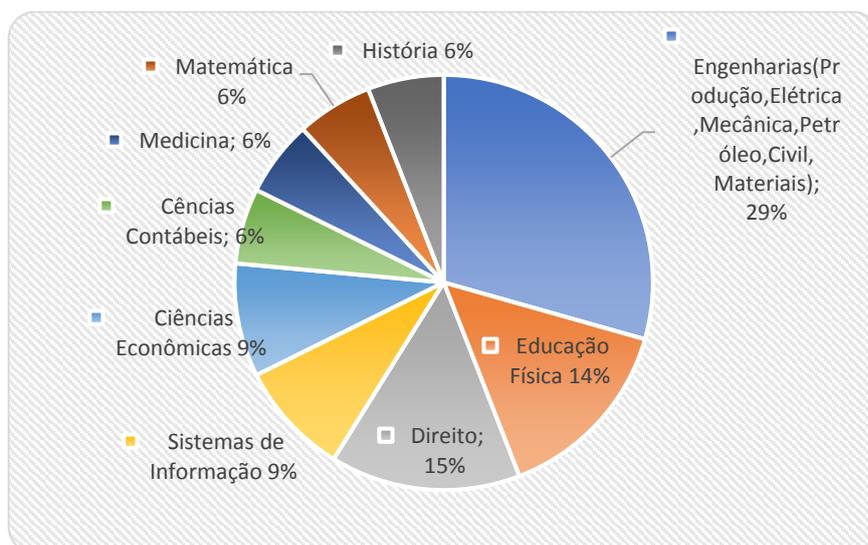


Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis no SIGAA/UFS-2013.1 (SERGIPE, 2013)

O gráfico 12 demonstra a predominância das matrículas de mulheres com deficiência por curso. Os cursos relacionados ao magistério, ao cuidado e a “profissões femininas”<sup>76</sup> são aqueles que apresentam maior percentual, a exemplo de 22% em Letras, 17% em Serviço Social e 14% em Pedagogia; que, somados, totalizam 53% das matrículas de mulheres com deficiência. Estes dados refletem questões paradoxais: de um lado, o ingresso ao ensino superior representa um avanço no sentido de romper com as lógicas excludentes do processo educacional, traduzindo-se também em ascensão social e possibilidade de ocupar melhores postos de trabalho; por outro trabalho, as mulheres (com ou sem deficiência) ainda não conseguem romper as barreiras do acesso aos cursos com predominância masculina, as chamadas “áreas duras” da ciência, conforme observamos no gráfico a seguir:

<sup>76</sup> Com relação ao Serviço Social, Lima (2005) aponta, em seu estudo, que existe pressuposto de que “há uma representação social tradicional das Mulheres na Sociedade, que lhes atribui como características inatas o serviço, a docilidade, a abnegação, entre outras. O Serviço Social surgiu e se construiu historicamente como uma profissão destinada à mulheres, com forte ligação com os valores cristãos e carregando em si valores humanitários” (LIMA, 2005, p. 9), apesar de existirem inúmeras transformações no interior da profissão, ainda persistem socialmente indicadores que estabelecem às chamadas profissões de/para mulheres.

Gráfico 13 – Cursos com maior predominância de homens com deficiência



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis no SIGAA/UFS-2013 (SERGIPE, 2013)

O gráfico 13 ilustra as informações relativas ao acesso dos estudantes homens com deficiência aos cursos superiores. Os dados não diferem muito dos mais gerais – nacionalmente, ou em relação aos estudantes sem deficiência. A maioria (29%) está matriculada em cursos das engenharias de produção, elétrica, mecânica, petróleo, civil ou de materiais. Vemos ainda que 15% deles se encontram no curso de Direito e que 14% deles estão no curso de Educação Física. Vale salientar que, no que toca à construção da ciência, observamos ainda os dualismos homem-objetividade x mulher-subjetividade, o que implica o estabelecimento e manutenção das relações de poder nos processos formativo-acadêmicos.

Essa ascendência de números de matrículas destes estudantes leva algumas instituições a implantarem alternativas que viabilizem o ingresso à universidade pública, por vezes, consideradas como “reparo social”<sup>77</sup>. As instituições universitárias devem possibilitar as condições para o acesso de pessoas com deficiência, que saem da Educação Básica, ao Ensino Superior público, em todos os seus cursos e, através

<sup>77</sup> A Resolução n. 80/2008 (SERGIPE, 2008) instituiu o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe, onde cada curso de graduação ofertado pela UFS disponibiliza, necessariamente, uma vaga para candidatos “portadores de necessidades educacionais especiais”, comprovada através de relatório médico e analisada pela junta Médica Oficial da UFS, no ato de matrícula do candidato aprovado no processo seletivo. A Resolução entrou em vigor aplicando-se ao processo seletivo seriado do ano de 2009, para ingresso dos classificados no ano de 2010. (SERGIPE, 2008).

de processos de seleção que respeitem as especificidades e necessidades educacionais de cada candidato, em tais condições. Os dados sobre a população com deficiência no estado de Sergipe são escassos.

## 5 CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES PARTICIPANTES DA PESQUISA

*“[...] eu vejo que a mulher ela já tem um estigma, ela já é estigmatizada de não poder fazer muitas coisas, eu tenho isso em casa, minha mãe é um exemplo claro disso de ter que ficar em casa, cuidar de filho, cuidar de casa, cuidar de marido. Então a mulher já tem essa marca, então a mulher quando ela se propõe a sair disso, a estudar, trabalhar, cuidar do filho, trabalhar e estudar, ter essa vida, já não é...já é uma mulher diferente então, as mulheres como é que eu posso dizer: elas já são vitoriosas quando ela busca fazer essa diferença e quando é voltado pra mulher com deficiência [...] é ainda bem mais duro por que você vê uma pessoa com limitações, sendo mulher que já tem, querendo dizer ou não, mesmo que as pessoas digam a sociedade já vem mudando a sua forma de pensar, a mulher sofre preconceito. Ela sofre preconceito dentro da sociedade e é um preconceito histórico, é um preconceito que vem desde os primórdios, que não muda assim tão fácil, porque é preciso que essa geração mude essa forma de pensar, não é tão fácil se mudar a forma de pensar de uma geração. Então é preciso ter meios pra que a pessoa vá mudando isso e a sua pesquisa de mulheres com deficiência no ensino superior é incrível, porque pra que a pessoa tenha informação é preciso tocar no assunto. E eu não tinha visto ainda isso, de uma pessoa querer esclarecer, querer entender pra que haja melhoria, porque eu acho que seu intuito é que haja melhoria nisso, de como uma mulher com deficiência consegue entrar num curso superior, consegue continuar, consegue concluir. Então assim, eu achei incrível, eu agradeço pela oportunidade de fazer parte porque eu sei como é complicado. Cada mulher tem sua, cada mulher com sua deficiência tem suas limitações, tem suas dificuldades e elas tem que vencer já os limites de ser mulher e ainda mais os limites de ser deficiente, de alguma forma. (NÍSIA, cadeirante, pedagogia, 23 anos).*”

## 5 CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A materialização da pesquisa de campo foi um processo que demandou a reorientação de estratégias que eram previstas no momento do planejamento. Inicialmente, a tarefa estava centrada no levantamento de informações que justificassem a viabilidade da investigação, especialmente na comprovação do número de matrículas de estudantes do sexo feminino nos diversos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior em Sergipe. Esta etapa foi iniciada no ano de dois mil e quinze com contatos estabelecidos, através de documentos oficiais (ofícios, envio de e-mails para os setores responsáveis por tais informações<sup>78</sup>, agendamento de encontros presenciais, reuniões com entrega de carta de apresentação e consequente coleta das informações oficiais). Nas solicitações estavam demarcadas a necessidade de fornecimento do contato de e-mail ou telefone das estudantes, porém, pela justificativa do sigilo das informações (telefone e e-mail) a incursão não foi exitosa. Assim, a partir de então, traçaram-se estratégias de acesso direto às estudantes para apresentação da proposta de pesquisa e possível adesão da participação das mesmas. A primeira ação seria a realização de grupos focais, através dos setores específicos relacionados ao atendimento dos estudantes com deficiência, mas essa intenção não foi autorizada. Então, as abordagens foram iniciadas, a partir do mapeamento das matrículas por curso, contato com as coordenações para se obterem informações dos professores que tinham estudantes em suas disciplinas, dias e horários, onde as aulas estavam ocorrendo para que fosse possível o acesso às mesmas, além da indicação que ocorria entre as estudantes (uma ia indicando outras). Esse percurso durou cerca de quatro meses, além da participação da pesquisadora por cinco semanas sequenciadas em atividades de extensão específica com grupo de estudantes que praticavam parabadmington<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> A saber: Pro-reitoria de graduação, departamento de administração acadêmica, DEAPE, DAIN, NTI na Universidade Federal de Sergipe, e, Coordenação de Registro Escolar, Coordenação de Graduação, e NAPNE no Instituto Federal de Sergipe.

<sup>79</sup> Projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe, a partir do departamento de Educação Física, onde, estudantes cadeirantes praticam atividades na quadra esportiva com uso de raquete e peteca, divididos por uma rede e, realizado em duplas. As estudantes se reuniam uma vez por semana as 19:00 horas para prática desta atividade.

Com as informações já coletadas e consulta prévia sobre potencial interesse na pesquisa foi elaborado um quadro com telefone, e-mail, curso, tipo de deficiência, ano de ingresso, totalizando assim 57 estudantes com deficiência do sexo feminino na UFS e 7 estudantes com deficiência do sexo feminino no IFS. Deste quadro, foram contactadas 29 na UFS e 3 no IFS, efetivamente 6 participaram da pesquisa, já que, grande parte demonstrava interesse ao telefone, mas no momento presencial não se sentiam confortáveis, mesmo com a garantia das condições éticas da pesquisa.

Assim, os roteiros elaborados para aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada foram aplicados em algumas situações em um único momento, em outras em momentos diferenciados, conforme necessidade da participante.

Em todas as etapas sempre se estabelecia um diálogo sobre o objetivo da pesquisa, e o impacto que a mesma poderia provocar para reflexão sobre estratégias que considerem os aspectos de gênero aliados à condição da deficiência, no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes no ensino superior.

Os procedimentos de captação dos áudios foram realizados através de gravação digital em equipamento apropriado, além de serem gravados e documentados em imagens de vídeo. Em algumas entrevistas houve necessidade de providências sobre espaço acessível e uso de intérprete de língua brasileira de sinais.

O questionário aplicado foi elaborado com perguntas fechadas, ao todo 39 perguntas sobre eixos identificação, antecedentes escolares, informações sobre o curso e expectativa profissional, vida acadêmica, informações culturais. Para as estudantes com deficiência física/motora não houve adequação do instrumental. Para a estudante surda, houve necessidade de intérprete para mediação da comunicação, o que denota uma limitação da própria pesquisadora, e, no caso da estudante cega, utilizamos como facilitador da comunicação, o envio dos roteiros de forma prévia e o uso do e-mail para devolutiva do questionário, já que no período em que a pesquisa de campo foi realizada, a universidade estava em greve e não foi possível transformar o material de texto em Braille.

As entrevistas foram realizadas em visitas domiciliares, e, em local próprio na universidade. Apesar de um roteiro preestabelecido, elas se desenvolveram de maneira dialogada e sem rigidez quanto a fixação do eixo direcionador. Inicialmente

previu-se entrevistar além da estudante, um membro da família que fosse representativo em sua trajetória de vida, contudo, esta etapa foi suprimida pelas dificuldades de acesso e disponibilidade do familiar. O roteiro estava organizado em perguntas que se distribuíam em eixos categorias de conteúdo, sobre a deficiência, família, escolarização (educação básica), universidade, gênero, condição de mulher com deficiência.

As entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio (recurso do gravador digital) e vídeo (câmera) duraram entre 01 (uma) hora e meia e 02 (duas) horas, foram transcritas em arquivo com cento e oitenta páginas e suas análises elaboradas a partir da relação com o arsenal categorial necessário ao objeto estudado.

## **5.1 Características e elementos do perfil das mulheres com deficiência na Universidade Federal de Sergipe: aspectos socioeconômicos, da vida estudantil e acadêmica**

### *5.1.1 Identificação e condições socioeconômicas*

Os procedimentos metodológicos, já descritos na introdução do trabalho, contemplaram dentre outros aspectos, a aplicação do questionário fechado que se orientou no sentido de traçar o perfil socioeconômico dos aspectos estudantis e da vida acadêmica, no sentido de caracterizar de maneira específica as mulheres participantes da pesquisa, até porque, estes elementos e variáveis orientam, explicam e complementam o processo de vivência do espaço acadêmico e as necessidades inerentes às particularidades de cada sujeito.

Para aplicação do instrumento, o acesso se deu em momento específico, anterior à realização da entrevista, para que fosse possível o esclarecimento dos procedimentos éticos, o conhecimento prévio dos instrumentos e temas a serem tratados. A amostra correspondeu a 10% do total de mulheres com deficiência que tinham matrículas efetivas no *Campus* de São Cristóvão da UFS até o ano de dois mil

e dezesseis. Considerou-se o interesse pelo acesso e participação na pesquisa e utilizou-se a técnica de bola de rede, onde uma indicava a outra.

Passaremos então, a descrever e refletir, a partir dos dados que foram tabulados, realizando análises com documentos relacionados ao perfil geral dos estudantes em IFES, ao perfil do ingressante na UFS, algumas verbalizações das entrevistas e produções que problematizem sobre aspectos específicos relacionados às variáveis<sup>80</sup> trabalhadas.

Gráfico 14 – Idade das estudantes com deficiência

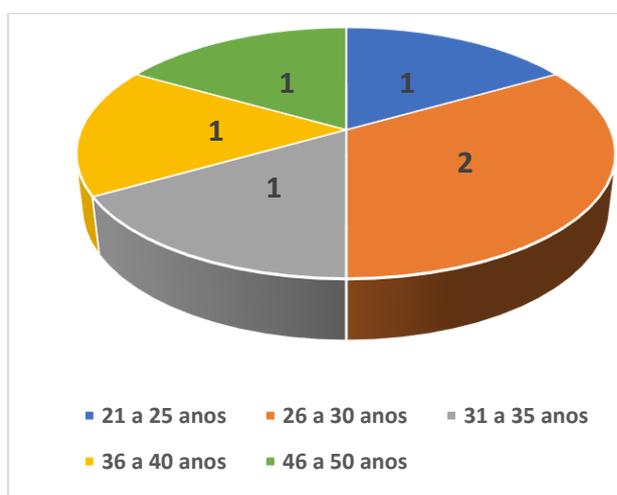
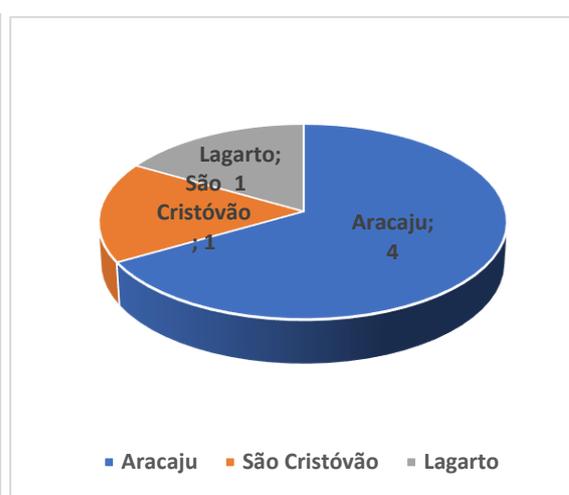


Gráfico 15 – Cidade de moradia das estudantes com deficiência



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

Os dois primeiros gráficos dizem respeito aos aspectos que mencionam a faixa etária e cidade de moradia. Quanto à faixa etária, o que podemos observar no gráfico 14, indica que 2 das respondentes possuem idade entre 26 e 30 anos, que se somadas às faixas etárias entre 31 e 50 anos totalizam 5, isso implica uma diferença comparada a dados da IV Pesquisa do perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) no ano de dois mil e quatorze, onde evidencia-se que a idade média de acesso dos estudantes do sexo feminino era de 24 anos, a mesma pesquisa indica que houve uma redução de ingressantes com idade inferior a 20 anos. No caso das mulheres com deficiência, o

<sup>80</sup> Alguns gráficos estão distribuídos – lado a lado – com variáveis diferenciadas para respeitar a ordem de perguntas estabelecida do instrumento do questionário.

fator idade indica estar associado ao atraso na escolarização da educação básica, já que, conforme indicam as verbalizações das entrevistas – *“Quando eu entrei na escola, eu era novinha. Eu estudava normal, né, porque minha mãe me levava no braço, né. É... pronto, aí depois eu voltei a estudar, só que eu já fiquei atrasada né, por causa... às vezes eu ia pra lá, eu ficava tanto tempo em Recife que eu sentia vontade de estudar.”* – algumas delas necessitaram interromper os estudos iniciais para dedicar tempo ao tratamento necessário as questões da deficiência física.

A cidade de moradia demonstrada no gráfico 15, indica que 4 residem em Aracaju, 1 em Lagarto e 1 em São Cristóvão. Sergipe é o menor estado da federação, possui 75 municípios e a maior distância entre a capital se apresenta em média de duzentos quilômetros ao norte. Vale considerar que os bairros do município de Aracaju onde residem algumas das estudantes – Lamarão, Japãozinho, Industrial e Jabotiana – estão localizados na zona norte da cidade, exceto Jabotiana, e sofrem com limitações de infra-estrutura em saneamento, transporte, etc.

Gráfico 16 – Situação conjugal das estudantes com deficiência

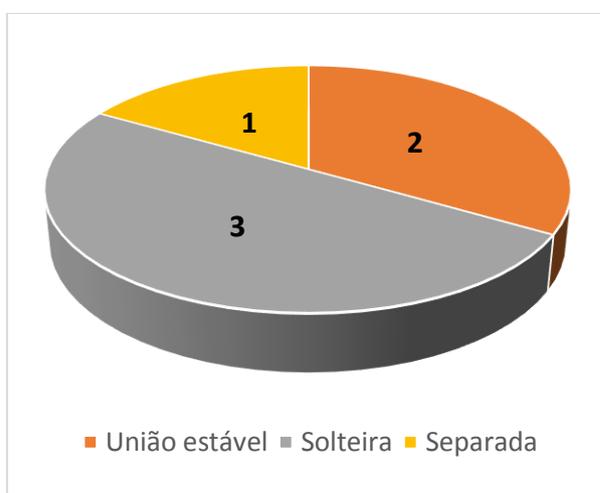
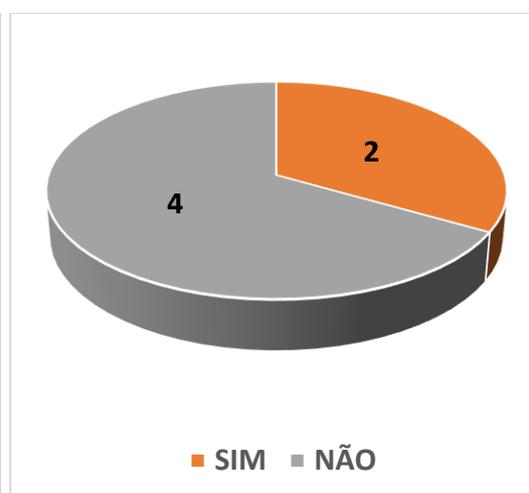


Gráfico 17 – Estudantes com deficiência que têm filhos



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017).

No que diz respeito à situação conjugal, o gráfico 16 demonstra que 3 são solteiras, 2 convivem em regime de união estável e 1 separada, aliada à situação conjugal, 4 não possuem filhos e 2 possuem. A situação conjugal é fator que interfere diretamente no tempo direcionado aos estudos e atividades acadêmicas, sendo que, ainda existem tabus na construção da maternidade e possibilidades de constituição de famílias para as mulheres com deficiência:

Era chato, muito chato principalmente quando eu ia pra consultas, as pessoas ficavam assim. Você tá grávida eu fiquei em choque, a barriga... Mulher, como que você tá grávida? E por que não sei que, e como você vai... foi horrível. Foi muito chato, por que eu não tinha muito saco pra isso não, nem eu, nem o pai do meu filho, a gente não tinha saco. A família dele foi tranquilo, ele perdeu a mãe quando a gente se conheceu. Aí eu nem cheguei a conhecê-la, mas irmãs dele todo mundo era meu medo também a questão de família. Eu morria de medo, por que eu tinha medo do preconceito comigo, ai ele tá com uma pessoa com deficiência, mas graças a Deus com ele foi tranquilo e aí depois que tive meu filho. (Nísia, Cadeirante, Pedagogia, 23 anos).

Gráfico 18 – Tipo de deficiência das estudantes

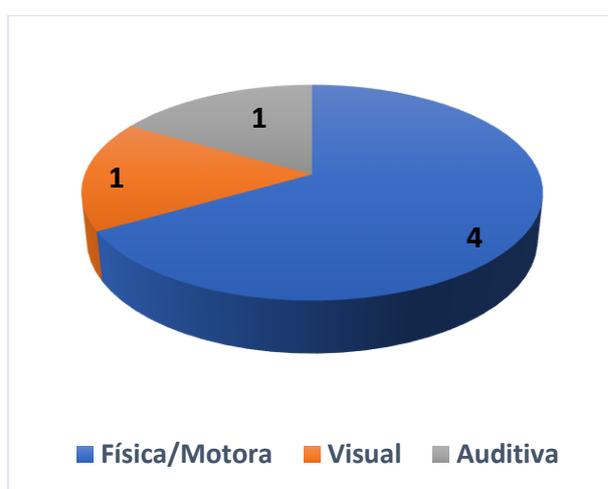
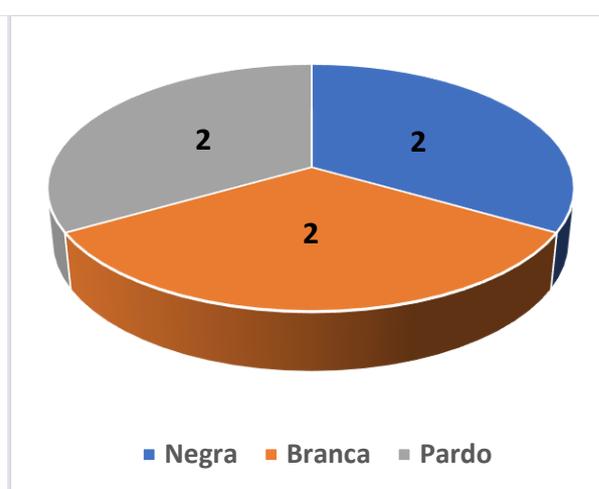


Gráfico 19 – Raça/Etnia das estudantes com deficiência



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017).

As designações que tipificam as deficiências podem ser classificadas por documentos que desenvolvem padrões conceituais, legislação que também definem termos e ainda pela literatura que problematiza os limites dos conceitos aplicados aos documentos e leis. O Decreto 3.298/99 que regulamenta a Política Nacional para a integração da pessoa “portadora” de deficiência, define como deficiência “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999), há ainda a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde que indica as deficiências como sendo “[...] problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda. (OMS, 2015)”.

Podemos observar que as definições são demarcadas por cargas que denotam aspectos de negatividade da deficiência “perda”, “anormalidade”, “incapacidade para desenvolver atividades no padrão normal para o ser humano”, “problema”, “desvio”. Essa linguagem reflete a concepção da sociedade que estereotipa e classifica conforme critérios de produção, reprodução, utilidade e juízos baseados em aparência.

O gráfico 18 demonstra que 4 das estudantes participantes da pesquisa possuem deficiência física<sup>81</sup>, que em sua maioria apresentam limitações de locomoção em membros inferiores, 1 possui deficiência auditiva (surdez) e 1 deficiência visual (cegueira). No gráfico 19, observamos outra variável importante no que diz respeito à autodeclaração de raça/etnia<sup>82</sup> 2 são negras, 2 pardas e 2 brancas. Na pesquisa desenvolvida pelo FONAPRACE sobre o perfil dos estudantes nas IFES, observa-se uma mudança no perfil autodeclaratório, que pode ser creditado entre outros fatores,

---

<sup>81</sup> Tomando como base o Decreto 3.298/99, considera-se **deficiência** – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; **deficiência permanente** – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e **incapacidade** – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: **deficiência física** – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; **deficiência auditiva** – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; **deficiência visual** – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; **deficiência mental** – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; e **deficiência múltipla** – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999).

<sup>82</sup> Há inúmeras polêmicas no centro do debate do movimento negro quanto ao uso do termo “raça” como inadequado e historicamente mencionado no processo de superiorização de um tipo de raça pura ou generalização da raça humana. O Professor Kabengele Munanga, em palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB)-RJ, 05/11/03 esclarece que “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.” (MUNANGA, 2003, p.12).

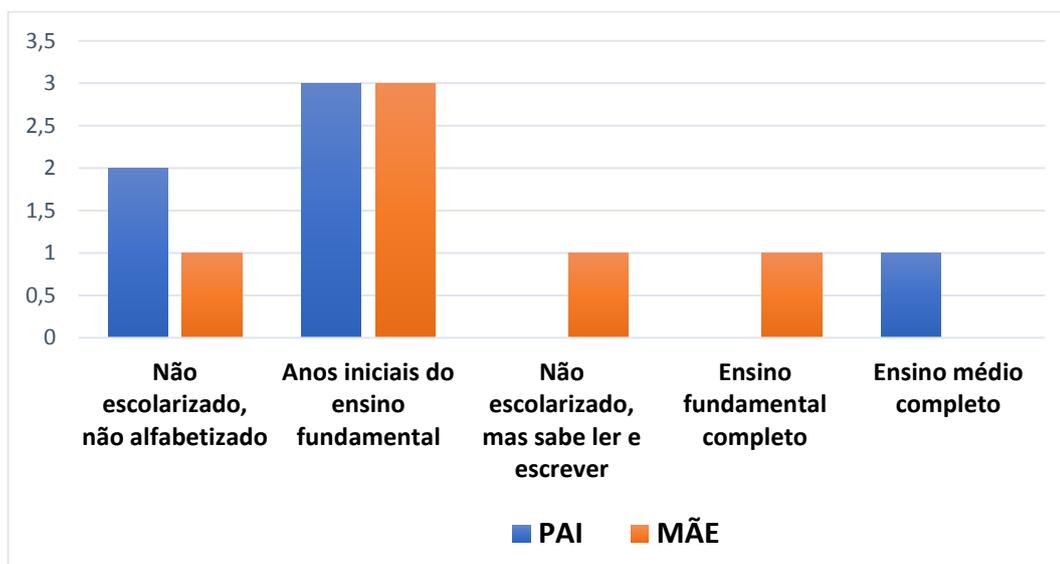
a alterações no ingresso por estratégias de ações afirmativas. Contudo, o acesso por parte da população negra ainda é desproporcional a menor, quando comparado com porções dos pardos e brancos, conforme números da tabela 1. E, no contexto específico de estudantes com deficiência – cujos números de acesso ainda são relativamente pequenos – aliado ao fator de gênero e raça/etnia compreendemos a importância de as mulheres negras com deficiência estarem na universidade.

Tabela 1 – Graduandos segundo cor ou raça, 2003 a 2014 (números absolutos)

Cor ou Raça	2003	2010	2014
Amarela	21.122	20.079	21.977
Branca	278.811	353.871	429.149
Parda	132.834	210.498	354.688
Preta	27.693	57.218	92.240
Indígena	9.388	6.102	6.014
Outra	.	8.399	.
Sem declaração	.	.	35.536
<b>Total</b>	<b>469.848*</b>	<b>656.167</b>	<b>939.604</b>

Fontes: FONAPRACE – Pesquisas do Perfil (1996, 2003 e 2010). CEPES (2014).

Gráfico 20 – Escolaridade dos genitores das estudantes com deficiência



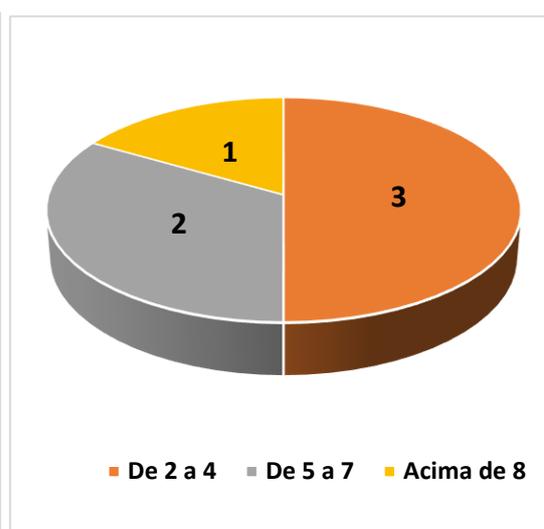
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

O acesso à escolarização formal é um direito garantido em nosso país, contudo, ainda pode ser considerado um privilégio quando consideramos fatores como região, classe social, gênero, raça/etnia. Apesar das estudantes serem oriundas de zonas urbanas, em alguns casos, as famílias são originárias de cidades próximas as zonas rurais. Na maior parte dos casos, elas foram os primeiros membros da família a ingressarem em curso superior público, conforme mencionado – *“minha família não é de estudo né. Isso acontece mais com as famílias que os pais estudam, que sabe o quanto é difícil pra entrar ali, sabe o esforço que o filho passa. Nem minha mãe, nem minhas irmãs eu não tenho nenhum irmão que tenha o nível superior, nível médio concluído. A única que tem médio concluído fui eu. Então eles não ficaram felizes por que sabem que Federal é difícil, tal, mas eles não entendem o nível não.”* – podendo indicar um movimento de alteração qualitativa do modo de vida na própria família e na vida de cada uma delas. De acordo com o gráfico 20, somente um dos genitores do sexo masculino possui ensino médio completo. A maior parte deles, seja mãe ou pai, possuíam escolaridade relativa aos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 21 – Renda do grupo familiar das estudantes com deficiência

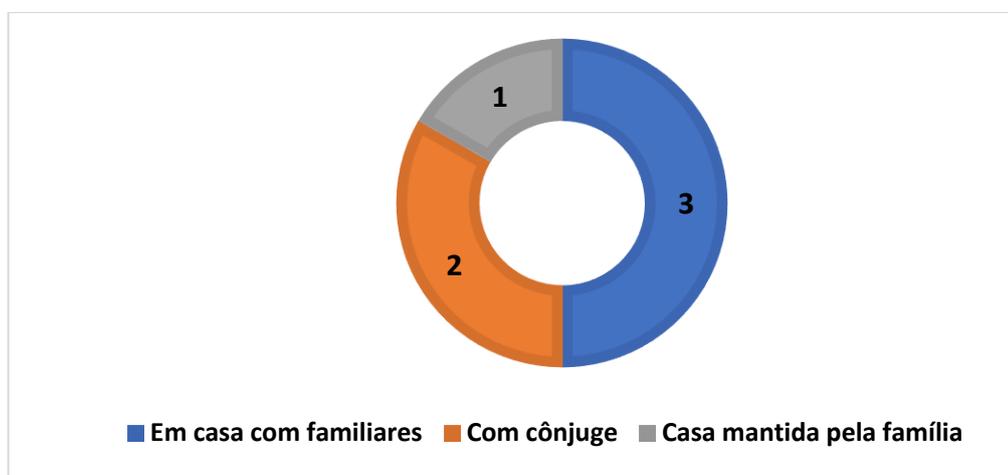


Gráfico 22 – Pessoas que sobrevivem da renda



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

Gráfico 23 – Composição familiar das estudantes com deficiência



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

As mulheres com deficiência residem com seus familiares, em composições que, com elas, variam de 2 a 7 membros no grupo e sobrevivem com renda entre 2 e 3 salários mínimos. O Brasil é um país que apresenta altos índices de desigualdade social, e este fato tem se agudizado nos últimos anos, apesar das políticas governamentais conseguirem reduzir até o ano de 2012 a pobreza e a fome<sup>83</sup>, as

<sup>83</sup> *Brasil redujo el número de personas que padecen hambre de 22,8 millones en 1992 a 13,6 millones en 2012*. (PNUD, 2016, p. 156).

desigualdades não foram reduzidas. Observamos que as composições familiares sobrevivem com renda que classificam as famílias na classe D<sup>84</sup>. Essa classificação indicada pelo IBGE representa as disparidades entre a concentração de renda entre os mais ricos e os mais pobres. Algumas pesquisas recentes<sup>85</sup> apontam que 30% da renda do Brasil está concentrada nas mãos de 1% dos brasileiros. Significa também que, a renda destas famílias pouco pode ser direcionada para o desenvolvimento educacional de seus membros, já que, priorizam-se os elementos necessários à própria sobrevivência, e, nesse sentido as instituições de educação superior públicas precisam criar novas estratégias, manter e ampliar as já existentes no que diz respeito à assistência estudantil, que direciona o atendimento de suas ações pelo recorte de classe, além de criar estratégias de público-alvo nas atividades de pesquisa e extensão que aliem desempenho acadêmico ao estímulo.

A pesquisa do perfil nacional, realizada pelo FONAPRACE e que trata do perfil dos estudantes nas IES públicas federais, aponta que, houve uma redução no padrão da renda familiar, ou seja, houve um aumento no número de estudantes entre os anos de 2010 a 2014, cujas famílias têm menos renda. Talvez isso represente uma mudança no perfil de acesso por pessoas de classes sociais mais baixas ao espaço das instituições federais de ensino superior. O que observamos no caso das estudantes pesquisadas, no gráfico 21 sobre a renda do grupo familiar, é que em 3 sobrevivem com até 2 salários mínimos<sup>86</sup>, 2 com até 3 salários mínimos e 1 até 5 salários mínimos. No gráfico 22, observamos que do total de pessoas que sobrevivem da renda em 3 delas, estão entre 2 a 4, 2 entre 5 a 7 e 1 acima de oito pessoas. Absolutamente falando, somente em uma das entrevistadas, a família é composta por 2 membros, as demais estão acima de quatro membros, sendo que a maior composição é formada por 11 pessoas. Sendo que a caracterização dos familiares em 3 delas são pais, mães, irmãos e/ou primos, 2 delas residem com cônjuge ou

---

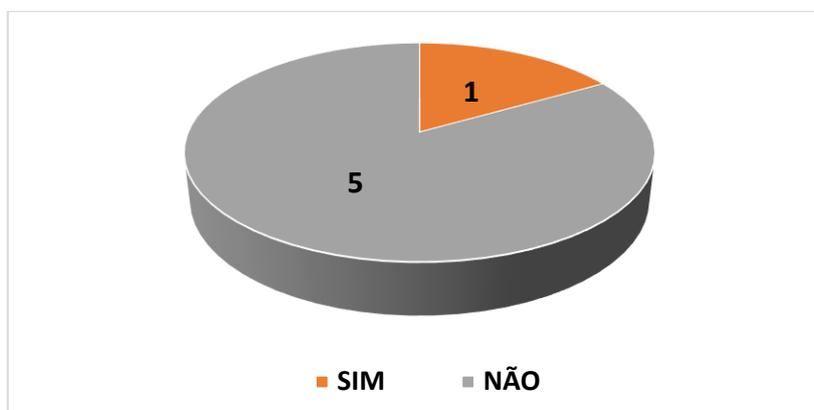
<sup>84</sup> O IBGE classifica a divisão de classes em A, B, C, D e E, conforme o padrão de salários mínimos que compõem a renda familiar, que da primeira à última somam: acima de 20, de 10 a 20, de 4 a 10, de 2 a 4 e até 2.

<sup>85</sup> Pesquisa Desigualdade Mundial, 2018. (REVISTA CARTA CAPITAL, 2018).

<sup>86</sup> O salário mínimo vigente no ano da pesquisa era de R\$ 937,00 novecentos e trinta e sete reais. A partir da promulgação da PEC 55/2016, e, conforme parecer apresentado em relatório à comissão especial que analisou a PEC na Câmara, a proposta prevê que o salário mínimo, referência para mais de 48 milhões de pessoas, deixará de ter aumento real, aquele acima da inflação se o governo ultrapassar o limite de despesas, ou seja, gastar mais do que o fixado na lei. Para o ano de 2018 o salário mínimo sofreu reajuste de 1,81% que o coloca numa posição de menor nos últimos 24 anos. (BRASIL, 2016).

companheiro e filhos, e 1 em casa mantida pela família onde moram com irmãos, conforme observado no gráfico 23.

Gráfico 24 – Situação de trabalho das estudantes com deficiência



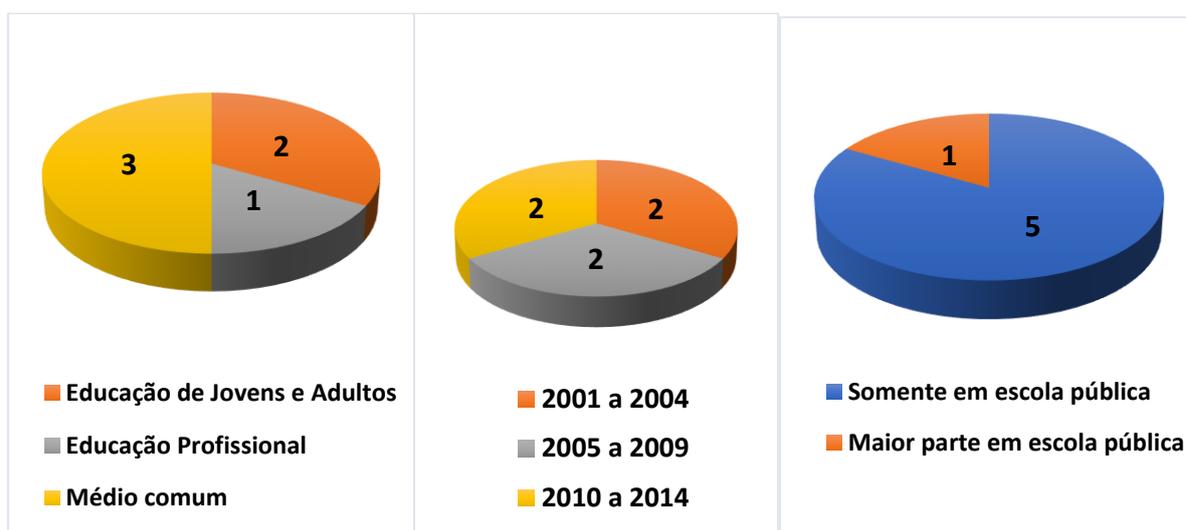
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

A dimensão do trabalho é algo pouco estudado no que diz respeito às pessoas com deficiência. O mercado de trabalho é uma das esferas que repercute o processo de inserção e participação das pessoas, inclusive na forma como são compreendidas, enquanto seres produtivos ou improdutivos para a esfera da produção de valores. O critério de produtividade é constituído, a partir da geração e extração da mais-valia relacionada ao emprego da força de trabalho no processo de produção e circulação das mercadorias, ou seja, a força de trabalho é elemento necessário a extração do excedente. Sendo assim, há um padrão socialmente estabelecido do que se costuma caracterizar as aptidões necessárias ao modo de produção capitalista. As profissões, as atividades desenvolvidas, as competências estão alicerçadas sobre a ótica do socialmente necessário ao desenvolvimento do sistema. Isto significa dizer que padrões desviantes, não são socialmente aceitos em ambientes, cuja finalidade está no lucro máximo possível extraído pelo emprego do tempo em menores condições possíveis de realização do trabalho. As empresas não têm interesse em alterações ambientais que promovam acessibilidade arquitetônica, que alterem o ambiente e que gerem despesas.

Em pesquisa recente<sup>87</sup> sobre a inclusão de pessoas com deficiência e o mercado de trabalho, há uma constatação da exclusividade das vagas serem ocupadas pela necessidade do cumprimento da lei de cotas, dentre outros aspectos há uma justificativa pela baixa qualificação das pessoas com deficiência e limitações quanto à falta de acessibilidade. No Gráfico 24 encontramos que 5 das respondentes não trabalham, e, 1 encontra-se em situação de trabalho.

### 5.1.2 Antecedentes escolares.

Gráfico 25 – Nível Médio Gráfico 26 – Ano de conclusão Gráfico 27 – Natureza da oferta



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

De acordo com o Censo escolar da Educação Básica de 2016, o Brasil possuía 365.488 matrículas de estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental de um total 15.346.008; 241.744 matrículas de estudantes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental de um total de 12.242.897 e 74.007 matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio de um total de 8.131.988. Estes números representam alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns. As matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio correspondem a 0.9% do total, este fator impacta diretamente nas possibilidades de concorrer às vagas na etapa seguinte, o ensino superior.

<sup>87</sup> SOLUÇÕES EM INCLUSÃO SOCIAL (2016).

Os gráficos 25, 26 e 27 indicam exclusivamente as informações sobre antecedentes escolares relacionados ao nível médio da educação básica. Observa-se no gráfico 27, quanto à natureza das instituições com oferta do nível médio que, 83% das estudantes concluíram o ensino médio somente em escola pública, e, 17% maior parte em escola pública. No gráfico 25 temos que 3 estudantes estudaram no ensino médio em classes comuns, 2 delas na Educação de Jovens e Adultos e 1 na Educação Profissional, sendo que 2 concluíram as etapas da educação básica entre os anos de 2001 a 2004, 2 entre os anos de 2005 a 2009 e 2 entre 2010 a 2014, conforme gráfico 26.

Existem elementos que podem ser considerados como obstaculizadores no processo de escolarização das pessoas com deficiência, entre eles a compreensão quanto ao desenvolvimento da cultura de inclusão, formação docente, infraestrutura, materiais adequados, dentre outros.

### 5.1.3 Curso, vida acadêmica e expectativa profissional

Gráfico 28 – Ingresso das estudantes com deficiência na UFS

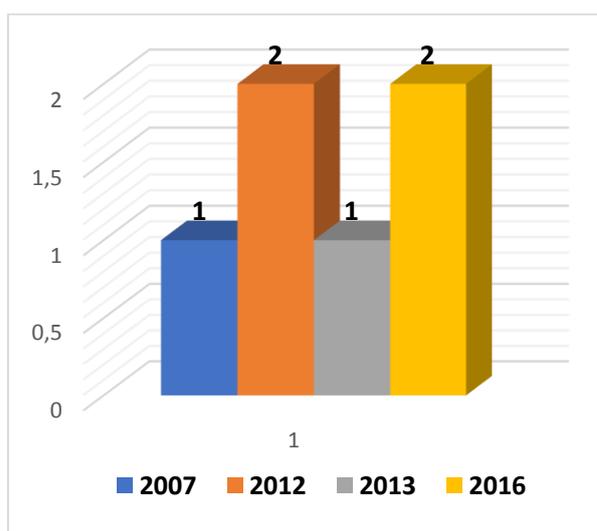
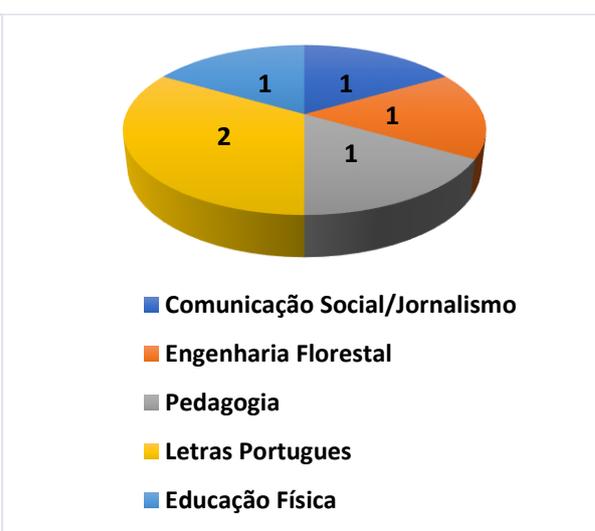


Gráfico 29 – Curso em que as estudantes com deficiência estão matriculadas

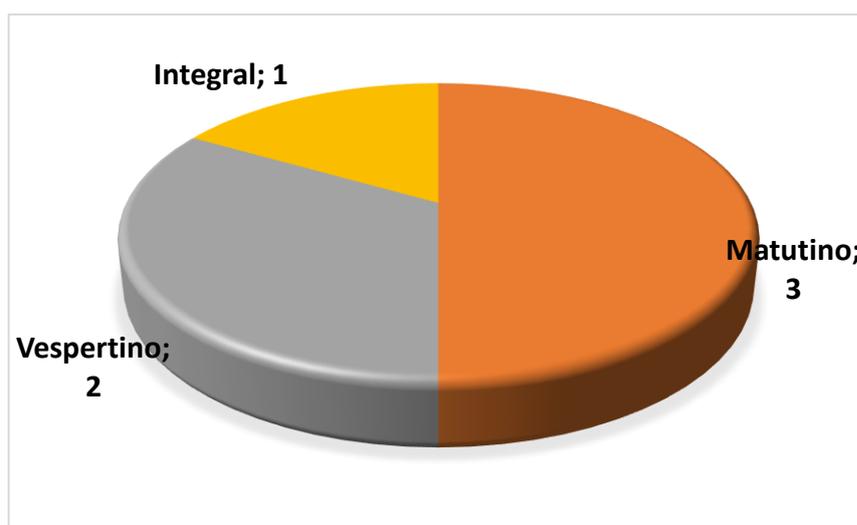


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

O ano de ingresso no curso superior representa importantes alterações no aumento de vagas ocupadas por pessoas com deficiência, já que, nacionalmente houve

promulgação da Lei de Cotas 12.711/2012<sup>88</sup> que estabeleceu reserva de vagas para oriundos de escola pública e por grupos socialmente discriminados indígenas, negros, quilombolas, aliados ao recorte de renda. Somente em 2016 é que houve alteração na lei de cotas, incluindo reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme lei 13.409/2016<sup>89</sup> (BRASIL, 2016). Na UFS, antes mesmo da adesão a lei de cotas nacional, já havia política de ações afirmativas que, em 2008, já sugestionou reserva de vagas a este público. Nesse sentido, das participantes da pesquisa, 1 ingressou no ano de 2007, 2 no ano de 2012, 1 no ano de 2013 e 2 em 2016. Assim, compreende-se que 85% dos ingressos se deram, a partir de 2012, conforme gráfico 28. Dos cursos matriculados, 2 estão em Letras/Português, 1 em Pedagogia, 1 Engenharia Florestal, 1 Comunicação Social, 1 Educação Física, conforme gráfico 29.

Gráfico 30 – Turno do curso em que as estudantes com deficiência estudam



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

O gráfico 30 indica o turno do curso em que as estudantes com deficiência estão matriculadas. A mais recente reforma no ensino superior com a aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), indicou como estratégia de ampliação de cursos e vagas a adoção de matrículas em horários noturnos para ampliar possibilidades de estudantes

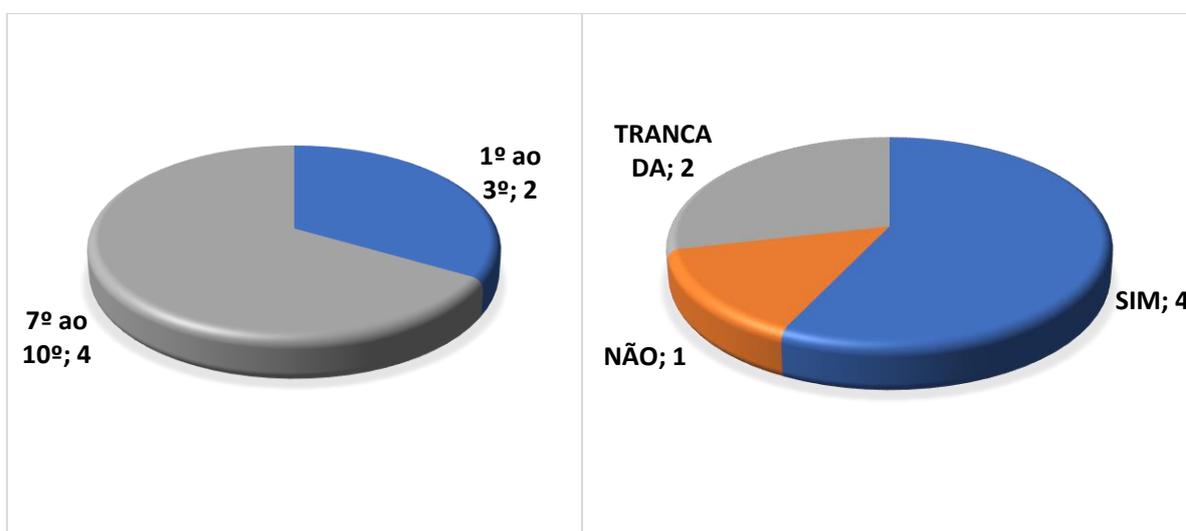
<sup>88</sup> Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (BRASIL, 2012).

<sup>89</sup> Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. (BRASIL, 2016).

trabalhadores. Para estudantes com deficiência, os cursos matutinos são escolhidos por 3 delas, 2 estudam no turno vespertino e 1 em horário integral, da amostra 83% estão matriculadas em cursos, cujos horários são nos turnos da manhã e da tarde. Talvez este fator possa indicar elementos que aliem a necessidade de transporte com maior facilidade durante o dia, ou até a relação com situação de trabalho, já que grande parte está em situação de desemprego ao longo do curso, conforme já apresentado em gráfico anterior

Gráfico 31 – Semestre que as estudantes com deficiência estão cursando

Gráfico 32 – Perda de disciplina por parte das estudantes com deficiência

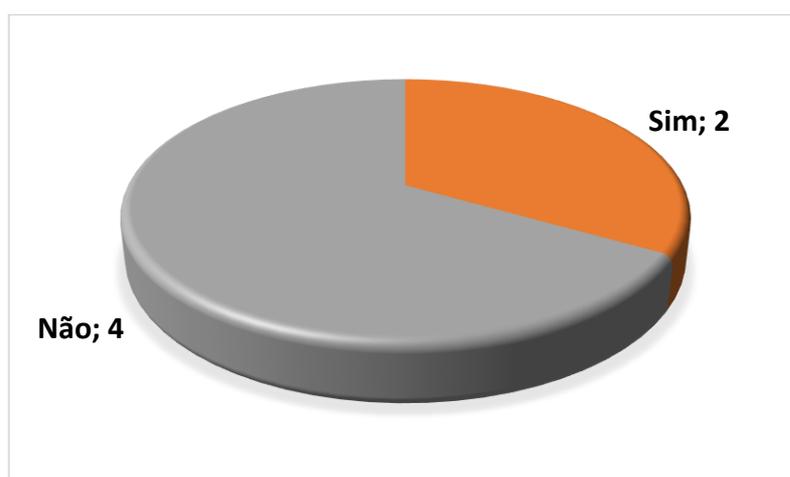


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

Os cursos de graduação na universidade possuem normalmente estrutura curricular que se desenvolvem entre 8 a 10 semestres, isto depende da área, ou até das reformas nos projetos pedagógicos. Neste percurso curricular existem as possibilidades de conclusão entre o tempo mínimo e máximo, cujas regras estabelecidas estão regulamentadas pelo regimento geral da instituição. Das participantes, 4 estão matriculadas entre o 7º ao 10º semestre do curso e 2 entre o 1º ao 3º. Sobre perdas de disciplinas, 4 informam que já perderam alguma, 2 trancaram alguma disciplina e 1 não perdeu disciplina. Se somarmos perdas e trancamentos, encontramos 86% de retenção e possível atraso no tempo de conclusão. Entre os fatores para as perdas e/ou trancamentos, estão questões metodológicas, conciliação com trabalho, conforme verbalização de estudante com deficiência auditiva:

[...] por exemplo, uma disciplina ali, não tinha muita clareza na disciplina, no conteúdo, na informação passada, era passada de qualquer jeito. Uma disciplina que envolvia o corpo humano, por exemplo, eu não conseguia assimilar muita coisa; o intérprete também mostrava lá alguma coisa e ela tinha que subdividir a atenção entre o slide e o intérprete, a finalização e isso gerou muitas perdas. Outras disciplinas eu perdi também, falta, eu faltei muito em algumas disciplinas, outras disciplinas eu abandonei. Cansada já de tanto trabalhar. Trabalhava das 6 às 10 da noite, quando eu chegava em casa já estava muito cansada e tinha que está aqui às 7 da manhã e aí eu fui perdendo... e no outro ano eu pegava e perdia de novo. (HELEIETH, Deficiência auditiva, Educação Física, 27 anos).

Gráfico 33 – Trancamento de matrícula anual ou semestral por parte das estudantes com deficiência



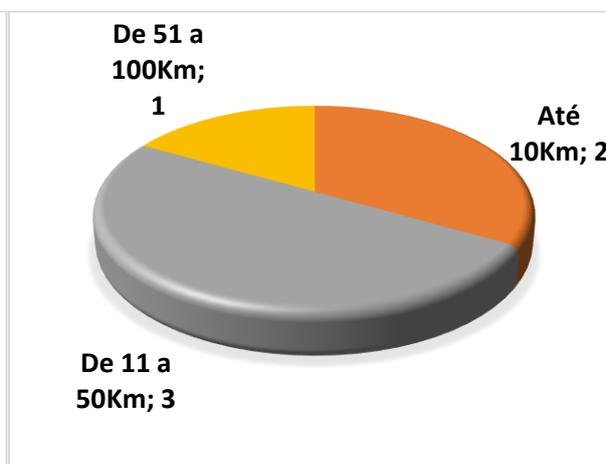
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

Coadunando com a análise do gráfico anterior, temos no gráfico 33 dados que informam 4 das estudantes não fizeram trancamento semestral ou anual de matrícula e 2 já realizaram trancamento semestral ou anual. Os trancamentos são processos regulamentados, que resultam na possibilidade da interrupção do curso e posterior retomada em momentos seguintes, comumente podem ocorrer por fatores aliados as dificuldades da vida acadêmica e/ou associados às questões individuais. Estes configuram-se como tipos de retenção no desenvolvimento curricular acadêmico que geram atrasos nos processos de conclusão dos cursos nos tempos estabelecidos.

Gráfico 34 – Transporte até à universidade



Gráfico 35 – Distância entre a moradia e universidade



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

A mobilidade urbana é um fator que interfere sobremaneira na vida das pessoas. A locomoção é um direito garantido constitucionalmente e representa uma necessidade humana fundamental, já que, no decorrer de toda uma vida o direito de ir e vir se manifesta no contexto do acesso a escolarização – ida e vindas às escolas, aos serviços de saúde, ao trabalho, ao lazer. Sendo assim, os meios com os quais nos deslocamos cumprem função de concretizar o direito à locomoção. O transporte é um destes meios, é essencial às rotinas das famílias das classes trabalhadoras, pois, viabiliza o deslocamento aos lugares mais próximos ou longínquos.

Existem alguns fatores de destaque que impactam o uso deste tipo de transporte, entre eles, o aumento sucessivo das passagens (no Brasil, nos últimos quatro anos, esse aumento tem provocado mobilizações de estudantes e movimentos sociais. Entre as pautas das jornadas de junho de 2013 estava contida a bandeira de luta “não são só 0,20 centavos”, uma remissão ao aumento da tarifa de ônibus no município de São Paulo) que acarreta uma sobrecarga ao total da renda das pessoas e famílias, precarização das condições de uso com ônibus sucateados e frotas antigas, superlotação das linhas e não ampliação do quantitativo, além das inadequadas condições de acessibilidade para as pessoas obesas, idosas, gestantes, com dificuldade de locomoção.

No gráfico 34, observa-se que 4 das respondentes ao questionário, indicam que fazem uso do transporte coletivo e 2 utilizam transporte escolar ou táxi e coletivo. O transporte escolar público, ofertado pelos municípios do interior, integra as ações do programa caminhos da escola, financiados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que, através de alterações ocorridas no ano de 2013 possibilitou o uso a estudantes universitários. Sobre as distâncias entre a moradia e a universidade, em 3 estudantes as moradias de origem estão localizadas a distâncias entre 11 a 50 quilômetros da universidade, em 2 delas até 10 quilômetros e 1 entre 51 a 100 quilômetros, conforme gráfico 35.

De acordo com Navarro (2015), o descaso do transporte em Aracaju e a falta de conscientização da população para a sensibilização quanto às demandas específicas de pessoas com deficiência, se traduz em muitos empecilhos, já que:

[...] ainda falta a conscientização da população. Muitos cadeirantes, idosos e gestantes reclamam de descaso. “As pessoas estão sempre com pressa e se irritam quando o motorista para em um ponto para pegar um deficiente porque o cobrador demora alguns minutos para manusear o elevador e acaba atrasando”, lamenta Wellington Fonseca.

Muitos cadeirantes afirmam que os cobradores não sabem usar os elevadores e atrasam o processo. “Parece que a gente sempre incomoda. As pessoas são egoístas e não percebem que todos precisam do transporte para fazer as suas atividades, cada um tem a sua importância. Outro problema é que alguns cobradores não sabem manusear os elevadores”, desabafa o cadeirante Antônio Oliveira.

O acionamento do elevador dura cerca de três minutos, mas todo manuseio do equipamento somado ao posicionamento seguro do cadeirante e sua entrada ou saída do ônibus dura aproximadamente 10 minutos. (NAVARRO, 2015, p. 2).

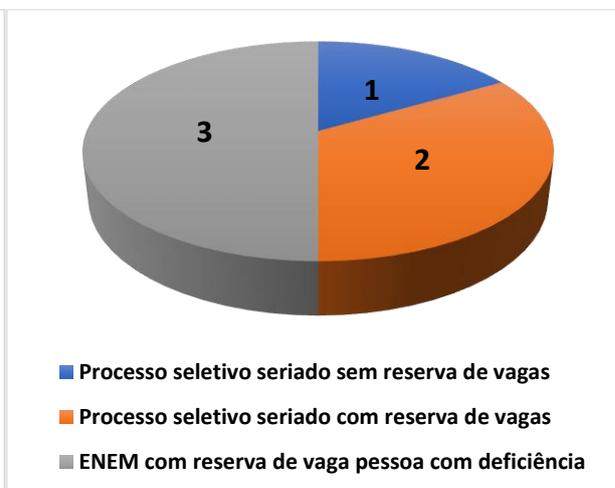
Os obstáculos diários vivenciados, por toda a população que utiliza o transporte coletivo, ainda são muito presentes e necessitam de alterações por parte da gestão pública, das mudanças de mentalidades, do investimento e prioridade por parte dos legisladores. Esse fator pode parecer pontual, mas é determinante e interfere diretamente no deslocamento de cadeirantes, pessoas com dificuldade de locomoção que precisam frequentar aulas cotidianamente nas instituições educacionais, já que, as distâncias e as condições de uso dos transportes podem ser somadas a outros fatores que impeçam o desenvolvimento e desempenho no decorrer do curso de graduação.

No âmbito do transporte interestadual as pessoas com deficiência têm direito à gratuidade, com base na lei 8.899 de 29 de junho de 1994 (BRASIL, 1994), levando-se em consideração a condição socioeconômica.

Gráfico 36 – Tentativas de vestibular



Gráfico 37- Forma de ingressos no curso superior



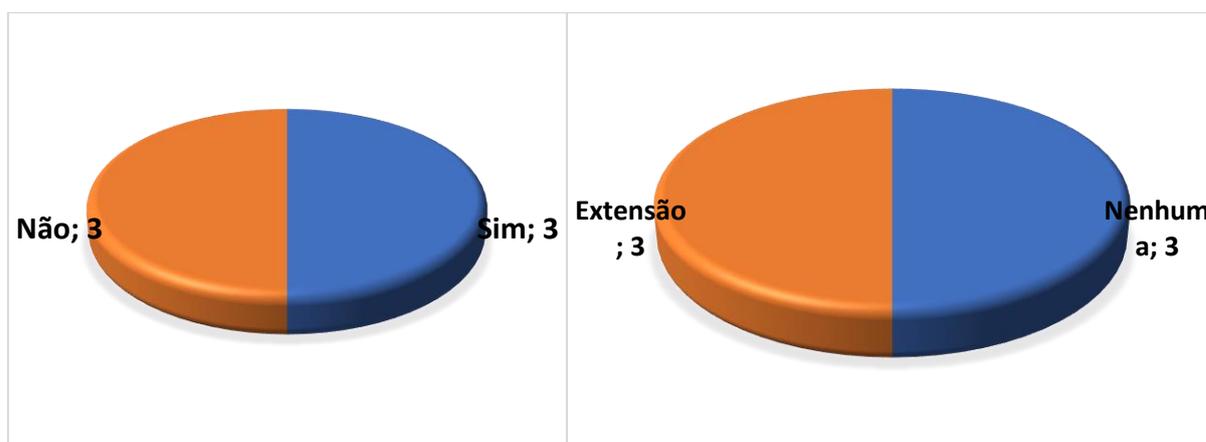
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

Quanto ao acesso à universidade, através de vestibulares, as pesquisadas informam que em 4 delas, houve 3 tentativas ou mais para obtenção de uma vaga, 1 tentou duas vezes e 1 uma vez. Destas tentativas, 3 ingressaram através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com reserva de vaga para pessoa com deficiência, 2 através do Processo Seletivo Seriado (PSS)<sup>90</sup> com reserva de vagas para pessoa com deficiência, que a Universidade Federal de Sergipe adotou como forma de avaliação até a seleção de 2012, e, 1 no processo seletivo seriado sem reserva de vagas.

Em dados divulgados pelo Ministério da Educação, através do INEP, o retrato de Exame Nacional do Ensino Médio aplicado, referente a 2016, revelou disparidades entre meninos e meninas, negros e brancos cujas maiores notas da prova foram representadas por parcela de meninos brancos, que demonstram desempenho melhor nas ciências da natureza e em matemática.

<sup>90</sup> O Processo Seletivo Seriado (PSS) foi instituído na Universidade Federal de Sergipe até o ano de 2012. Era um formato de avaliação que, ao final de cada série do ensino médio, o estudante poderia se submeter ao vestibular e, ao final, somar as notas das séries, ressalvadas as regras institucionais estabelecidas na vigência deste formato de seleção para o ingresso.

Gráfico 38 – Assistência ao estudante      Gráfico 39 – Atividade acadêmica remunerada



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

A assistência ao estudante é parte importante do processo de permanência e vivência acadêmica, pode ser compreendida como suporte institucional (que se materializa em caráter pedagógico, financeiro, psicológico e social) àqueles que necessitem, conforme estabelecimento de condições e critérios específicos. Poderíamos qualificá-la pela perspectiva da seletividade e do elemento assistencial (SPOSATI; BONETTI; YASBEK; FALCÃO, 1986) que a compõem. É parte importante dos processos que configuram as reformas do ensino superior, já que, intenta cumprir função de garantir as condições de permanência para as novas demandas advindas dos estudantes que ingressam, a partir da reestruturação e reforma proposta na segunda metade da primeira década do século XXI.

Até a garantia de orçamento próprio e estabelecimento de um plano específico de assistência ao estudante, que ocorreu em 2010, as instituições de ensino superior, ao longo de suas trajetórias, criaram estratégias de atendimento aos estudantes pobres que saíam de cidades interioranas como iniciativas de instalações de casas de estudantes ou apoio à alimentação com restaurantes, contudo, estas ações atraíam possibilidades de práticas clientelistas, pelo não reconhecimento enquanto um direito garantido permanente.

Apesar de inúmeras discussões e debates em torno da função da assistência ao estudante nos moldes de reformas que situam o processo de mercantilização da educação e, da insipiência na relação entre oferta e demanda, percebe-se que a mesma cumpre uma função essencial e prioritária para o desenvolvimento acadêmico.

No que diz respeito aos estudantes com deficiência, existem orientações de ações específicas que possam contribuir para o acesso e a participação destes em atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Universidade Federal de Sergipe, após o aumento das demandas advindas destes estudantes, instituiu uma comissão de acessibilidade<sup>91</sup> que sugere a criação de um setor que contemple orientação e desenvolvimento de atividades a esse público. Com alteração do regimento interno da reitoria, ocorrido em janeiro de 2014, instituiu-se a divisão de ações inclusivas<sup>92</sup> vinculada à Coordenação de Assistência e Integração do Estudante na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.

Das participantes da pesquisa, 3 dizem ser assistidas pela universidade, de maneira direta ou indireta, seja com auxílios, acompanhamento ou almoçando no restaurante universitário as próprias expensas; as demais não são atendidas, conforme gráfico 38. Vale salientar que entre os apoios institucionais existentes, a instituição do auxílio creche como ação que insere às demandas de gênero – a maternidade – só iniciou em 2014, fruto de reivindicações antigas do movimento estudantil e da efetivação do que preconiza o Decreto 7.234 de 2010 (BRASIL, 2010). No gráfico 39, observa-se que 3 estão inseridas em alguma atividade acadêmica remunerada e 3 em nenhuma atividade acadêmica remunerada.

Os dados indicados nos gráficos 38 e 39 podem exemplificar uma importante realidade institucional. Se levarmos em consideração que mais de 80% das vagas ocupadas por estudantes com deficiência são oriundas da política de cotas, compreendemos, então, que a relação entre as políticas de acesso e permanência

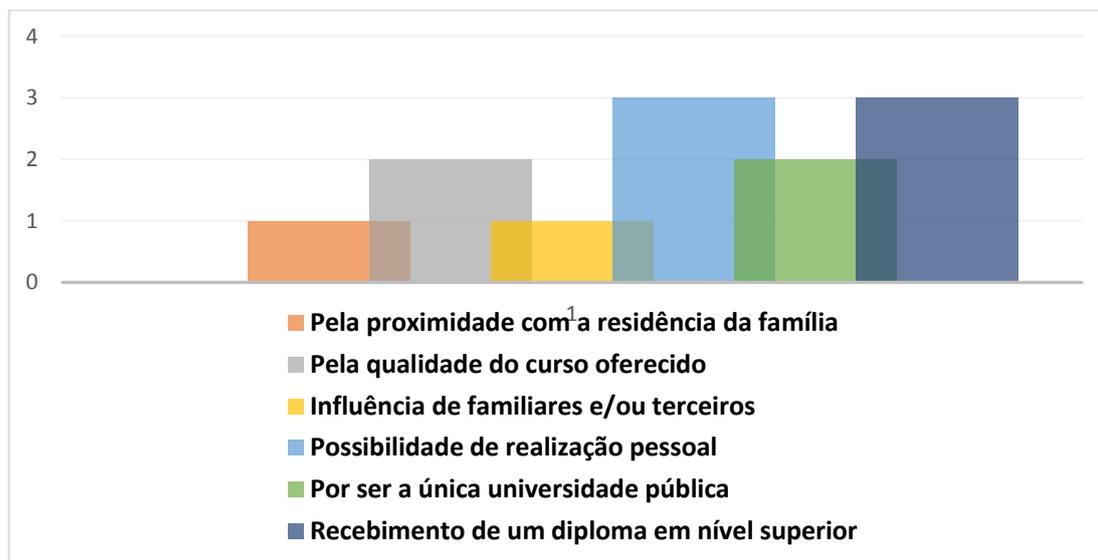
---

<sup>91</sup> Portaria n.º 1.501 de 26 de abril de 2013. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2013).

<sup>92</sup> Art. 107. A Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) compete: I. oferecer tecnologias assistivas e serviços, contribuindo para a permanência do discente com deficiência até a conclusão do seu curso, fortalecendo suas responsabilidades para com os estudos e preparando para o mercado de trabalho; II. coordenar as ações desenvolvidas pelo Programa Incluir do MEC e o Programa de Ações Inclusivas da UFS; III. cadastrar acompanhar, orientar e apoiar a trajetória acadêmica dos discentes da UFS com qualquer tipo de deficiência; IV. viabilizar a acessibilidade pedagógica dos discentes com qualquer tipo de deficiência; V. viabilizar o acesso à formação acadêmica com participação em todas as atividades complementares e ações destinadas aos discentes; VI. fornecer orientações pedagógicas aos docentes e bolsistas acompanhantes que sentirem dificuldade em atuar em sala de aula com discentes com deficiência; VII. realizar campanhas de esclarecimento a respeito de Direitos Humanos e Inclusão; VIII. sensibilizar os diversos setores da UFS quanto às questões de acessibilidade pedagógica, de comunicação, arquitetônica ou cultural; IX. propor a aquisição de equipamentos e serviços necessários para o acompanhamento e permanência dos discentes em seus cursos, e, X. disponibilizar espaços e materiais adequados, sob a responsabilidade de especialistas com domínio no manejo das principais tecnologias assistivas que sejam utilizados nas atividades dos discentes com deficiência. (SERGIPE, 2014a).

estão em uma tendência ao descompasso do atendimento as demandas daqueles que necessitem, até porque, os critérios da política de cotas já levam em consideração, entre outros fatores, a questão do pertencimento de classe.

Gráfico 40 – Motivo de escolha da Universidade



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

As expectativas e fatores que interferem no processo de escolha de uma instituição de ensino superior são diversos e variados, conforme cada contexto e sujeito envolvido nesse contexto. Em Sergipe, a possibilidade de ingresso em instituições públicas restringe-se à Universidade Federal de Sergipe e ao Instituto Federal de Sergipe, enquanto que, instituições privadas existem inúmeras faculdades, centros, etc.<sup>93</sup> e uma universidade. Sendo assim, entre os motivos mais citados pelas respondentes em ordem decrescente apresentados no gráfico 40, são: 1- recebimento de um diploma em nível superior e possibilidade de realização pessoal; 2- Por ser a única universidade pública e pela qualidade do curso oferecido; 3- pela proximidade com a residência da família e influência de familiares e/ou terceiros. Assim, observa-se que o diploma e a realização pessoal são dimensionados como fatores de maior importância, seguidos pela qualidade e oferta pública de educação.

Importante destacar que em pleno ano de 2017 tramita na câmara federal projeto de lei<sup>94</sup> que propõe o fim da gratuidade nas universidades. Esse debate vem

<sup>93</sup> Conferir relação nos apêndices.

<sup>94</sup> É a PEC n. 366/2017 de autoria do deputado Andres Sanchez. (BRASIL, 2017d).

se fundamentando pelo discurso tão massante e propalado da crise do estado que não titubeia em fazer cortes e extinguir ações e políticas públicas tão duramente conquistadas. Para a classe trabalhadora a educação superior pública não é escolha, mas única alternativa e possibilidade.

O relatório do banco mundial, intitulado um ajuste justo em que aborda a temática sobre a eficiência do gasto público, divulgado em novembro de 2017, elabora uma revisão em pontos onde as “despesas públicas” devem ser reduzidas. Em meio a inúmeros pontos, um deles diz respeito à educação pública e toca o ensino superior como integrante do gasto público e custo alto por estudante, e, portanto, sugere o pagamento de cursos nas instituições públicas.

Gráfico 41 – Atividades que as estudantes com deficiência pretendem realizar após a conclusão do curso



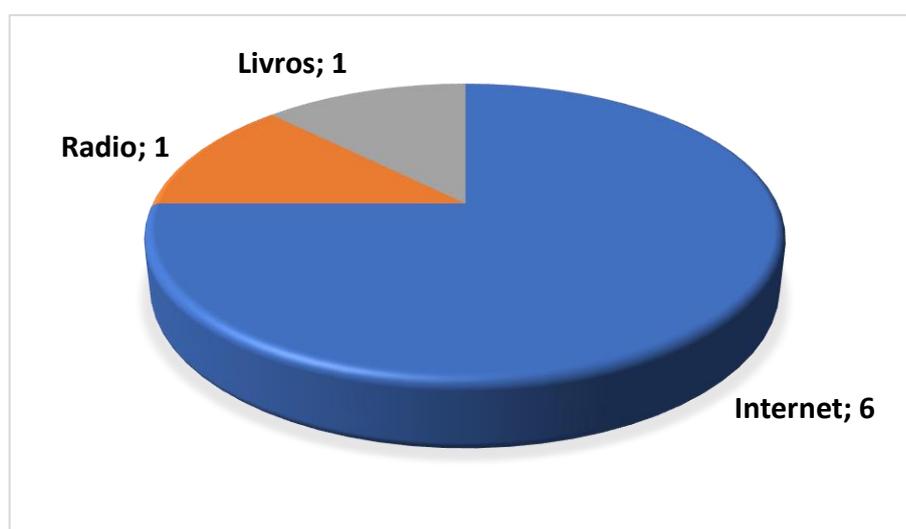
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

No Gráfico 41 estão indicadas as expectativas que as estudantes com deficiência apresentam após a conclusão de um curso de graduação, já que, apesar dos obstáculos enfrentados para chegar e permanecer na universidade, a maioria pretende ingressar no mercado de trabalho, através de oportunidades que surjam, independente da área de formação. Esse aspecto do ingresso ao mercado de trabalho é algo debatido em pesquisas que tematizam a deficiência e as precarizações dos

postos ofertados, além da não receptividade por parte dos empregadores quanto às condições de acessibilidade. Outros pontos apontados foram trabalhar na área em que se graduou, e, estudar cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

#### 5.1.4 Informações culturais

Gráfico 42 – Fontes de informação mais utilizadas pelas estudantes com deficiência



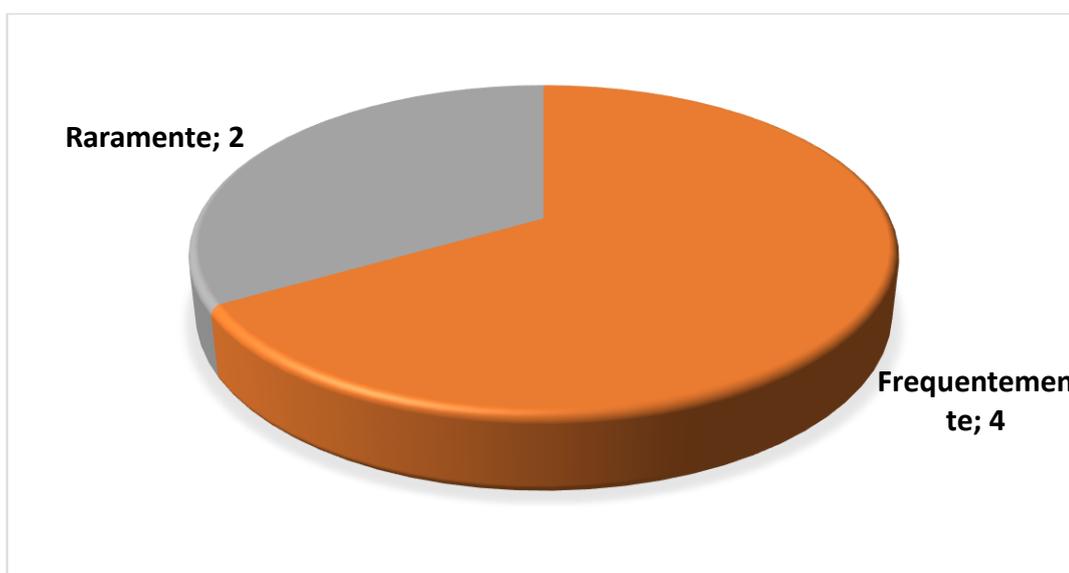
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

A passagem da sociedade globalizada para a era da tecnologia e informação é reflexo de como os tempos e o avanço das forças produtivas e da tecnificação do trabalho vem ocorrendo. Algumas pesquisas indicam que as gerações se distanciam umas das outras, à medida em que os comportamentos, os hábitos, as influências do meio se processam. Pelo menos para as pessoas que nasceram, a partir dos anos 1990, o impacto da tecnologia vem se colocando sobremaneira ao fluxo das rotinas, com uso dos celulares (*smartphones*, computadores avançados, jogos eletrônicos, redes sociais), inclusive sendo parte do cotidiano de muitos de nós. O gráfico 42 demonstra que 6 participantes da pesquisa possuem como principal fonte de informação, a internet; 1, os livros e 1, o rádio.

A internet realmente vem alterando as formas de comunicação entre as pessoas, as instituições, empresas, o mundo em geral. As tecnologias são importantes para o acesso de pessoas com deficiência a lugares, espaços e serviços

antes impensáveis. Para as pessoas com deficiência visual ou cegas existem aplicativos, programas e *softwares* que contribuem para a quebra de barreiras comunicacionais e metodológicas, principalmente nos processos de aprendizagem com audiolivros, leitores de tela, contribuindo para a acessibilidade.

Gráfico 43 – Uso da biblioteca por parte das estudantes com deficiência



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

As bibliotecas são espaços que cumprem uma função de disseminação do conhecimento e acesso às informações que influenciam no modo como passamos a olhar o mundo. Nas universidades, elas cumprem um papel de tornar acessível à comunidade acadêmica um panorama das produções nas áreas e cursos específicos. Esse equipamento é central na publicização do saber socialmente produzido pela comunidade acadêmica. O acervo dos livros, revistas e materiais em geral, serve de base para formação acadêmica dos estudantes, principalmente àqueles que não possuem outros meios de acesso ou não dispõem de poder econômico suficiente para compra de livros. Apesar do surgimento dos livros eletrônicos e da grande produção que ocorre hoje em dia por vias digitais, o livro impresso continua sendo protagonista na estruturação da formação universitária. Mas, não só como casa-mãe do saber ou dos livros, as bibliotecas, também são espaços de estudo e interação entre estudantes. O gráfico 43 aponta que 4 das estudantes utilizam a biblioteca como

espaço frequente, e, neste caso para estudos relacionados ao curso; 2 utilizam de maneira rara, pois apresentam dificuldade de acesso a acervo específico direcionado a seu curso, já que pelas necessidades inerentes ao tipo de deficiência (no caso cegueira) ainda não são muitos os materiais produzidos em Braille ou audiolivro.

## 5.2 CONTEXTO E AS NARRATIVAS DAS MULHERES PESQUISADAS: ENUNCIADOS QUE CONSTITUEM AS TENDÊNCIAS E CENÁRIOS

Para compor este item serão abordadas as narrativas de seis mulheres com deficiência que estão matriculadas na Universidade Federal de Sergipe, e que trazem consigo histórias e trajetórias marcadas por elementos que são comuns, mas também muito próprios das vivências, lugares e famílias onde se constituíram como sujeitos. A realidade destas mulheres é marcada por um percurso de superação e conquistas de espaços que revelam as particularidades próprias das condições de classe, raça, gênero e deficiência. No debate polemizado por Spivak (2010), talvez possamos entender em algum momento estas mulheres com deficiência enquanto “subalternas<sup>95</sup>” ou subalternizadas, mas, o sentido da pesquisa e da pesquisadora não se faz no caminho de dar voz a estes sujeitos, já que, a voz se constrói no seu lugar enquanto parte dos processos contraditórios. A pesquisa é mais um meio de possibilitar transformações no real pensado que atravessa as vivências e narrativas das pessoas. A intenção da parcela do conhecimento que se pretende refletir lança luz nas estratégias de apresentar possibilidades para reconstruir formas que direcionem contra essa suposta subalternidade representada por estas mulheres, o que se resume nas palavras de Martins (1991) citado por Yazbek (2003) “é falso que o(a) cientista social possa compreender a fala do outro sempre, como é falso que só é socialmente eficaz a fala que pode ser compreendida e explicada pelo(a) cientista social”. (MARTINS, 1991, p. 55 apud YAZBEK, 2003, p. 83).

---

<sup>95</sup> A autora faz remissão ao uso do termo em Gramsci onde não se pode referir a todo subalterno como qualquer sujeito marginalizado, estes seriam “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, de representação política e legal, e, da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. (SPIVAK, 2000 apud ALMEIDA, 2010, p. 12).

Assim são seis relatos de mulheres que alinhavam as categorias de gênero, deficiência, educação, ensino superior e outras subcategorias que se entrecruzam e compõem os eixos interpretativos que caracterizam os cenários. Para respeitar a confidencialidade e sigilo da identificação, resguardados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), nos momentos que necessitar remissão de nome, substituiremos por nomes de mulheres que representaram e representam importantes ganhos históricos para a humanidade. São elas Dandara, Berta, Nísia, Tarcila, Simone e Heleieth<sup>96</sup>.

Começamos por breve síntese da história de Dandara, negra, tem 26 anos e reside em família extensa, foi criada pelos avós paternos em núcleo familiar agregado, compondo ao todo onze irmãos, sendo 3 homens e 8 mulheres, além dos primos que ela considera irmãos. Reside em bairro periférico do município de São Cristóvão e possui uma deficiência física, com atrofia muscular causada por raquitismo, atualmente sua locomoção se dá através da cadeira de rodas. Sua avó é figura representativa em sua vida, manteve a família através de atividade como marisqueira

---

<sup>96</sup> Entre outras, estas mulheres na história são inspirações, pioneiras que lutaram por direitos e que contribuíram para a luta feminista. “**Dandara** (séc. XVII): brava guerreira defensora do Quilombo de Palmares, esposa do líder Zumbi. Descendente, provável, da nação africana de Jeje Mahin, Dandara dominava técnicas da capoeira e teria lutado em muitas batalhas contra os ataques ao quilombo. Dandara é a mais representativa líder feminina da República de Palmares. Acredita-se que se suicidou, em 1694, para evitar voltar à condição de escrava; **Bertha Lutz** (Bertha Maria Júlia Lutz/1894-1976): Bertha completou sua educação na Europa, onde entrou em contato com a campanha sufragista inglesa. Aos 24 anos, tornou-se uma defensora incansável dos direitos da mulher no Brasil. Empenhou-se na luta pelo voto feminino junto com outras mulheres e criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que foi o embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Em 1934, candidatou-se para a Câmara dos Deputados e alcançou a primeira suplência. Quase dois anos depois, tornou-se a segunda deputada federal do Brasil, após a morte do titular do cargo, Cândido Pereira; **Nísia Floresta Brasileira Augusta** (Dionísia Gonçalves Pinto/1810-1885): Escritora, educadora, feminista e tradutora. Primeira mulher brasileira a defender publicamente a emancipação feminina. Nísia Floresta fundou uma escola inovadora na cidade do Rio de Janeiro, marco na história da educação feminina no Brasil. Achava que a educação era o primeiro passo para a emancipação da mulher. Traduziu e publicou *Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens*, da feminista Mary Wollstonecraft, assinando com o nome que adotou: Nísia Floresta Brasileira Augusta; **Tarsila do Amaral** (1886-1973): Artista plástica nascida no município de Capivari (SP), Tarsila foi uma das principais integrantes do Movimento Modernista, que marcou a arte brasileira. Na década de 1920, participou da criação dos movimentos Pau-Brasil e Antropofágico, defendendo a criação de uma estética originalmente brasileira, ainda que influenciada pelas artes europeias. Em 1928, pinta “Abaporu”, uma de suas principais obras, inspirada pelo movimento antropofágico, desencadeado também por Oswald de Andrade, seu marido”. (BRASIL, 2016a, grifos nossos). **Simone de Beauvoir**, filósofa francesa, escritora (1908-1986), contribuiu com sua obra para inspirar o movimento feminista. Obra reconhecida mundialmente, *O Segundo Sexo* marca uma etapa importante na elaboração das construções de gênero e contribui para repensar as desigualdades baseadas nas explicações biológicas da divisão sexual. **Heleieth Saffioti**, nasceu em São Paulo (1934-2010) socióloga e acadêmica, elaborou a tese de livre-docência *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* tornando-se uma referência para os estudos feministas e reconhecida pesquisadora sobre os estudos de gênero no Brasil.

no mangue e como “varredeira na prefeitura”, tempo em que sempre foi central para buscar o diagnóstico e acompanhamento da situação que se apresentou quando da necessidade de início do tratamento de Dandara, que sempre foi na rede pública de saúde. Seus estudos foram realizados em escola pública e necessitava do apoio da avó ou de primos para acompanhá-la, inclusive, até os primeiros semestres do curso superior. Escolheu jornalismo influenciada por série de TV e por reconhecer suas habilidades de escrita. Inicialmente a ideia de cursar ensino superior não foi muito bem aceita pelos familiares. É a única dentre todos a alcançar este nível educacional, seus avós não foram alfabetizados, e representa um exemplo para as primas e sobrinhas. As experiências na universidade representam quebra de barreiras, pensou em desistir do curso algumas vezes, inclusive com trancamentos de disciplinas, mas sua inserção em projeto de extensão na área do esporte serviu como potencializador de sua permanência e da socialização mais externa ao espaço doméstico, já que não saía de casa, e tinha “medo” de como seria estar na universidade. Está nos últimos períodos do curso.

Berta, tem 46 anos, solteira, reside atualmente com dois irmãos na cidade de Aracaju, se identifica enquanto branca, é procedente do estado da Bahia, cidade de Paulo Afonso, apesar das muitas mudanças em virtude do trabalho do pai na Companhia Hidrelétrica do São Francisco. A família originária é composta por mãe, pai e onze irmãos, sendo três mulheres, destes, só Berta e um dos irmãos conseguiram cursar universidade. A descoberta de sua deficiência foi ocasionada pela ausência da vacina contra poliomielite, onde um de seus membros inferiores perdeu mobilidade e atrofiou. O processo de cirurgias e tratamentos aconteceu em Recife, longe dos familiares e a expondo a condições de vulnerabilidade e desproteção. Sempre foi muito ‘arretada” com rebeldia na escola (não gostava de frequentar, só ia para fazer amizades”, e com relacionamentos afetivos, onde havia interferência dos irmãos e as pressões para que os parceiros casassem com ela. Sua escolarização foi interrompida algumas vezes pelas distâncias entre a cidade de Recife e a moradia da família. Quando retorna para família de origem, cursou parte da educação básica em escolas ofertadas pela empresa onde o pai trabalhava. Fez curso profissionalizante na área de turismo, teve experiência de trabalho como telefonista e a intenção de ingressar na universidade inicia-se com sua mudança para a capital quando começa a frequentar cursinho pré-vestibular, mas sem apoio dos irmãos porque afirmavam

que ela só poderia ir morar com eles quando tivessem um carro que facilitasse sua locomoção. Prestou vestibular por mais de três vezes e, na última escolhe Engenharia Florestal por influência do irmão. Tem identificação com a área e pretende trabalhar com populações rurais. Viveu situações de discriminação na universidade por parte de professores, incluindo oferta de campo de estágio.

Nísia, tem 26 anos, separada, mãe de um filho, possui deficiência física, paraplegia, ocasionada por esquistossomose alojada na medula, se identifica como mulher preta. Usa cadeira de rodas. Reside atualmente em moradia integrante do Programa Minha Casa, minha Vida, com irmã, sobrinhos e filho, ao todo são cinco pessoas. Sobrevivem com dois salários mínimos, um do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e outro do trabalho que a irmão realiza. Os pais são naturais da Bahia, mas residiam em um povoado no interior do Estado de Sergipe, com cinco filhos, três homens e duas mulheres. Moravam em casa cedida e o local não possuía condições sanitárias adequadas. Adquiriu a deficiência através de banho em local contaminado do Rio São Francisco, pois os banhos eram realizados ali, já que não possuía água encanada, nem luz elétrica. A sobrevivência do núcleo familiar era mantida através do trabalho do pai como pedreiro. Mudaram-se para Aracaju quando tinha 7 anos. Somente em Aracaju os primeiros sintomas se apresentaram. Os pais não concluíram o ensino fundamental, a genitora era responsável pelos cuidados domésticos e com os filhos – “mãe, não teve estudo, minha avó sempre colocou na cabeça de mãe que ela tinha que cuidar do filho, marido...”. Em Aracaju, o pai abandonou a família, possuía relações extraconjugais. A genitora de Nísia estava grávida da filha mais nova, e com uma filha que necessitava de acompanhamento médico –pois os primeiros sintomas da deficiência já se apresentavam – e sem vinculação com o mundo do trabalho, já que a função de provedor era mantida pela figura paterna. Com esse cenário, a genitora precisou trabalhar, e os irmão iniciaram no trabalho infantil (carrego). Em virtude de não ter acesso aos serviços de saúde adequados, aos 8 anos os movimentos já estavam comprometidos. Iniciou o processo de escolarização em escola pública, com resistência da mãe “[...] tinha receio de me levar, de me deixar lá sozinha, com medo de zombarem”. A escola não era acessível, os professores e colegas desestimulavam sua presença. Alguns colegas se distanciavam, não interagiam, mantinham Nísia isolada do convívio. A estratégia utilizada foi se destacar nos estudos – “[...] eu estudava para que os professores não

me excluíssem, hoje eu percebo que eu fazia isso, mas antes eu não percebia. Hoje pensando, eu estudava muito pra poder ficar em igualdade com os outros, porque eu achava que dessa forma, ia ser tratada como normal por que eu era estudiosa. Eu ia atrair pessoas pra perto de mim. Então, era um dos meus métodos.” – No campo das relações afetivas desenvolvida no período de escolarização básica, não se via como uma pessoa capaz de namorar, não se permitia aproximação com meninos para se relacionar afetivamente justificada pela internalização de valores sobre sua incapacidade. “Meu pai dizia: você não vai casar. Meu pai falava isso pra mim, olhe você não vai casar, porque você precisa de cuidado, você é uma pessoa que vão cuidar de você, então não tem como namorar ninguém, você tem que estar sempre perto de sua mãe. E isso que meu pai falava entrou na minha cabeça, eu me via como uma pessoa que ninguém ia querer”.

O ingresso em curso superior representa uma conquista importante em sua vida – ingressou no Curso de Pedagogia e pretende ser professora – que mais uma vez não se apresenta isenta de obstáculos vivenciados pelas dificuldades com acesso ao transporte público e distância de sua casa até a universidade, nos obstáculos arquitetônicos com a constância dos professores e da instituição não ofertar as aulas em andar térreo, quando os elevadores estão sem funcionamento. O próprio departamento funciona em andar superior. Nísia demarca suas verbalizações demonstrando fatos que vão de encontro às normas impostas pela família e sociedade, quando constituiu a própria família, exerceu a maternidade, separou-se, ingressou na universidade e pretende seguir para o mercado de trabalho e qualificação continuada.

Tarsila, 37 anos, reside há 14 anos, com o companheiro que é músico, em moradia de programa habitacional do município de Aracaju integrante do Programa de Aceleração do Crescimento (PAR), conjunto Habitacional Vitória da Resistência localizado em região limite entre os municípios de Aracaju e Nossa Senhora do Socorro, onde existia ocupação. Se identifica como parda, sua condição de deficiência se apresentou na infância, através das consequências da poliomielite, que comprometeu o lado direito do corpo. A família nuclear é procedente de povoado do município de Lagarto, interior do Estado de Sergipe, composta por pai, mãe, e dois filhos, onde não havia disponibilidade de água encanada e luz elétrica. Os pais atualmente são separados e constituíram novas famílias. Tarsila mudou-se para

Aracaju com a separação dos pais e residiu em casa da avó materna junto com sua mãe. Vivenciou situações de descaso por parte da escola em seu período de ensino fundamental, que foi marcado por desestímulo e “vergonha em sair de casa”. Essa vergonha marcou parte de seu processo de vida, motivada pelo uso da cadeira de rodas, não gostava de sair – “[...] tenho vergonha por ser mesmo deficiente, aí eu me achava assim muito feia, né. Eu tenho esse lado aqui que é mais debilitado, aí até hoje tenho vergonha desse pé [...]”. No ensino médio, o irmão dava suporte no deslocamento para a escola pública. Cursou ensino técnico no Colégio Ruy Barbosa, onde despertou a possibilidade de prestar vestibular; tentou ingressar na universidade por mais de três vezes. Ingressou no Curso de Letras, onde está matriculada no 7º período cronológico; já pensou em desistir do curso por inúmeras vezes, a figura materna não estimulou para o ingresso na universidade, inclusive, trancou alguns semestres em virtude de dificuldades com conteúdo, financeiras e de locomoção. Entre os estímulos que contribuíram para sua não desistência do curso, a inserção em projeto de extensão na área do esporte potencializou suas capacidades de relacionamentos e de reconhecimento da autonomia, além do atendimento por parte da assistência estudantil com acompanhamento psicológico. Não pretende trabalhar na área em que cursa a graduação, pois justifica a desvalorização profissional do professor e a não identificação com crianças. Não mantém boas relações com colegas do curso pois, segundo a mesma, a acham “burra”.

Simone tem 35 anos, atualmente reside na cidade de Lagarto-SE, onde convive em regime de união estável com o companheiro e dois enteados. A família de origem é procedente do estado da Bahia e composta por 10 membros. Dos oito irmãos, cinco são mulheres e três homens; destes, quatro nasceram com deficiência visual congênita. A condição de deficiência de Simone se agravou pela consequência de glaucoma. A genitora era dona de casa e o genitor trabalhava como administrador de fazenda na zona rural da Bahia. Mudaram-se para cidade de Tobias Barreto, e, um ano após a mudança, o genitor abandonou a família e a mãe de Simone passou a trabalhar como empregada doméstica. Havia divisão das tarefas domésticas onde as mulheres tinham que arrumar a casa e os homens saíam para projeto desenvolvido pelo município. Em sua infância os irmãos tiveram acesso à escola, as irmãs não tinham interesse e somente Simone demonstrava desejo pelo estudo, contudo, não tinha apoio por parte da figura materna. Passou parte de sua vida afastada das

instituições escolares e as informações que adquiria eram obtidas pelo recurso de escuta de rádio. Suas falas mencionam que desenvolveu uma capacidade de memorização que contribuiu para construção de sua visão de mundo e alimentar sonhos de estudar e sair de casa. Aos 15 anos teve um relacionamento onde experienciou intimidade e contato com a vida sexual, este fato desencadeou a realização de um casamento forçado para “não ficar desonrada”, não conviveu com a pessoa a qual foi casada. Justifica que sua mãe não foi alfabetizada e isso acarretava na visão de acomodação, pois, o fato de ser assistida pelo BPC era suficiente para que ela ficasse em casa quieta. Por sua insistência e com ajuda da irmã somente aos 28 anos teve contato com a escola municipal. Procurou a Secretaria de Educação e demonstrou interesse de estudar, contudo, o município informou que garantiria a sua matrícula na Educação de Jovens e Adultos no horário noturno, mas não teria condições de garantir materiais e recursos para seu aprendizado. O deslocamento era custeado pela estudante com os recursos do benefício assistencial. Os professores verbalizavam que não sabiam como iriam trabalhar com a estudante, que não tinham qualificação, que era a primeira experiência com aluna cega. A leitura e escrita era realizada com colaboração de colegas e com o esforço de memorização de Simone. Este tempo na EJA possibilitou ter informações sobre Centro de Apoio ao Deficiente Visual em Aracaju, onde iniciou sua alfabetização em Braille.

Simone sai do núcleo familiar de origem, sem apoio materno e dos irmãos, quando conhece o atual companheiro e, decide residir no município de Lagarto. A partir desta mudança concluiu o ensino médio, através de provas do exame supletivo e presta o primeiro ENEM – em 2014 – onde obteve pontuação para cursar em instituição privada de ensino superior à sua primeira graduação. Em 2016 ingressa na universidade pública no curso de Letras-Português. No campo doméstico, a relação conjugal obstaculiza as possibilidades de desempenho no curso, já que “[...] tinha que exercer todo papel de dona de casa, porque, quando alguém perguntava: Oxente sua mulher tem problema? Coitadinha não faz nada não, é? Eu digo: se eu não faço nada, pra quê que ele queria uma mulher, só pra cama. Além do companheiro informar que “só estava comigo pelo benefício que eu recebia”.

Os apoios na universidade pública se materializam, através do atendimento na Divisão de Ações Inclusivas, de atendimento em programas da assistência estudantil. Na relação com os professores, informa que os substitutos são mais atenciosos e que

ainda têm algumas dificuldades metodológicas que se apresentam no dia a dia acadêmico.

Heleieth tem 27 anos, considera-se branca, sua entrevista foi mediada pela figura do intérprete em LIBRAS, reside com família nuclear composta por quatro membros incluindo pai, mãe, irmã. A moradia está localizada no bairro da zona norte da capital sergipana. A sobrevivência familiar é provida pelo genitor, através de atividades em comércio próprio. Na primeira infância a família percebeu, através da intervenção da escola, que estava com perda de audição. Esse fator desencadeou busca por especialistas, já que, até por volta dos 8 anos Heleieth tinha a audição preservada. Aos 16 anos ficou surda. Quadro semelhante também se apresentou para sua irmã mais nova. O impacto da descoberta da surdez gerou preocupações, expectativas e busca por tratamento com uso de aparelho auditivo que causou mais prejuízos a ela. O ambiente familiar precisou se reorganizar para o estabelecimento da comunicação em língua de sinais, já que, iniciou processo de aprendizado de uma nova língua através da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). Estudou em escolar particular, mas dificuldades de socialização e aprendizado com surdo levou a família buscar uma escola especializada, quando na educação básica não havia intérprete que mediasse a comunicação. No campo da socialização, em termos e lazer e relacionamentos afetivos, a figura paterna representava “mentalidade dos homens da caverna”, já que, os “ciúmes” e os argumentos de que se fosse namorar seria traída sempre foram utilizados. Os genitores não “querem que case, procure a própria vida”, “não aceitam minha independência”. O ingresso na universidade pública ocorreu, após a entrada em instituição privada no curso de Petróleo e Gás, a estudante trabalhava e o genitor contribuía com o pagamento da mensalidade, contudo, perdeu o emprego e precisou trancar o curso. A motivação inicial se deu ainda no ensino médio quando professores estimulavam o pensamento sobre perspectivas de futuro. Para os pais, as filhas deveriam ingressar juntas em um mesmo curso que seria sistema de informação. Curso o qual Heleieth foi aprovada inicialmente no campus do interior e trancou por dificuldades metodológicas do conteúdo da área e comunicação com intérprete, colegas e professores. Fez transferência interna para o *Campus* de São Cristóvão, onde optou por Educação Física, inspirada por possibilidades de ser técnica em esporte para pessoas com deficiência. Essa escolha foi impactada pela falta de apoio

da mãe que avaliava a área de sistema de informação como sendo mais promissora e de retorno financeiro e para mercado de trabalho pela condição de surdez da filha. “A universidade pra mim é uma grande independência, não é uma questão de independência familiar, mas uma abertura de conhecimento, novas experiências, novas informações, informações aprofundadas, informações importantes. Pra mim é muito prazeroso aprender, eu tenho aprendido”.

Heleieth está no último semestre do curso de Educação Física, seu trabalho de conclusão de curso é voltado para o esporte e as pessoas com deficiência, e, pretende seguir com um curso de mestrado. Em suas palavras “[...] há muito bloqueio para o próprio desenvolvimento do papel da mulher. Há muitas limitações, por exemplo: quando eu estava investigando o futsal, eu perguntava a elas: O que é que vocês sentiam? A mulher no futsal e o homem no futsal? Os surdos conseguiam competições em outros estados, ganhavam taças, medalhas, competições. E as mulheres pouquíssimas competições, pouquíssimas medalhas, pouquíssimos campeonatos. Os homens tinham... ganhavam dinheiro e recebiam por isso, pra praticar o esporte, recebiam apoio do governo, e as mulheres? De forma alguma, não se desenvolviam, existia uma certa demora. Então eu percebia que o papel da mulher e como um todo, a mulher deficiente, por exemplo, ela é diferente do papel do homem. O papel da mulher é ficar em casa, manter-se em casa e elas não poderiam, por exemplo, ter outros conhecimentos, ter outras aberturas, ter que ficar e casa, por isso existia esse bloqueio já a partir daí. [...] eu quero mostrar para a sociedade que eu tenho um valor! Há um valor em mim!”

Os depoimentos representam vivências que articulam a condição de deficiência, a dimensão de gênero e a educação como categorias que orientam e marcam trajetórias de vida em condições específicas marcadas por aspectos de classe social, raça/etnia, questões geográficas (relação interior/capital), acessos a políticas sociais, entre outros. Os relatos apontam para análises de temas que são significativos e direcionadores para o percurso até o acesso ao ensino superior.

### 5.2.1 Deficiência

O censo populacional realizado pelo IBGE no ano 2010 (OLIVEIRA, 2012), divulgou dados em que aponta número de quase 25% da população brasileira possuir algum tipo de deficiência, estas informações indicam que cada vez mais há necessidade de se pensar estratégias de formulação de políticas e mudanças na realidade nacional. Somavam mais de 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, entre visual, motora, auditiva, mental ou intelectual, sendo que, mais de 25 milhões sendo mulheres e 19 milhões homens, onde grande parte vive em zonas urbanas. O fato que se apresenta pode ser demonstrado em números, mas as condições de sobrevivência destas pessoas interferem no modo como vivenciarão o acesso universal à sociedade, ao trabalho, ao lazer, a educação.

A escassez de acesso às condições básicas de saúde para familiares e para as próprias pessoas com deficiência são condições que podem determinar o risco do acometimento da condição deficiente, em muitos casos, na primeira infância, são advindos de ausência de vacinação adequada, cuidados médicos e/ou reflexo complicações de saúde. Algumas verbalizações sobre a relação com a descoberta ou surgimento da deficiência indicam conforme abaixo.

Foi paralisia, a poliomielite. Eu tinha nove meses  
 Foi, a vacina já existia, mas devido a religião da minha avó paterna, ela não deixou meu pai, nem minha mãe me vacinar. Aí ela me prendeu, aí minha mãe queria me vacinar e ela disse que não queria, que só Deus curava, aí não deixou. Pronto, aí depois de uma semana, aí meu braço o lado direito todinho... o meu braço direito perdeu os movimentos, ficou bem fino, a perna também ficou assim, parecendo um anzol. Pronto, essa perna passou quatro cirurgias pra ela estender.  
 Era pequenininha, aí passou pra segunda pra fazer uma correção, botou umas placas em forma de T; depois de novo, a terceira pra retirar e outra pra corrigir de novo, porque entortou demais, mas não adiantou porque eu aumentei de peso e a perna cedeu, aí o médico falou que joelho nenhum vai aguentar peso né, tem que emagrecer. Aí pronto, aí eu.  
 Ela fazia a fisioterapia era assim, não tem um fogão à lenha?  
 A lenha quando queima fica a cinza né. Aí minha mãe passava a cinza na minha perna, ficava fazendo massagens, era essas coisas, fazia movimentos pra perna não ficar atrofiada.? Eu me arrastava mais. Colocava essa perna aqui no braço, essa daqui ia pra lá. Era assim eu andava assim, não sei estranho. Quando eu tento fazer esse movimento eu não consigo não.  
 Tinha posto assim, mas não era muito perto não. Era como daqui, meu Deus do céu, como a primeira igreja lá do Marcos Freire I, longe, mas minha mãe me levava de bicicleta.  
 Minha mãe era pra tudo, pra pegar água nos tanques, até assim, meu pai se sente meio culpado né, pelos erros que ele cometeu com minha mãe e também cometeu com a gente né, também. Hoje ele reconhece isso".  
 (TARSILA, deficiência motora, Letras Português, 37 anos)

Além dos fatores associados aos cuidados de saúde, existem questões culturais relacionados às crenças e valores que situam o limiar entre razão e fé, como demonstrado na fala acima. Outro elemento de destaque situa a figura feminina como central no cuidado, tanto avó quanto a mãe, como eixos referenciais na vida.

Eu tenho uma deficiência motora né? Motora né? Porque é na perna. É, aí eu lembro quando eu era criancinha. Quando eu era criança, eu não lembro se eu tinha cinco anos, três, eu não sei. Eu sei que eu lembro assim, que eu era criança e me arrastava por causa da perna né? Eu fui crescendo e eu não conseguia andar e depois quando eu cheguei com sete, oito anos eu lembro que meu pai fez uma muleta, porque naquela época não tinha. Também eu acho que o poder aquisitivo dele né? Comprar uma moleta, aí eu andava com uma moleta. Era tudo, o joelho, a perna, aqui também. Eu fiz várias operações. É, eu lembro que fiquei um ano internada com um gesso daqui pra cá. É como se o joelho fosse quebrado. Pronto, aí eu lembro que eu fiquei operada, eu fiquei um ano nesse hospital. Eles botaram uma, como é que se fala? Ah eles engessavam o corpo todo, só a perna e tudo. Aí eu ia fazendo várias cirurgias, várias cirurgias. Eu me lembro que tinha uma, que minha perna ela era como se fosse assim oh, ela não fazia isso. Não, minha mãe diz que foi injeção quando eu era pequena, criança. Como é o nome que chama, é um vírus né, como é o nome que as pessoas fala? Se a pessoa pegar um vírus, aquele dá deficiência né? Eu lembro que eu ficava sozinha (CHORO), eu lembro que eu sentia falta da minha mãe. Ai eu sentia falta dela, né. Aí teve um ano que eu, será que eu não vou ver mais a minha mãe? Passar, passar um ano? Por causa do hospital, né. Tem uma vez que eu fiquei oito meses. Acho que foi essa que eu fiquei acamada. Ficava sem ver minha mãe, minha mãe tinha muitos filhos, meus irmãos, aí pronto. Foi muito difícil. Aí pronto, eu passei um ano. Quando eu passei esse um ano que foi na fase que era pra botar aparelho, aí eu já podia ir pra casa. Já vim né, mais feliz. Aí quando eu voltava, era pouco tempo, eu já ficava quatro meses. Com gesso, aí às vezes o gesso ficava podre, saía sangue, eles tinham que tirar, aquela coisa toda né. Aí tinha que botar outro, pronto ai nessa parte aí eu já comecei tudo, aí eu já i para casa, já me sentia melhor e voltava, pronto foi desse jeito. Aí minha mãe queria que eu voltasse a estudar. Aí eu comecei a estudar. (BERTA, deficiência motora, engenharia florestal, 46 anos

Então, é... minha infância assim foi bem normal, brincava tudo, só que aí não lembro muito bem a idade; minha mãe sempre que fala que teve um determinado tempo, assim, que eu brincava normal e de repente eu caía ficava toda roxinha. Aí o pessoal corria ia lá, pra ver né o que tinha acontecido eu ficava lá desmaiada toda roxa. Aí depois quando acordava que voltava lá ao normal, ela disse que aconteceu uma duas ou três vezes não lembro. [...]aí indicou um médico pra minha mãe e ela me levou. Aí quando chegou lá em Aracaju o médico falou que eu tinha sopro no coração. O médico passou um monte de medicamento e aí começou um tratamento com ele. Só que aí com o passar do tempo eu acho com três anos depois eu não comecei a me sentir bem com esses medicamentos, era bezetacil, injeções né? Primeiro tomava de quinze em quinze dias, aí depois passei a tomar de vinte e um a vinte e um dias. Aí fui tomando, tomando, aí quando eu estava acho que com uns nove, dez anos eu comecei a sentir dores no corpo. [...] Aí certo, aí fui, fui fazer meu tratamento, algumas vezes passei bem mal que minha mãe pensou que eu fosse morrer. Os medicamentos que eu tomava eram tantos que ele passava. Quando eu saí do hospital foi pior do que eu entrei. A situação. Já

saí pra andar era me segurando em alguém, entrei andando né? Mas aí quando saí foi bem mal mesmo; era me segurando no pessoal. Aí foi quando com uns...um tempo depois, foi. Aí a situação piorou, minha mãe já não quis mais me levar pra ele. Não sabia mais pra onde correr né? o médico falou que era uma coisa, mas pra aí para o tratamento que ele estava fazendo foi aí quando piorou a situação. Aí pronto não sabia mais o que era. Se aquilo tinha sido só o coração, que tinha feito aquilo tudo. Aí foi quando com um tempo depois eu comecei a fazer o tratamento no Hospital Universitário aí fiquei lá, não lembro se foi um mês ou se foi menos. Eu sei que foi lá que consegui descobrir o que era que eu tinha. Aí o médico falou que o problema tinha piorado devido às medicações que não tinha nada a ver. Aí ele disse que tinha desenvolvido raquitismo hipofosfatêmico<sup>97</sup>, que é a falta de vitamina D. Por que é assim, eu acredito que essa falta de vitamina seja também de família, seja já um problema já genético que minha mãe tem problema nos ossos, minha bisavó tinha, minha avó tem. Só que assim ninguém nunca teve problema, só sente dor, mas não teve caso nenhum que ficasse no estado que eu fiquei. (DANDARA, cadeirante, jornalismo).

Segundo os médicos a minha deficiência foi decorrente de um verme chamado esquistossomose. Então como a gente era muito pobre né, a casa que cederam para a gente não tinha... era um local bem afastado. Um lugar que não tinha água, não tinha energia, então a gente era obrigado a tomar banho em rio. Quando mãe ia lavar as roupas, a gente ia pra tomar banho também. E eu adquiri essa verme lá. Voltei para Aracaju sem sentir nada, continuei até meus seis, sete anos. Só com sete anos de idade que eu comecei a sentir os sintomas. Aí mãe não tinha conhecimento de medicina, nada ela também foi muito pobre não teve estudo, parou de estudar muito cedo pra cuidar de filho, marido. A minha mãe só percebeu mesmo que eu estava mau quando eu deitei eu não consegui levantar. Seis, sete aninhos era, por que eu tentava esconder da minha mãe por que ela trabalhava. Eu não podia tá mantendo ela em casa dizendo: mãe hoje eu não estou sentindo bem, então eu segurei o máximo que eu pude. Quando eu fiquei realmente sem conseguir andar, minhas as pernas elas foram ficando dura eu fui perdendo a sensibilidade, não conseguia mais andar. Então se minha mãe tivesse ou eu tivéssemos descoberto antes, feito o tratamento que realmente era pra fazer se nós tivéssemos condições financeiras eu acho que poderia ter sido reversível, mas depois do estágio... Depois do estágio que ela estava com o tratamento que eu fiz matara, só o que aconteceu: ela já tinha se alojado, ela se alojou e ela não sei se reproduziu. (NÍSIA, cadeirante, pedagogia).

Então, o meu caso congênito, foi ao nascer, mas assim eu tinha mais uma visão melhor. Só que a partir dos 6 anos, quando minha mãe começou a recorrer aos médicos, isso eu ainda estava morando na Bahia e o meu caso de glaucoma ela vai se perdendo aos poucos, não foi rápido, foi aos poucos. (SIMONE, cegueira, letras).

Aos dezessete anos, aproximadamente de 16 para 17 aconteceu de eu ficar surda. Bom, eu fui até o médico e eu fui saber porque eu fiquei surda? Porque antes eu ouvia, porque aconteceu isso? O médico fez algumas pesquisas, alguns exames e nenhum conseguiram encontrar uma resposta. Aí o médico

---

<sup>97</sup> Raquitismo hipofosfatêmico é um distúrbio em que os ossos se tornam moles e doloridos e se curvam facilmente, porque o sangue contém níveis baixos da substância fosfato.

sugeriu que ela usasse o aparelho auditivo e retornasse aqui pra Sergipe, mas porque eu vou voltar a usar esse aparelho? É, é importante que você tenha essa paciência. Aos dez anos eu fui lá pra APADA e via que algumas pessoas se comunicam em Libras e ali uma pessoa me ensinou sobre Libras, aí eu fui aprendendo, aprendendo alguns sinais, depois eu ganhei meu sinal com a letra L, por quê L? Por que no rosto? Porque fica muito chato e trabalhoso digitar o nome sempre, é melhor o nome em Libras, esse aí! Eu ué que bom, eu gostei! Com o passar do tempo eu fui me aperfeiçoando a Libras junto com os surdos. (HELEIETH, auxílio intérprete, surdez, educação física).

Entre as mulheres com deficiência que participaram das entrevistas há uma predominância da deficiência física e visual ocasionada ou aprofundada por associação as condições socioeconômicas e fatores na relação entre saúde e doença que culminavam com a escassez de acesso a serviços básicos de saúde e atendimentos adequados. Combinados com o comprometimento no lazer, na socialização com vizinhos, na exclusão do espaço público, a visão da deficiência foi se constituindo carregada de valores de inadequação, e/ou de menor valia para as vivências comuns na família e comunidade, repercutindo assim em experiências relacionadas ao padrão biomédico de caracterização da condição.

### 5.2.2 O corpo feminino com deficiência – violações

Olha o que aconteceu, houve um acidente com um rapaz de Recife e ele caiu de uma altura de um muro. A mãe dele fez uma promessa, disse que se o filho dela se escapasse daquela...daquele acidente ela ia cuidar de alguém deficiente. Aí eu entrei na história, fui ser como é que se fala? Pra lá... aí eu cheguei menina né, uma criança eu acho que eu cheguei com nove, dez anos, uma coisa assim. Era, aí eu fui pra Recife, aí todo ano...

ela me levou um dia de viagem, uma noite de viagem, eu fui pra Recife, quando cheguei lá eu lembro que ela tinha três filhos homens e uma filha né. Aí pronto, ela me levou, esse pessoal né, me levou... o pessoal acha estranho né, uma menina num lugar desse,né?

Não, não tinha relação. Eu não conhecia eles não, quem tinha era um primo dos meus pais. É, aconteceu umas coisas estranhas lá... eu Era criança.

No primeiro dia que eu cheguei eu tava dormindo e dormi na sala, no primeiro dia. Alguém veio lá pra mexer comigo, entendeu? Olhar...que foi o dono da casa. Aí eu acordei assustada e ele correu. Pronto, aí ela que sempre me orientava. Ela e a filha, disse, olhe nunca fique sozinha com os homens dessa casa. Quando você tiver num lugar sempre me chame. E eu não sabia porque, né. Ela não queria que eu ficasse num quarto só, ela sempre ficava me vigiando, por causa dos filhos dela e do marido.

E era o marido dela, é? Os filhos também. Os filhos também? Também, que você sabe né?

Entendi. E: Aí ela nunca deixava eu sozinha com eles, aí pronto, fui pro médico, fiquei um ano!

Você falou com seus pais sobre isso? Não. Só com ela, você chegou a comentar com ela? Eu não, fiquei com vergonha

É porque ela já tava me orientando. Eu falei com a filha dela. Aí ficava, vem cá meus irmãos mexe com você? Mas isso foi com os anos, eu fiquei muitos anos indo pra lá, não foi o primeiro ano. Vários anos! Eu ficava indo, aí eu ficava mudando o corpo. Aí pronto, quando eu fui ficando mocinha né, eles faziam comentários assim: Eita, olha tá crescendo, os peitos. Aí os amiguinhos dele, chegavam também ficavam... não sei porque quando você é mais nova, você é mais... Eles ficam assim, eles não podem ver o corpo da pessoa... Aí eu lembro que ia ter uma festa na casa, aí a mãe dele, a mãe a filha e o pai iam viajar, não ia pra uma festa. Aí eles disseram assim, os dois irmãos. Não deixa ela aqui que eu cuido. Já era... aí começaram a combinar, trazer amigos. Aí ela fez, não que eu não sou besta não. Você acha que eu vou deixar ela aqui, ela me mandou ir para outro bairro. Me levou num bairro tão longe, pra casa da mãe dela. No caso da avó das meninas, aí me deixou. Aí depois ela fez um comentário. Eu vou deixar ela aqui, imagina, eles e os amigos, o que é que vão fazer com ela? A mãe dele! Tinha uma filha e três filhos. Mas ela não confiava nos meninos, mas não confiava, não sei porque, mas acho que é as meninas que trabalhavam lá, sempre tinha alguma coisa né. Já, eram homens assim, dezoito, dezenove, vinte. Eram homens. Assim, perto de mim, eram homens. Quando eu completei quinze que já não queria ir, eu já começava a chorar. Aí minha mãe viu que eu não, não sei que, eu fazia, eu não queria ir, não me sentia mais bem. Porque eu já tinha outra consciência. Ela disse não você não precisa ir mais não. Vou deixar você ir não. Porque ela viu que eu chorava muito, que eu não queria ir. (BERTA, Deficiência Física, Engenharia Florestal).

As verbalizações demonstram uma realidade relacionada aos aspectos interseccionais entre a deficiência, as questões de gênero e classe. As circunstâncias do próprio reconhecimento da deficiência por parte da família e a ausência de alternativas para o tratamento em cidades que não possuem uma rede adequada de diagnóstico e acompanhamento, associadas a uma condição socioeconômica desfavorável ao suporte desencadeado pela busca de alternativas, indicam um caminho alternativo da caridade alheia que por vezes reserva situações de vulnerabilidade pela condição feminina com deficiência. Uma criança desprovida do suporte familiar que se observa numa situação adversa de proteção e cuidado, além da visão do desenvolvimento do corpo feminino como objeto e propriedade alheia formavam uma teia propícia ao desencadeamento de abuso e violação dos direitos, com o conseqüente medo das vítimas em realizar denúncia e sentimento de culpa.

Estas situações de violações têm sido alvo de constantes denúncias, quando a questão abordada diz respeito à mulher de uma maneira geral ou às meninas que são vítimas de violência e exploração sexual. Contudo, ainda há pouca discussão quando há alguma relação com meninas ou mulheres com deficiência. Para Déborah Prates (2017), essa questão sofre um processo de invisibilização social, já que “[...] suas vozes são sempre silenciadas, anuladas pelo peso das múltiplas opressões que

sofrem” (PRATES, 2017, p. 1), há uma atribuição de valor simbólico, na relação entre corpos normais x anormais, padronizados x despadronizados.

Em debate realizado pelo senado federal brasileiro, ocorrido em dezembro de 2017, foram divulgados dados recentes produzidos pelo DataSenado e pelo Observatório da Mulher contra a Violência (OMV). Nestes dados foram observadas questões relacionadas às mulheres com deficiência, onde entre 2011 e 2016 houve um aumento de 155,4% nas notificações de violências interpessoais e autoprovocadas (de 107.530 para 274.657), sendo que entre as pessoas com deficiência o aumento das notificações foi de 188,1% — de 7.553 para 21.759. As mulheres respondem por 57.367 (66,5%) das 86.265 notificações ao longo destes anos<sup>98</sup>.

As notificações de estupro em mulheres com deficiência subiram de 811 em 2011, para 1,542 em 2016. Do universo de 7.376 mulheres com deficiência, 33,4% apresentavam deficiência intelectual; 25,7%, transtorno mental; 15,8% tinham transtorno de comportamento; 6,9% delas, deficiência física; outras 4,9%, deficiência auditiva; e 3,6%, deficiência visual, entre outros (9,7%). Há também dados que chamam atenção sobre “violência de repetição”, à vezes cometida por mais de um homem. Os dados mostram que 39,7% das notificações revelaram que essa violência ocorreu outras vezes na vida das mulheres, e 17,2% das notificações revelaram que houve dois ou mais autores do estupro. A falta de recursos na saúde é também responsável pela baixa cobertura dos procedimentos realizados no socorro às mulheres com deficiência estupradas, que não alcançam nem metade dos casos na profilaxia de DST (39,6%), HIV (27,6%); coleta de sangue (45%), coleta de sêmem (6,8%); coleta de secreção vaginal (15,5%); contracepção de emergência (26%); e aborto previsto em lei (1,5%). (BRASIL, 2017b).

A objetificação da mulher é um dos aspectos das formas de violações de direitos. Se manifesta principalmente pelo estabelecimento do corpo, enquanto mercadoria que pode ser consumida, violada. Esse corpo também é produto da construção de padrões baseados em valores. O corpo deficiente é marginalizado no aspecto do mundo do trabalho, pois sua validade no campo da produção é posta em descrédito para a extração do lucro. No caso das mulheres com deficiência, o campo da fragilidade é mais fortemente marcado pela condição da visibilidade de inadequação corporal. Um corpo marcado pelas “deformações” aparentes e até não

---

<sup>98</sup> Baseadas em Notificações de violências interpessoais e autoprovocadas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), com foco em pessoas com deficiência, e com recorte de gênero do Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde (DANTPS) do Ministério da Saúde, divulgado pela Agência Senado. (BRASIL 2017b).

aparente que por sua especificidade se apresenta mais vulnerável, desprotegido, de fácil possibilidade para violação.

### 5.2.3 Estigma social

A deficiência como parte de caracterização das diferenças entre as pessoas é carregada de significados que se constituem, muitas vezes, por vias de preconceções forjadas em explicações míticas, religiosas opiniões e julgamentos aparentes. Esse contínuo reproduzido, de geração em geração, cristaliza formas que são carregadas de estereótipos e findam em estigmatização da vida dos sujeitos. As mulheres com deficiência sofrem camadas de julgamentos que as situam no campo da “diminuição” da sua condição e ser mulher. O mínimo aparente que apresente sua deficiência já é suficiente para colocá-la no pólo dos juízos de valores sobre suas (in)capacidades de se constituir “mãe”, “trabalhadora”, “estudante”, “provedora” entre outras.

Eu lembro que assim que eu cheguei em Xingó, lá ainda não tinha cal..não era calçado, aí eu lembro que os trabalhadores estavam fazendo o calçamento. Eu passei, todos olharam pra mim, os homens olharam, por isso que eu fiquei assim né, todo mundo olhando. Porque eles olham né. As pessoas ficam olhando, achando, eles pararam assim, todo mundo ficou olhando, eu disse, ai meu Pai (risos), chega eu fiquei né, claro que era por causa da deficiência, que eles estavam olhando. É menina, eles ficam olhando. Só tinha homens trabalhadores, eles ficaram olhando, aí eu fiquei toda sem graça assim.[...] não fizeram nenhuma pergunta, e também o que em acontecia muito é que as pessoas me parava, hoje em dia as pessoas, ninguém me para mais. O que foi isso? Não sei o que? É, sempre aconteceu isso, as pessoas quando eu estava no meio da rua. Ei vem cá, o que foi isso? Como foi que aconteceu? E não sei que. (BERTA).

Era assim, eu era muito envergonhada sabe? Pela minha condição física, criança eu me escondia debaixo da cama, eu não queria ver ninguém. mas eu tinha muita vergonha ainda, eu só fui me libertar dessa vergonha um pouco foi quando eu casei né. É, eu era muito envergonhada. Por ser mesmo deficiente, aí eu me achava assim muito feia, né. Eu tenho esse lado aqui que é mais debilitado, aí até hoje eu tenho vergonha desse pé, que é o dedinho assim, olhe. (TARSILA, deficiência motora).

Tipo eu não queria sair de casa, com vergonha. Primeiro era vergonha, logo por que assim, via os colegas tudo andando né? E eu estava começando a adolescência e eu ali naquele estado e também tinha umas vizinhas lá que não gostavam de mim. Aí quando eu ficava na porta começavam a me apelidar de osso, de macaca. Aí eu escutava aquilo, aí me dava uma revolta, começava a chorar aí não dizia nada a minha mãe pra não ter confusão, né por que ela sempre mata e morre, aí já não dizia a ela já pra evitar confusão. Aí eu não queria ficar na porta de casa, ficava só dentro de casa assistindo. Aí quando via o pessoal indo pra escola, aquele horário assim de meio dia que às vezes eu ia pra o PETI, dava aquela revolta, aquela vontade de chorar,

eu chorava, mas assim chorava pra mim, sem que os outros vissem, aí nisso aí eu ficava lá. Aí foi quando minha mãe disse: minha filha vamos passear um pouquinho pra pegar um solzinho; mãe só se for bem cedinho quando não tiver muita gente na rua. Mamãe: vamos minha filha, aí me botava na cadeira, a primeira vez que eu saí, eu meu Deus do céu, aquela vergonha, a vontade de meter a cabeça no chão. Na cadeira, que ninguém me visse. Por que a cadeira tipo tinha o pedal dela tava quebrado, aí painho fez o quê? Pegou a porta do congelador botou que era pra poder sustentar. (DANDARA, cadeirante).

As verbalizações das pesquisadas incidem sobre um ponto comum da “vergonha”. Essa designação da vergonha que se caracterizava, a partir do julgamento e das chacotas que os “outros” faziam sobre si. Entre outros aspectos, a vergonha, enquanto elemento social do indivíduo, se coloca como processo de consequência de algo desviante dos padrões socialmente instituídos. No caso de Dandara, sua fala reforça, além da situação da deficiência, uma vergonha do julgamento pela sua cor.

#### 5.2.4 ESCOLARIZAÇÃO

##### 5.2.4.1 Educação básica

O acesso à escola é estabelecido como previsão legal de dever do estado e da família. Nesse sentido, a obrigatoriedade da educação formal é uma prerrogativa de inserção de crianças e adolescentes ao mundo institucional formal. A garantia por parte do estado deve priorizar a gratuidade como fator que potencialize o desenvolvimento de todos, mas, principalmente daqueles que são provenientes de famílias que se situam entre a classe trabalhadora. O processo formativo é algo abrangente e que se constrói sob as bases das relações com o meio, no acesso a cultura, aos valores familiares, a própria convivência, e, nesse sentido as condições de vida e oportunidades podem ser determinantes e definidoras da forma como cada sujeito poderá vivenciar as etapas de sua formação educacional escolar.

No que toca às pessoas com deficiência, há um percurso que está imerso e se explica na forma como as sociedades caracterizam, tratam e enxergam como seres humanos. Muitas vezes a própria condição de seres humanos, foi-lhes negado em detrimento de visões excludentes, justificadas por estereótipos geradores de

discriminação em todos os âmbitos da vida. E a educação formal reproduz também as visões de sociedade, que, excluía e negava o direito ao acesso.

O fato é que as primeiras instituições educacionais eram segregadoras, já que, pessoas “anormais” não poderiam se desenvolver no âmbito coletivo da comunidade. Muitas vezes as instituições reproduziam visões caritativas e moralizadoras de atendimento. Com o avanço das discussões e da própria compreensão da diversidade e inclusão, as legislações, mentalidades e iniciativas vão caminhando na direção de possibilitar novas compreensões sobre o respeito a diferença. Mas, o que pode ser observado das falas das mulheres participantes da pesquisa, é um cenário ainda de precariedades e dificuldades no transcurso da vida estudantil na educação básica, com interrupções em virtude dos cuidados relacionados com a própria deficiência ou advindos de falta de acessibilidade metodológica, atitudinal, impactos das condições de vida, entre outros aspectos.

Então eu estudei lá no interior. A minha mãe me levava, mas assim. Era, a Escola Municipal Inglaterra, eu estudei nessa escola lá no povoado Quilombo. Tipo minha mãe me levava de bicicleta e ia me pegar também. Tinha muita dificuldade, minha mãe ela ia pela pista, pelo acostamento, mas quando não ela ia por dentro; era muita piçarra, ladeira para subir, sabe? Mulher eu não gostava não. Eu não gostava porque eu tinha vergonha de mim, entendeu? Eu queria me esconder.

É, era eu tinha muita vergonha.

Tinha uma professora que ela era casada com, até hoje ela é casada com meu tio, o irmão da minha mãe, essa professora, ela foi minha professora, ela tipo assim, ela chegou até me agredir com uma caneta. Porque eu não sabia responder a uma questão, aí ela, oxe me pegou a caneta, pegou o bico da caneta e enfiou na minha cabeça. Os professores eram violentos sabe naquela época. Menina eu entrei tarde viu, já entrei menina, oito anos pra nove, entrei já atrasada. Com quinze anos eu estava na quinta série, eu me atrasei muito. Eu fiquei onze anos estudando assim, em escola. Ia e vinha de bicicleta, meu irmão me levava, daquelas bicicletas que eu sentava na frente sabe.

Eu estudei no PETI acho que durante um ano mais ou menos, aí só que era muito longe né? Aí ia e tudo, aí quando chegava em casa sentia muitas dores nos tornozelos e no joelho e as pernas inchando. Quando foi acho com uns onze anos, não lembro muito bem. Eu sei que aí eu comecei a ter mais dificuldade ainda pra andar. [...] Então, no tratamento não. Eu acho que eu fiquei um ano ou mais sem ir pra escola. Era escola pública, sempre foi escola pública que eu estudei. A escola era perto por que tinha o Gaspar mais próximo, mais aí né, junto com os grandes, minha mãe ficou com medo, aí me botou pra um que ficava mais distante, disse que era melhor. Aí passei pra lá eu acho que só estudei menos de um ano que eu estudei, nem concluí, acho que foi o terceiro ano, mesmo. Não estou muito lembrada. Aí o terceiro ano que no caso era a segunda série, aí eles.. aí parei, né? Quando parei de estudar por causa do problema [...] (DANDARA, cadeirante).

Os obstáculos de acesso à escola por condições ambientais, como trajeto, zona rural, ruas sem asfaltamento, distâncias são fatores que associados à cultura do ambiente escolar (falta de respeito de colegas, violência) contribuíam para potencializar o desinteresse destas estudantes, além das visões de proteção familiar constituídas, a partir do medo provocado pelas possibilidades de sofrimentos que poderiam ser gerados a suas filhas fora do contexto doméstico. Esse cenário apresenta elementos muito específicos de condicionantes que interferiram diretamente na forma como as vivências escolares aconteceram.

Foi muito difícil. Sabemos que não existia esse ritmo de inclusão, né? Não existia inclusão social. Então a pessoa com deficiência era excluída praticamente de uma sala de aula e ainda mais no meu caso. Eu não fui incluída no ensino regular. Minha mãe tinha aquela ideia de gente mais... que não tinha muito estudo... minha mãe é analfabeta, ela não estudou (...) então pra ela eu já tinha o benefício e ficasse dentro de casa quietinha. Mas eu tinha sonhos, mas era sonhos reprimidos que ninguém podia...ninguém fazia nada por mim. Ali eu iria me frustrando, me frustrando cada vez mais. Mas um determinado momento em 2010 começou esse programa do EJA, né do EJA alfabetização. Eu fui até a Secretaria de Educação, praticamente implorei que ela me matriculasse. (SIMONE, cegueira, letras).

Há questões específicas demandadas pelo tipo de deficiência. No caso acima, a deficiência visual, aliada muito fortemente à visão da figura materna sobre possibilidades e impossibilidades de desenvolvimento, a partir da deficiência. O contato com a escola formal só se deu aos 25 anos de idade por interesse e insistência individual, apesar de ser dever da família e do estado proporcionarem este acesso, a estudante precisou superar visões constituídas na família de que o espaço privado/doméstico era o seu “destino”, agregando-se a esses fatores à visão “dependência” do elemento assistencial representado pela cobertura do Benefício de Prestação Continuada.

Meus irmãos saíam para a escola [...], só que eles já não gostavam de estudar, era o contrário. Eles choravam para não ir...então eles não gostavam de estudar e eu dizia: meu Deus, eu quero e minha mãe não me estimula, porquê? (SIMONE, cegueira, letras).

Além da perspectiva da negação da inclusão escolar, havia uma exclusão/divisão no espaço doméstico, pois dos irmãos (dois do sexo masculino) que também possuíam a mesma deficiência congênita lhes foi assegurada matrícula na rede regular de ensino, mas estes não demonstravam interesse pelos estudos.

Eles me matricularam, cheguei na sala de aula. O quê que essa menina está fazendo aqui? O professor: o que que ela está fazendo aqui se ela não enxerga? Mas, eu fui superando tudo aquilo, a professor chegou para mim: eu não sei trabalhar com você. Eu disse: professora eu te ensino! (SIMONE, cegueira, letras).

As barreiras de acesso apresentadas contrastam com parâmetros garantidos legalmente que prevêm a criação de condições de acessibilidade na educação. A qualificação docente em educação especial e inclusiva é necessária para o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>99</sup>, há uma indicação de crescimento dos números de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, entre os anos de 2007 e 2014. Contudo são inúmeros os desafios e limitações que se apresentam no cotidiano escolar.

Que fique claro, os municípios não estão adequados para a pessoa com deficiência. Eu não tinha material nenhum. Qual era meu material? Eu vinha para casa, decorava o dever, pedia para alguém copiar. Aprendia mesmo na memória e respondia [...] então na leitura de livros eu pedia sempre para alguém ler pra mim quando tinha atividade de livro né. Eu passei mesmo a desenvolver a leitura de livros quando comprei meu notebook. (SIMONE, cegueira, letras).

Para a estudante cega, as etapas de escolarização foram complementadas com formação ampliada em escuta de veículos como rádio, programas de TV e debates nacionais, o acesso ao Braille como recuso de leitura e compreensão da escrita só ocorreu após contato com Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), no município de Aracaju. Aliada a escassez de materiais, metodologias, qualificação docente, a estudante custeava o transporte com recursos do BPC, já que a EJA funcionava em horário noturno e a mesma fazia uso do moto-táxi. Para

---

<sup>99</sup> “De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação em 2008, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segmentos que compõem o público alvo da Educação Especial, têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização. Historicamente, essas pessoas foram excluídas do sistema educacional ou encaminhadas para escolas e classes especiais.

Como resultado da implantação da referida política, entre 2007 e 2014, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Em 2014, 78,8% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão.

Os desafios implicados na ampliação desses expressivos avanços envolvem a continuidade de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento das práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem, no estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar e na intersectorialidade da gestão pública”. (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

complementar a renda, durante os horários diurno e noturno, trabalhou informalmente como babá de dois bebês.

Morava pertinho lá de casa, tinham 3 meses. E a confiança. Começou tudo por aí. Graças a Deus ela teve confiança, eu passei de dois a três anos [...] fazia tudo. Dava banho, comida, arrumava a casa. Deixava tudo ... que assim eu sempre fui daquele tipo que sempre gostei de aprender. Não me isolei, não esperava que alguém me ensinasse, eu procurava aprender. (SIMONE, cegueira, letras).

Há que salientar as implicações das condições de vida e do tipo de deficiência que acarretam na dinâmica e forma como as experiências vão se desenvolvendo. Apesar de alterações das leis, existem muitas barreiras de aplicação e resultados práticos. O princípio da universalização da educação básica ainda é um ideal a ser alcançado, a própria modalidade para jovens e adultos é reflexo das disparidades de atendimento no contexto regular entre idade e série e condições de vida.

#### 5.2.4.2 Universidade

A referencialidade da universidade pública é algo muito presente no discurso da sociedade, seja pela qualidade, prestígio, mérito de competência para quem a acessa. Muito se tem discutido sobre o papel e a importância da educação superior pública e de como seu potencial transformador pode alterar as bases da sociedade, no que diz respeito ao mundo do trabalho, a melhoria das condições de vida e avanço da qualificação, ressalvados os aspectos inerentes à própria lei geral da acumulação.

A produção do conhecimento nas universidades públicas é considerada de grande relevância para a sociedade, contudo essa produção ainda se restringe a setores e interesses. Em recente relatório divulgado pela Research in Brazil (JORNAL CARTA CAMPINAS, 2018) e disponibilizado para a Capes, há apontamentos que comparam a produção entre as universidades públicas e privadas, sendo que, às primeiras são creditadas o valor de toda a produção, ou seja, é na universidade pública que se concentram as pesquisas que contribuem para a sociedade. Esse dado pode ser explicado pelo contexto de mercantilização do ensino superior, cujas instituições privadas concentram maior lucratividade com acesso às matrículas em cursos de graduação. Nesse sentido, a produção em nível de pesquisa e pós-graduação não seria possibilitadora de lucros amplos, pois suas vagas são reduzidas e o retorno econômico não acompanha o mesmo volume do que em cursos de graduação.

Essa análise sobre a relevância social da universidade pública constitui as bases para um crescente busca a seu acesso por parte de jovens que concluem a educação básica e que intencionam construir possibilidades de futuro e carreira profissional. Não obstante, existem muitos obstáculos de acesso às vagas nestas instituições, já que oferta e demanda são pesos que se medem na balança do mérito seletivo. Então, muitos jovens ainda ficam excluídos do acesso.

Entre os anos de 2003 a 2014, as instituições públicas de ensino superior no Brasil têm se apresentado com propostas de democratização e expansão. Houve um crescimento nos números de vagas, ampliação dos cursos, interiorização das unidades, que de alguma maneira nos leva a compreender um interesse por parte do estado em aumentar os níveis de educação da população jovem. Esse cenário não é isento de contradições. O projeto neoliberal para a educação a coloca no patamar de investimento que priorize o campo privado, validado por discursos de desprivilegiem o espaço público/estatal enquanto esfera de investimento.

Outro ponto a ser colocado diz respeito a relação direta entre a qualidade da educação básica e o sucesso no acesso ao ensino superior. Os critérios de seleção hoje, balizados pelas provas do exame nacional do ensino médio (ENEM), são articuladores de habilidades e competências que envolvem domínios de conteúdo nas diversas disciplinas do currículo básico, uma fragilidade de continuidade destes conteúdos gera impactos de aprendizagem que esbarram na impossibilidade de chegar ao ensino superior. Portanto, os diversos estudantes oriundos da escola pública, incluindo aqueles com alguma deficiência, já se encontram em desvantagem na relação ensino-aprendizagem. É sabido que não se pode generalizar os fatores que contribuem para que a escola pública esteja desigualmente constituída em relação com as escolas privadas, são investimentos inadequados, falta de prioridade governamental, de capacitação e qualificação docente, de infraestrutura adequada, visão desarticulada entre as questões da sociedade que reverberam na cultura escolar, entre outras que acirram o cenário de desfavorecimento da escola pública.

Para as mulheres com deficiência que chegaram a universidade, há componentes muito específicos que demarcam a decisão de escolha, a preparação, o suporte familiar, estatal, dentre outros.

O professor estimulava a fazer, mas ele dizia o que: a UFS como era uma Universidade Federal, vocês têm mais chance, o currículo vai ser melhor por que isso por que aquilo.

Na minha família tinha uns que apoiavam, eram divididos, né, tinha uns que apoiavam e outros não. Assim, mas os que não apoiavam também nunca disse: deixe disso, deixe de aquilo. Eles não eram a favor...Minha mãe sempre me apoiou né, o bom dela também sempre foi isso. Era com medo, mas sempre apoiando e eu sempre pedindo a ela, aí quando eu passava assim eu ficava olhando pra UFS, meu Deus um dia eu vou pra aí. Isso, por que era tão perto e tão longe ao mesmo tempo. Eu achava que era impossível eu entrar pra aqui. O primeiro ano eu tentei pra Direito, aí tentei fiquei excedente [...] aí no segundo ano eu fiquei meio perdida né, sem saber o que eu ia fazer, por que também esse de Direito eu tava terminando o terceiro ano. Aí eu fiz mais pra saber como era, por que eu disse bom vou fazer só por fazer, não acreditava que eu ia conseguir, né. Aí fiz e vi lá que tinha ficado excedente, aí foi quando eu concluí né o ensino médio, aí fui e fiz Pré-seed<sup>101</sup>. O deslocamento já era mais difícil por que já era na parte alta. Era no colégio chamado Paulo Salazar. Minha mãe foi lá, né, brigou pra ver, pra conseguir o transporte, por que até então não queriam ceder o transporte. Queriam que eu fosse no ônibus. Só que assim, a distância da minha casa pra o ponto que pega o ônibus é longe, nada lá é perto. Aí acontece que a primeira vez, deixa eu ver, eu fui de ônibus, aí foi aquele monte de imprevisto. Aí pronto, quando foi pra voltar pra casa, chegava em casa o quê, chegava em casa onze horas da noite, tirou assim que é perigoso[...]mamãe lá comigo me acompanhando, assistia ( risos) quando ela não queria ficar dentro da sala, ela ficava no rol da escola. Aí ficava lá. Aí eu pensei em desistir. Por que assim ela nunca estudou né, o ensino dela foi bem pouquinho. Ela só sabe bem o básico mesmo, mas ela ficava com aquela dor assim por dentro porque eu ficava lá dentro na sala e ficava com dó dela lá de fora né, cochilando por que pra cochilar e comer ela mesmo [...] em 2012 foi que eu decidi, assim deu a louca de fazer jornalismo. É bem estranho, por que eu tipo gostava de um seriado, acho que é seriado “ Diários Infantil”, eu não sei se você conhece? Eu assistia todo dia. Teve um episódio que passou a moça lá, dizendo que tinha passado no Curso de Jornalismo, aí eu fiquei assim olhando e disse: eu acho que vou fazer esse curso. Aí comecei a pensar, eu gosto de escrever, eu gosto de ler, então eu acho que vou fazer esse mesmo; primeiro eu dei umas pesquisadas aí tá certo foi isso. Foi loucura...por que eu gostava, por que eu sempre gostei muito de escrever. Eu dizia: eu acho que sou uma pessoa meio louca assim, escrevendo então vou fazer pra jornalismo; A UFS justamente eu fui por causa da proximidade, mas aí depois foi que eu vim entender que a Universidade Federal ela tinha bem mais peso do que uma particular. Aí eu digo: ah tá. Quando eu falo que faço jornalismo numa federal, o povo surta né, meu Deus você passou numa federal, eu digo: foi! Por que o peso é o maior né que eles acham aí quando fala que estudou em escola pública aí então. (DANDARA, cadeirante, jornalismo).

---

<sup>101</sup> Pré-vestibular oferecido pela Secretaria estadual de Educação de Sergipe para estudantes das escolas da rede.

Os inúmeros obstáculos, entre eles falta de incentivo por parte de alguns familiares, dificuldades de acesso a transporte, visão do cuidado e presença permanente de algum familiar ou amigo que a protegesse e cuidasse (mãe as aulas do cursinho pré-vestibular), foram elencados como parte da trajetória. A escolha e identificação com o curso escolhido se deu como reflexo de influências da mídia aliada a habilidade individual.

#### 5.2.5 AÇÕES AFIRMATIVAS

O debate sobre ações afirmativas, cotas e reservas de vagas para as pessoas com deficiência nas universidades é muito recente se pensarmos como movimento impulsionado pelas contradições da sociedade brasileira. Envolve aspectos que são multidimensionais e podem ser discutidos sobre o prisma de áreas diversas como a jurídica, a política, cultural, social entre outras. O fato é que para situarmos o debate específico sobre a política de cotas como reflexo de ação afirmativa, faz-se necessário apontar aspectos sobre a desigualdade racial instituída através do processo de formação sócio-histórica nacional, já que, as medidas afirmativas situam-se através e principalmente sob este viés.

As ações afirmativas podem ser entendidas como medidas de reparação de discriminação de grupos “minoritários”, sua materialização se faz através de um conjunto de políticas públicas, que podem ser desenvolvidas no campo da educação, do trabalho, lazer, etc. Na caracterização elaborada por Oliven (2007), observamos que:

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade. (OLIVEN, 2007, p. 30).

Nos aspectos apresentados pela definição da autora, pode-se interpretar o sentido “reparador” das ações afirmativas, que também são compreendidas como medidas de “discriminação positiva”, já que, o reforço se dá pela positivação das iniciativas em relação aos estímulos de oportunidades. Nesse aspecto, o debate tanto teórico quanto prático, é recheado de pontos de vista opostos quando apresentam enfoques que vão desde abordagens clientelistas até radicalismos de classe que tencionam a transformação da visão de garantias legais em favores e benesses para com o público ao qual as ações são direcionadas.

É importante destacar que, as iniciativas que surgem no Brasil são influenciadas pelas adotadas nos Estados Unidos, ressaltando os contrastes particularizados em cada forma específica da reivindicação. Tecendo considerações sobre as realidades diferenciadas entre o Brasil e os Estados Unidos, Oliven (2007) aborda que:

A nação norte americana, desde sua origem, se define constitucionalmente como uma república democrática, avessa às desigualdades de berço tão caras às sociedades aristocráticas da Europa. Ao contrário da nação norte-americana que já nasceu república, o Brasil foi Império a partir da Independência até quase o início do século XX. Somos mais seduzidos por valores elitistas do que os norte-americanos. Basta lembrar que até bem pouco tempo os analfabetos não tinham direito de votar, sendo, na realidade, os pobres, principalmente negros, os que, não tendo tido acesso à escola pública, se constituíam no maior contingente de analfabetos. Outro exemplo é o tratamento especial que é dado ao réu que possui curso superior. Já nos Estados Unidos a expressão do *self made man* traduz a valorização das qualidades individuais, independente da origem social, como fator de mobilidade ascendente e realização pessoal. No Brasil, é a expressão “Você sabe com quem está falando?” (DA MATA, 1979) que traduz melhor a nossa realidade cultural. Apesar dos princípios igualitários da república, a economia norte-americana, principalmente no Sul, apoiava-se no trabalho escravo. Mesmo após a abolição, negros e brancos formavam mundos à parte. Essa realidade de segregação passa a ter um fundamento legal a partir de uma decisão da Suprema Corte, em 1896, que considerava constitucional acomodações separadas para brancos e negros em transportes públicos, desde que fossem equiparáveis. A filosofia do “igual, mas separado” erigiu uma barreira, negando aos não brancos o livre acesso à moradia, restaurantes e a maior parte dos serviços públicos. (OLIVEN, 2007, p. 31).

De fato, existem aspectos que distanciam em muito “a questão racial” entre os dois países, incluindo-se aí a própria compreensão de democracia, direitos, Estado. As dimensões estruturantes da formação ideopolítica no Brasil, tem ranços específicos que são reflexo do desenvolvimento desigual do capitalismo e da forma como se expressam as desigualdades constitutivas e resultantes deste.

Assim, podemos destacar que atualmente o debate sobre racismo ainda enfrenta obstáculos que são proporcionais aos avanços conquistados pelo movimento social organizado. Encontramos números que nos informam distâncias entre brancos e negros no mercado de trabalho, na escolarização, no acesso a oportunidades e postos de poder, na violência e mortes de jovens.

No relatório “Desenvolvimento Humano para além das médias”, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) em 2017, encontramos dados que apresentam alguma diminuição das desigualdades entre brancos e negros nos últimos dez anos no Brasil (PNUD, 2017), apesar destes apontamentos:

[...] em 2010, a renda domiciliar per capita média da população branca era mais que o dobro da população negra: R\$ 1.097,00 ante R\$ 508,90, em alguns estados, como o Rio de Janeiro, a renda domiciliar per capita média da população branca é mais de duas vezes maior que a da negra, R\$ 1.445,90 ante R\$ 667,30, Quanto à escolaridade da população adulta, 62% da população branca com mais de 18 anos possuía o fundamental completo, ante 47% da população negra, a diferença na esperança de vida ao nascer entre brancos e negros era de 2 anos, respectivamente 75,3 anos e 73,2 anos, as maiores diferenças percentuais entre os índices da população branca e da população negra, em 2010, foram observadas no Rio Grande do Sul (13,9%), Maranhão (13,9%) e Rio de Janeiro (13,4%). Por outro lado, as menores diferenças foram registradas no Amapá (8,2%), em Rondônia (8,5%) e em Sergipe (8,6%). (VELASCO, 2017, p. 2).

Outras informações que reforçam as grandes disparidades entre brancos e negros se expressam nos dados sobre violência, que, conforme divulgação do Ipea no Atlas da Violência 2017, a população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chance de serem vítimas de homicídio, onde a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil 71 são negras. (BRASIL, 2017c).

Esses recortes da realidade são importantes de serem mencionados, pois compõem o cenário de justificção para a elaboração das ações afirmativas. Considera-se que as iniciativas em nosso país foram motivadas, a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrida em 2001 na África do Sul. Anterior à postura adotada pela adesão, a favor de políticas que favoreçam grupos discriminados, houve a instituição da lei 8.213/91 que trata da obrigatoriedade de contratação de pessoas com deficiência em empresas privadas<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Neste caso, a lei dispõe sobre os planos e benefícios da previdência social em seu regime geral, e, o que se observa da obrigatoriedade da contratação de pessoas com deficiência, por parte das

Segundo Velloso (2009), as primeiras cotas nos exames de seleção nas universidades públicas brasileiras surgiram em 2003, inicialmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB), e destinavam-se a alunos egressos de escolas públicas, a negros e a indígenas. Nos anos seguintes, diversas instituições de Ensino Superior (IES) públicas começaram a adotar ações afirmativas nos processos seletivos. No levantamento realizado por Daflon, Feres e Campos (2013) foi constatado que, dentre as 96 universidades públicas existentes, 70 adotavam algum tipo de ação afirmativa. O estudo também revelou que os alunos de escolas públicas eram os principais alvos dessas políticas, ou seja, o principal critério adotado era a situação socioeconômica da família. Contudo, com a promulgação da Lei n. 12.711/2012, o sistema de cotas foi padronizado e passou a ser obrigatoriamente adotado em todas as IFES e instituições de ensino técnico de nível médio. (CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2017, p. 28).

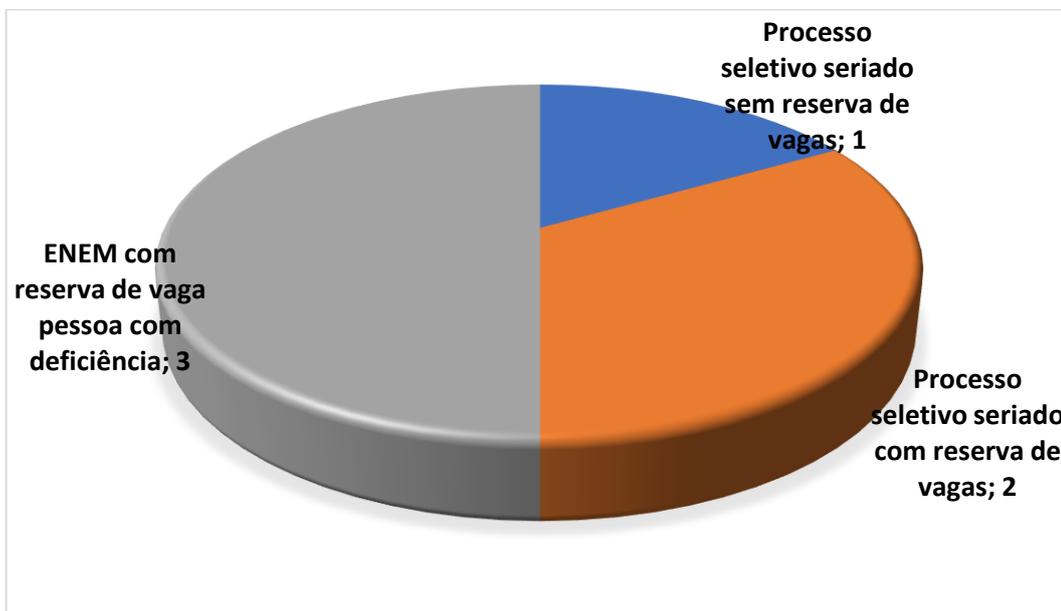
Conforme Relatório do PNUD 2016, em 2013, 32 das 38 universidades estaduais e 40 das 59 Federais no Brasil contavam com algum tipo de política de discriminação positiva. Continua informando que entre 1997 e 2011, a proporção de afro-brasileiros em idade de cursar estudos terciários matriculados na universidade aumentou de 4% para 20%. Esses números representam as estratégias governamentais de atendimento as orientações de organismos internacionais para publicizar e potencializar o acesso as vagas universitárias a grupos socialmente discriminados.

Na Universidade Federal de Sergipe, a discussão para elaboração de uma proposta que articulasse argumentos que justificassem a ampliação do acesso às vagas institucionais, a partir da reserva a grupos socialmente descriminalizados, surge com a instituição da comissão que elaborou o Programa de Ações Afirmativas (PAAF) no ano de dois mil e oito.

---

empresas, é o mecanismo de securitização e contribuição direta para o regime previdenciário, pois o texto menciona diretamente a relação entre a reabilitação e a relação com a empresa.

Gráfico 44 – Opção de reserva de vagas por parte das estudantes entrevistadas na pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (MELO LOPES, 2017)

Das estudantes com deficiência que participaram da pesquisa, 3 delas ingressaram através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com reserva de vaga destinada à pessoa com deficiência, 2 através do processo seletivo seriado com reserva de vagas para pessoa com deficiência e 1 pelo processo seletivo seriado sem reserva de vagas. No cômputo total pela adesão a reserva de vagas há um total de 83% das ingressantes, através deste mecanismo. Importante destacar que o processo seletivo seriado foi o exame de ingresso em vigor até o ingresso em cursos de graduação presencial do ano de dois mil e doze, a partir de então, o ENEM foi estabelecido.

Mulher eu até acho bom, por que tipo às vezes é... assim, eu não nunca pesquisei a fundo dessa lei de Cotas, eu só sei o basicozinho (sic). Eu acho que é importante sim pra nós deficiente, por que é algo que já tá ali reservadinho e aquele que chegar primeiro, é pena que só é uma vaga pra cada curso. É por que aí aquele que tiver melhor desenvolvimento leva, por que aí tem a questão de cor, da raça, da escola pública né a deficiência e tudo mais. É muita coisa ali, eu acho que aquele que tiver mais, tipo eu né: negra, de escola pública. [...] **antigamente como diz mamãe né: filho de pobre não tinha vez em canto nenhum. Onde chegava era sempre discriminado, principalmente se fosse negro né, mas com essa lei de Cotas eu acredito que ajudou bastante.** (DANDARA, grifo nosso).

Quando eu entrei não tinha essa lei né, pra tentar...

Não tinha, é bom que tenha né. No caso de concurso é muito bom né. (BERTA).

As cotas ela é polêmica porque eu sou a favor das cotas, mas eu sou contra o sistema de educação com que faz com que precise das cotas, por quê? Por que as cotas elas servem pra cobrir um buraco, o buraco que a educação deixa. Se a educação no Brasil, fosse uma educação boa, não precisaria das cotas, mas como é uma educação ruim. O aluno que frequenta escola pública tem uma educação ruim. Então ele não tem como competir com um aluno que tem uma educação em escola particular, e pra isso precisa das cotas. E as cotas atualmente é necessária porque não tem como. Eu uma pessoa que tive uma educação na escola pública, se eu for competir com um aluno que teve uma educação na escola particular, uma educação melhor, eu não vou conseguir entrar na universidade nunca, tá entendendo? Então hoje as cotas é preciso. Eu sou a favor das cotas, mas eu sou contra a educação que faz com que precise delas.

Porque a cota da pessoa com deficiência, ela não é correta. Eu não entendo porque de um curso só pode ter uma pessoa com deficiência. A quantidade, a quantidade porque eu sei que a gente tem muita limitação durante a vida, então você não tem às vezes a oportunidade de estudar, com tudo que eu relatei aqui com você. Se eu não fosse uma pessoa persistente eu não teria entrado porque tudo na vida dizia não, de todas as formas. Então muitas das vezes a gente não tem oportunidade de estudar como uma pessoa que não tem deficiência tem. E isto nos causa na questão de educação às vezes um nível um pouquinho diferenciado. Então, a cota pra pessoa com deficiência, também eu acho necessária. (NÍSIA).

Eu não sou a favor não.

O fato de ter entrado nessa Lei, mas não sou a favor, que discrimina em sala de aula. Os próprios colegas zombam principalmente quem estudou em colégio particular ficam zombando: ah, você está aqui, mas entrou pela cota.

Acho que a pessoa tem que buscar igualdade de níveis iguais. Eu tenho um colega que ele tá concluindo direito aqui na UFS, ele foi meu professor de informática, que ele entrou pelo vestibular normal.

Não só comigo, não digo tanto comigo.

É que entram pela cota

Isso é uma lei discriminatória. Sim dá o direito, dá o favorecimento dá. Mas tem esse problema. Você que tem branco que entra na cota dos negros pra poder ter a vaga. Então esse é o sentido de aproveitamento, pra se aproveitar né. (SIMONE).

Intérprete: Bom, no começo até ela me parecia boa, porque ela poderia preservar o direito do surdo ingressar numa Universidade, mas depois eu percebi que, Cotas? Pra que? Exemplo: O surdo ele é capaz sim de entrar na Universidade pela sua própria mão, ou seja, pela sua própria competência. Com cotas parece que ele é empurrado para Universidade. Por exemplo: Se nós observarmos aqui nos sistemas da UFS, vai ter uma grande quantidade de Cotas, quando essas pessoas não tem condições de estarem na Universidade, mas entraram por conta das “cotas” e como é que ficam depois o desenvolvimento delas aqui dentro? Não deveria ter uma paridade, eu entendo que eles devem se esforçar para entrar, sim, sim, mas

eu entendo também que as cotas fazem com que eles entrem aqui e não se esforcem para aprender.

Intérprete: Sim, sim, tem.

Intérprete: Por exemplo, aqui, há os intérpretes que ajudam, tem grandes entradas de bônus existem as bolsas que auxiliam, existe acessibilidade para cegos, por exemplo, eu percebo muita ajuda, muito apoio. (HELEIETH).

É porque hoje o ensino não é mais como antes né? Não era assim, antes era bem mais rigoroso, não existia essas coisas de cota, hoje existe. Se existe eu acho que eles devem dá um apoio maior. Tipo vai entrar um aluno com deficiência, vai entrar. Ele tem a deficiência física, ele tem sei lá qualquer tipo de deficiência, mas ele vem com uma base bem deficiente, a minha base também é deficiente. Eu não sei mexer eu não habilidade com computadores. Então a universidade tem que disponibilizar também pessoas lá que ajudem essas pessoas com deficiência em mexer com computadores, tem que dá esse aparato também, não é só tipo querer que o deficiente entre, vá entrar entra de qualquer jeito e fica lá de qualquer jeito. Aí não vai sair nunca de qualquer jeito.

Que é difícil, vai entrar, mas é difícil mais ainda pra sair. (TARSILA).

Entre as pesquisadas não há consenso sobre a necessidade de existência da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores. Há uma leitura que transita entre as perdas históricas acumuladas por grupos mais vulnerabilizados, mas também, leituras sobre uma certa “inferiorização” para quem adere a reserva de vagas por grupos.

#### 5.2.6 Assistência estudantil

Como elemento necessário a permanência dos estudantes que dela necessite, a assistência estudantil é eixo de caráter transversal ao ensino, pesquisa e extensão. As estudantes pesquisadas apontam em suas verbalizações que o acesso as bolsas e serviços de acompanhamento são fundamentais para a continuidade dos estudos universitários.

Os procedimentos e tudo, minha mãe veio com minha tia pra trazer, acho que foi um relatório foi, um relatório pra dizer que tinha deficiência e tal. Minha mãe veio, aí tipo nas primeiras semanas de aula, minha mãe que veio comigo né, ela sempre vindo, primeira e segunda semana depois começou a vir minha irmã com minha prima. Aí já com uns dois meses depois ou antes, não recordo muito bem, aí foi quando chegou o pessoal que fazia o acompanhamento, aí foi que liberou né o meu povo de ficar vindo me acompanhar, ficava perdendo o tempo fazendo nada só me esperando sair. Aí pronto, o auxílio que eles dão é esse. Que é muito bom. (DANDARA).

Essas bolsas, aí eu vou me inscrever ver se consigo alguma coisa. Saí me inscrevendo num monte pra ver se conseguia em algum. Aí o bom foi que eu consegui, é o da alimentação por que assim, logo no primeiro período lá no Resun não pagava, aí depois foi exigido que eu pagasse também. Aí quando foi depois que eu fiz a inscrição né, aí eu consegui pelo menos o bolsa transporte... bolsa transporte? Isso, consegui né, o bolsa transporte, qual foi o outro? O auxílio.. foi a isenção do Resun, consegui a isenção e também consegui por coincidência né o apoio inclusão, que no caso era pra me inscrever pra um, acabei me inscrevendo pra outro e consegui. Que no caso é esse que faz acompanhamento com quem tem necessidade especial, também [...] se não fosse o DAIN hoje eu acho que muita gente teria desistido de estudar, principalmente eu, por que logo no início, oxe, meu Deus vou deixar por que ficar atrapalhando o povo ficar nessa briga toda com transporte e eu aqui, eu acho que vou desistir, mas aí depois num impulso tipo, no mesmo tempo que dá tristeza acaba dando raiva, aí eu digo: bom não vou desistir só justamente por raiva e pra não dá gosto ao pessoal do transporte. Aí pronto, foi quando comecei a perseverar mais ainda pra vim e tudo mais. (DANDARA).

No que diz respeito à relação com professores e colegas do curso, a cultura institucional ainda caminha no sentido de cada vez mais ampliar o debate sobre as diversidades e as formas de convivência no espaço acadêmico. A verbalização abaixo demonstra que algumas barreiras arquitetônicas e até metodológicas surgem e geram insegurança, o que por vezes, vai sendo superada, a partir do atendimento as demandas e convivência empática com os pares.

No início eu quase estranhei, a gente de fora tem uma perspectiva é por que o curso é isso é aquilo, eu digo: quando a gente entra, eu disse meu Deus é vejo o que eu queria, sempre tem aquela coisa, e era isso eu não pensei que fosse assim, mas aí depois a gente vai começando a gostar mais ainda né, por que quando a gente tá de fora pensa uma coisa, quando entra vê que é totalmente diferente. E tipo gostei, no primeiro período os professores me receberam tão bem; os colegas ficaram meio assim né, no início por que eu tímida ficava naquela, ficava lá no meu cantinho. O pessoal passava oi, oi, bom dia e os professores sempre ali, perguntavam se eu precisava de alguma ajuda, é questão de leitura, né.

A escrita, na questão das mesas, se precisava de algum auxílio. Eu digo: não, por que tipo já por eu não querer atrapalhar né, por que no primeiro período eu não sabia assim muita coisa. Aí não tá bom, eu colocava a bolsa no colo e colocava o caderno.

Não, hoje já tem as mesas apropriada pra gente nas salas, por que como ficava muito tempo com a cabeça baixa, começou a dor no pescoço e como a minha cadeira também, abençoada, aí comecei a sentir muitas dores. Aí eu fiz o que? Passei e quando não ficam né com as mesas que tem lá aí eu passo pra outra cadeira pra poder descansar. Aí que vai melhorando um pouco, mas tipo a relação com professor: muito boa. Só uma professora assim, no terceiro período, ela não ia muito bem com a minha cara. Assim uma vez ela falou umas coisas, não só pra mim, mas pra geral, mas aquilo tocou muito em mim sabe? Aí saí da sala arrasada, com uma dor de cabeça,

uma vontade de chorar por que meio que ela quis dizer que aquele curso não era pra mim. Aí ela fechou lá, isso é inadmissível, tem pessoas que não vejo necessidade de fazer o curso. Aí eu meu Deus ela não disse isso comigo. Eu não sei se os outros se tocaram, mas tipo aquilo doeu em mim. Aí eu fiquei assim e ela lá, azeda, reclamando, falou tanta coisa. Quando ela falou isso de que não tinha essa necessidade de fazer o curso, de não tá fazendo o curso, aí tipo fiquei surda pra o resto das coisas que ela tava falando, fiquei refletindo eu digo: meu Deus será que realmente ela tá certa? Será que esse curso não é pra mim?

O professor como era daquele bem enjoado, bem rígido mesmo, ele fez o que? Como era duas aulas na semana, um aula era embaixo e uma aula era em cima. Por que a que era embaixo não tinha ar condicionado, na que era em cima tinha. Eu num dia tinha aula embaixo, no outro era em cima. Quando a aula era embaixo era de boa pra mim, mas aí quando era em cima, às vezes o carro atrasava e a distância devir, que eu não lembro qual era a...

Até hoje eu sou uma pessoa assim, sei lá, difícil de se relacionar. Eu sei que eu faço amizades, mas as pessoas procuram você pelo que você, a maioria, e eu digo a maioria porque eu me sinto excluída lá na UFS, entendeu? Eu não tenho habilidade com esse negócio de trabalho aí tipo as pessoas já formam seus grupos e eu fico excluída porque eu não sei assim, muita coisa tipo, eu não sei digitar os meus próprios trabalhos eu vou aprender, mas é difícil. Aí eu me sinto excluída por causa disso também.(TARSILA).

Entre as vivências e relações entre os membros da comunidade acadêmica e as estudantes com deficiência há inúmeros aspectos que se destacam nas falas. A própria inviabilidade institucional de possibilitar em algumas situações específicas (no caso da fala acima, o professor que dificultava acessibilidade arquitetônica com as aulas no andar de baixo), além de questões metodológicas para atividades avaliativas em grupo.

No que toca à participação em atividades que compõem o tripé da universidade, as estudantes que participaram de projetos de extensão indicam que as experiências geram potencialidades em múltiplas formas de superação de barreiras, principalmente no que toca à vivência dos espaços públicos, bem como apropriação do espaço universitário, para além da sala de aula, conforme nos indicam as falas:

Assim que eu entrei na UFS quem me encontrou foi Gilda, eu andava com a cabeça baixa, minha filha. Eu não levantava a cabeça pra ninguém eu não queria olhar ninguém, sabe. Eu tava numa depressão que só. Eu entrei, mas eu queria sair logo sabe, e até hoje eu quero sair. Aí meu Deus eu fico imaginando quando é que eu vou sair dali.

Ela me encontrou: menina! Quem é você, qual o seu nome? Aí assim ela insistiu muito pra eu entrar no esporte sabe. já competi, já ganhei medalha. Tá aí, mas eu não sei, eu não sei. Eu sou difícil assim. Muito depressiva eu sou. Então aí teve essa viagem a Brasília né, teve as dificuldades, eu não tenho bolsa. Eu não recebo bolsa pela UFS, aí é muito difícil pra gastar né, com transporte sem ter... Sorte que Gilda foi atrás, conseguiu um pessoal da UNIT que ainda arrumou uma quantia, eu acho que foi uns R\$ 300,00 reais aí deu pra ajudar na alimentação, se não, não ia dá não (TARSILA).

Tanto a assistência estudantil, quanto os projetos de extensão, são fundamentais para o reordenamento das capacidades e potencialidades destas estudantes. A participação nestas atividades indica que suas capacidades são possíveis de se realizar, que existe potencial de vida além dos medos, da vergonha, do desestímulo que se manifestou nas verbalizações. Elas se sentem capazes de viver de maneira onde suas potencialidades florescem e se desenvolvem. Contudo, deve-se observar que a participação em projetos de pesquisa, enquanto elemento de relevância do tripé das universidades não foi apresentada como componente de participação na vida acadêmica das pesquisadas. Este cenário reflete de alguma forma processos segregativos que condicionam a elaboração do conhecimento, através das pesquisas científicas em projetos institucionais para grupos determinados.

#### 5.2.7 Determinantes familiares

Durante toda a pesquisa, a intenção de compreender como os determinantes de gênero se demarcavam na trajetória de vida das mulheres com deficiência para que elas superassem barreiras e alcançassem o ensino superior foi motriz. As entrevistas trazem as verbalizações onde aspectos como divisão doméstica, papéis sociais, desigualdade de oportunidades, superproteção ou desproteção compõem as histórias destas mulheres. Seja na família originária ou constituída, há um eixo chave na distribuição de obrigações e responsabilidades que ainda são muito incutidas como sendo de “mulheres”, como Tarsila nos afirma em sua vivência conjugal:

É, vou fazer o café, aí pronto vou, varro casa, lavo aos pratos, tomo café de novo que eu sou Maria do café kkk. [...] ele é músico aí ele usa a madrugada pra brincar; jogar os carrinhos né, aí pronto. Vai dormir de madrugada. Aquele carro no videogame. É, fica uma hora da madrugada, só vai dormir lá por umas três, quatro. Aí pronto, não acorda cedo. Aí eu acordo cedo né, uma sete e pouca eu acordo e vou fazer as coisas, pronto aí é aquela coisa, quando eu estou estudando eu fico mais estressada, porque aí eu tenho que acordar fazer o café, varrer a casa, não sei que. Aí tomar banho, aí aquele processo, sento na cadeira de tomar banho, me puxo á tomo banho com um balde porque se eu ligar o chuveiro vai esparramar a água aí eu já elimino. (TARSILA).

A figura materna também é considerada central nas escolhas e apoios para a tomada de decisões. Em algumas situações, se apresenta como termômetro inibidor e reprodutor de normas que condicionam os padrões de gênero. As verbalizações

demonstram aspectos que circundam o chamado “destino” feminino ao casamento e ao espaço privado de cuidado e zelo doméstico.

Eu morava com a minha mãe. Aí eu fiz, eu prestei o vestibular. Não eu morava com meu esposo já, fiz o primeiro pra fase aí passei, aí não tinha condição de pagar. Aí depois eu fiquei, a gente passou um tempo, tipo eu tive que morar com minha mãe, eu e meu esposo né, morava na casa da minha mãe. Aí moramos lá, mas eu sempre procurava fazer alguma coisa, pra não ficar dentro de casa. Ele sempre era do meu lado pra eu estudar não parar sabe, não parar de estudar, prosseguir, mas assim, minha mãe pra que eu continuasse a estudar ela sempre falava né, pra que tanto esforço, não sei que. Tanta gente é formado e tá trabalhando assim, assim né. Ela não queria que eu saísse de casa. Proteção de mãe né, assim.

Eu já conhecia ele né. Aí tipo, eu sempre como toda mulher né, sonha em casar. Aí eu não sou casada na igreja, mas assim... Eu sonho muito e quando... minha mãe ela não apoiou muito não, porque ele já tinha filhos né. Aí minha mãe falou tudo que não aceitava, não sei que, mas aí depois ela aceitou, mas foi difícil, viu? É, mas eu nunca tive assim, namoro não. O meu namorado foi ele, pronto.

Ele falou que quer ter filhos né, mas assim tem essa dificuldade aí ele vai fazer os exames pra ver né, se o problema tá nele ou é em mim. (TARSILA).

Entre aspectos de escolarização e das relações afetivas e vínculos com as pessoas, as pesquisadas demonstram em suas falas pontos que traduzem o que a sociedade costuma direcionar para o masculino e o feminino, além da tendência de indicar a incapacidade feminina para atuação em áreas que exigem posturas de racionalidade. Questões de convivência doméstica, opção pelo casamento, escolha de cursar o ensino superior são enfrentamentos que as mesmas vivenciam.

É me sinto a pessoa mais burra mesmo. Que mulher eu acho que eu sou assim, uma pessoa esforçada sabe. Eu fazia cursinho, no Sala1, aí eu falava com o pessoal, o pessoal deixava eu estudar, não pagar né.. Eu lembro que eu estudei no Sala 1 e no... ai esqueci o nome, mas o pessoal muito legal. Tinha um baixinho, ele falava com os meninos. Os professores deixavam né, mas eu sempre em senti assim, sei lá, incapaz pra esse negócio de estudo sabe. Mas tinha uma professora que ela falava bem assim, tem pessoas inteligentes sim, mas tem os esforçados que insistem em chegar em algum lugar né. Eu acho que eu sou assim, esforçada em alguns momentos né. Mas eu não sou inteligente, eu queria ter a capacidade de ter sei lá, um trabalho só pra mim mesmo, sem precisar tá se matando mesmo com estudo. Eu gosto de moda, gosto também de animais, mas eu não sei se eu seria capaz de ser uma veterinária. Porque, tipo, tem que saber química e eu sou uma negação em matéria de cálculo. Mas você pensou em fazer veterinária? Não. Eu fiz serviço social, três vezes. (TARSILA).

É o primeiro namorado que eu tive eu estava com 15 anos e assim geralmente foi um primo do namorado da minha irmã, que a gente se conheceu aí a gente ficou namorando. Só que aí aconteceu aquela coisa né, todo mundo... minha mãe, nessa época meu pai já não morava com a gente mais, minha mãe botou no fórum eu tive que casar, mas eu prometi que depois daquele casamento eu saía por uma porta e ele saía por outra. Eu era de menor, 15 anos. Foi consentida, mas como naquela época né... o direito, ele era de maior e eu era de menor, aí minha mãe junto com meu pai .... Eu queria casar

não, mas como já tava lá tudo eu assinei o papel, mas eu saí por uma escada ele saiu pela outra, não convivemos foi mesmo pra não ficar desonrada como diz.

Tive outro namorado, eu namorava com um rapaz aqui de São Cristóvão, a gente se via sempre em mês e mês, como ele morava longe. Aí foi depois quando eu conheci aquele de Lagarto, deixei o de São Cristóvão, agora eu disse: tchau agora eu vou embora vou pra morar com o outro. E decidi. Minha mãe não queria, ninguém não queria. Aí eu arrumei minhas coisas e já fui. Eu conheci ele numa semana e fui morar na outra, foi só uma vez que eu vi. Eu imaginei um pai que estava com dois filhos pequenos. Eu acho que esse cara não é mau caráter. Eu confiei, mas eu quebrei a cara, mas eu estou vivendo porque a pessoa imaginava uma coisa e é outra. Ele fez questão de dizer na minha cara que só estava comigo pelo benefício que eu recebia. Então, quebrei a cara, mas eu não dou o gosto a ele. Hoje eu vivo ele vive, nós vivemos, somos suas pessoas civilizadas. Isso foi em 2010, 2011 nós já estamos em 2017. Seis anos Eu estou estudando à noite, aí eu tenho que continuar, pra eu não sair de dentro de casa agora, mas ele já me botou no fórum pra me tirar de dentro de casa, mas enfim eu enfrento muitas barreiras. Olha por mim eu já tinha separado. Eu não sei, no início eu gostei, tinha aquela admiração aí eu digo um relacionamento quando se tem traição pra mim não presta. Se ele me traiu é porque não presta, então pra mim se tornou desgastado. Ele não disse né, eu fui atrás. Eu peguei as provas, eu fui. Até nisso ele se aproveitou da minha deficiência Porque ele pegou botava foto da mulher lá no telefone, só que graças a Deus eu tive um aliado perfeito, foi os filhos dele. Eles que me ajudaram. (SIMONE).

Foi mais difícil eu ser em desacordo com o pensamento dos meus pais do que com as pessoas de fora, porque eu não negar a você que os pensamentos das pessoas de fora não me agradem tanto. Porque o que você espera da família, você espera apoio, você espera que eles lhe entendam, que lhe ajude e que apoie. E quando você não recebe isso dentro de casa é muito mais forte, é muito difícil, porque você vive lutando sozinha. Então assim, tudo o que as pessoas de fora falavam, opinavam pra mim era bobagem porque dentro de casa é que estava o meu desafio maior. Eu tinha que vencer em casa, e eu acredito que é isso que muitas mulheres com deficiência sofrem; esse é um dos motivos, muitas das mulheres com deficiência não estão na faculdade, não estão estudando, não estão atrás do seu sonho porque dentro de casa elas sofrem o maior impedimento. Elas são impedidas dentro de casa mesmo porque a gente... Porque é mulher, é porque assim quer queira quer não nós somos mulheres com sentimentos um pouco mais aflorados, somos sensíveis e tem momentos que a gente precisa de um apoio, de uma base, a família é uma base e por você ser mulher e não ter essa base, muitas vezes a gente é levada a desistir. (NÍSIA).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o debate exposto neste trabalho como possibilidades iniciais de apreensão e compreensão de uma questão da realidade, é um dos pontos de partida para elaborações de considerações forjadas, a partir da investigação que foi proposta. Quando analisamos, de maneira histórica e generalizante, a inserção (através do acesso e permanência) da mulher com deficiência no ensino superior, especialmente em uma universidade pública do menor estado do Brasil, queremos apontar que existem elementos totalizantes e particularizantes que compõem este estudo. Os elementos mais generalizantes se conformam na explicação da condição feminina nas sociedades, e dos processos de exclusão dos espaços decisórios e determinantes dos fluxos construtores da história, a escolarização é um destes aspectos. Nas particularidades, colocamos a especificidade da mulher com deficiência e sua relação com ensino superior.

Não por acaso a produção do conhecimento se constrói de maneira desinteressada. Pensar e investigar sobre temas e questões pouco estudadas são fundamentais para demonstrar que a realidade se transforma e é transformada por sujeitos que a vivem e fazem em condições herdadas, como bem demarcou Marx. O que queremos dizer com isso, é que os tempos e as coisas mudam. Essa mudança é parte do movimento dialético que compõe os processos, e esse fato é demarcado através das mudanças na sociedade sobre a necessidade de alterar padrões de relações sociais entre os sexos, com constantes resistências de movimentos, cujo enfrentamento se traduz em conquistas institucionais, políticas, jurídicas; da universidade como espaço de produção de saber que se altera conforme interesses, principalmente direcionados pelos organismos internacionais; das insistentes pautas que direcionam ao respeito à diversidade, à diferença, à inclusão na busca de mudanças de mentalidades e novas formas de sociabilidade humanas, que construam justiça social e igualdade.

Assim, para a proposta que se desenvolveu pode-se realizar as seguintes considerações: Universidade como espaço de privilégio; Políticas “democratizantes” “cotas”, são reflexos de contradições que situam a educação, na mesa de negociação do Brasil, como mercadoria – o grande capital é o beneficiador dos resultados;

Discrepância entre oferta de acesso e demandas para permanências destas estudantes na universidade; Não há iniciativas que priorizem a intersecção entre deficiência e gênero; Apesar das contradições inerentes à lógica estabelecida pelo viés da ampliação do acesso, as vivências construídas pelas mulheres participantes da pesquisa, sinalizam experiências que possibilitam visão positivada<sup>103</sup> da oportunidade e do espaço que estão ocupando na lógica da superação ou enfrentamento da discriminação, preconceito e do estigma construído; Gênero é uma categoria histórica que deve ser analisada aliada a classe, raça/etnia e demais componentes que demarcam desigualdades; As mulheres, apesar de serem colocadas em lugares de subalternização<sup>104</sup>, têm construído enfrentamento na busca por considerar seu lugar como sujeito histórico; O acesso à educação e a universidade ocupam lugar importante para equilibrar *status* quo entre sexos; Discurso democratizante e da igualdade podem funcionar com o uma falácia na lógica do capital; Alterações na processualidade histórica.

A presença de mulheres com deficiência no ensino superior público, ainda é tema muito recente e pouco estudado, tanto em pesquisas de cunho sociológico, educacional, do campo feminista e dos estudos de gênero em geral. Isso possibilita dizer que há ramificações postas pelo objeto que podem se desenvolver em outras pesquisas, a partir do que este estudo aponta.

A compreensão do acesso à educação escolarizada por parte das mulheres ao longo da história se constitui como reflexos de inúmeras resistências elaboradas, a partir de processos de consciência do lugar de subalternização que lhes era imposto, o doméstico-privado, dos cuidados, da provisão da reprodução humana com a responsabilidade e manutenção do modo de produção. Aliado a estes fatores consideramos que o movimento feminista representa grande eixo transformador da realidade das mulheres na sociedade.

Apesar das resistências, existem reiterações na ordem social que implicam constantes embates e tensionamentos, especialmente no avanço do desenvolvimento e organização das instituições, das leis, do pacto que se estabelece e se altera, à medida que as forças sociais evocam para si os interesses que devem se colocar a

---

<sup>103</sup> Desenvolver a partir das inserções extensão, estágios, e das verbalizações na parte qualitativa.

<sup>104</sup> No caso das mulheres com deficiência no ensino superior- o que está aparente fenomênico é o não sujeito, o que estas mulheres estão fazendo na universidade?

ordem do dia. Isso se dá nos processos do desenvolvimento da inclusão, enquanto paradigma social em que a sociedade se modifique para atender às demandas dos grupos socialmente discriminados, excluídos, marginalizados. Alguns discursos são forjados e se traduzem em possibilidades de mudanças, através de acordos que beneficiem determinadas classes, exemplo disso, faz-se no contexto educacional de ampliação e expansão de vagas nas universidades onde grande parte do orçamento público está direcionado para a privatização e mercantilização do ensino.

As alterações contextuais – crescente número de matrículas de estudantes com deficiência, adoção de políticas afirmativas, mudanças no padrão de acessibilidade – que são demonstradas ao longo do trabalho, demonstram que há uma processualidade histórica que representa um imediato contraditório que ainda não leva em consideração os aspectos de gênero, a garantia da permanência, a condição de classe e raça/etnia dos sujeitos.

Há um componente individual mencionado nas narrativas que agregam e impulsionam a busca pelo objetivo do alcance ao ensino universitário. Essas mulheres representam uma resistência em meio a uma lógica tão perversa de não adequação ao padrão de normalidade imposto, quando ainda segrega profissões para mulheres ou homens, quando elaboram juízos de valores sobre as capacidades de poderem e serem estudantes universitárias, mães, enfim, futuras profissionais com potencialidades e capacidades para inserção no mercado de trabalho.

As desigualdades de gênero foram estabelecidas e demonstradas através das trajetórias no seio familiar, escolar, na capacidade de constituição de núcleo familiar próprio. Na maioria das histórias pode-se compreender a estruturação dos papéis socialmente estabelecidos no espaço privado, iniciando pela representação elaborada pelos pais e conseqüentemente por elas mesmas. A figura materna sempre foi central no desenvolver dos cuidados e/ou tratamentos relacionados com a deficiência, na proteção e reserva de possibilidades que poderiam ser apresentadas a estas mulheres com deficiência – pendulando entre estímulo ou negação aos estudos, aos relacionamentos afetivos, a construção de laços de amizade – e, a figura paterna enquanto provedor, responsável pela manutenção da sobrevivência do lar, em alguns casos.

A deficiência compreendida como parte das vivências destas mulheres, as diferencia das demais em termos de acirramento de desigualdade de condições e possibilidades para o mundo da vida e do trabalho. As trajetórias narradas apresentaram elementos comuns, no que dizem respeito ao impacto das condições socioeconômicas e as possibilidades de um tratamento de saúde ou acompanhamento mais adequado à exigência de cada situação, o acesso aos sistemas públicos de serviço como única alternativa, diagnósticos tardios, escassez de rede especializada, entre outros, revelam impactos na socialização e consequente escolarização formal com atrasos ou interrupção nos estudos, incluindo os estudos universitários.

Apesar de ser um estudo exploratório, sua ênfase se manifesta na necessidade de compreensão sobre um contexto situado, a partir de um grupo demarcado por especificidades e condições sociais que interferem nas experiências e vivências. As mulheres com deficiência que participaram da amostra, representam um grupo que experienciou(cia) processos de discriminação, preconceito (pela deficiência, pela raça), menor potencial de oportunidades e condições de cidadania, mas que, ao mesmo tempo constroem superações para reconstruir possibilidades e mudanças. As famílias originárias às quais foram se constituindo enquanto sujeitos, apresentam cenário de escassez de recursos para sobrevivência que interferiram(rem) nas formas da constituição da própria consciência de ser e estar no mundo e no enfrentamento das demais barreiras que se parentavam ao longo da sobrevivência, até porque, a necessidade de sobreviver se apresenta como primeira ordem histórica.

Das estudantes entrevistadas observou-se a predominância de um recorte de classe que impõe condições materiais de vida e de sobrevivência nos limites da subsistência, trazendo implicações para a compreensão da deficiência como parte do modo de vida e das formas de situá-la na sociedade, na relação com os acessos as redes de serviço, sobre direitos à saúde pública com qualidade, à educação sem discriminação. Assim, articulada a hipótese que se levantou no presente estudo, qual seja, a de que a discriminação, os preconceitos e estereótipos construídos na sociedade obstaculizam o alcance a universidade, sendo o acesso e permanência no ensino superior elementos que contribuem para o fortalecimento da autonomia, independência e novas perspectivas de vidas de mulheres com deficiência, observamos que as trajetórias indicam e apresentam constantes e repetidos

processos de discriminação na escola, nas relações familiares – que ora ofertam suporte fundamental, ora limitam os potenciais de superação e criação de independência – nas possibilidades de acesso aos meios e serviços coletivos, a projetos de vida. Essas discriminações, muitas vezes, servem para fincar juízos provisórios –que não são tão provisórios assim – para supor os lugares onde as mulheres com deficiência devem estar, as profissões que devem escolher, as capacidades ou (in)capacidades que potencialmente apresentam, reportando-se assim inclusive a um atraso nos anos de escolarização e em meios educacionais adequados as suas especificidades. O acesso à universidade como parte dos processos de superação, ainda exige o rompimento de muitas barreiras de mentalidades sobre competência e justiça social, em que estas estudantes apresentem seus potenciais contributivos no processo de aprendizagem, que coexistem com escassez de recursos materiais familiares, já que, para uma família pobre (ou socioeconomicamente vulnerável), o significado de um dos seus membros – em algumas situações, elas são as primeiras à ingressarem em uma universidade pública – frequentar o ensino superior é ainda compreendido de maneira “confusa” no sentido de que talvez não houvesse necessidade de se sair de casa para enfrentar mais “problemas da vida”, já que, as necessidades de sobrevivência estariam sido satisfeitas pela via assistencial do Benefício de Prestação Continuada.

A permanência destas estudantes imprime ao Estado, representado pelo poder público, através da instituição de educação superior, uma necessidade de alterações de padrão no atendimento e oferta de ações que promovam capacidades de se manter durante o percurso acadêmico, com ofertas de assistência estudantil, projetos de extensão, ensino e pesquisa. As ações de assistência estudantil, nos últimos anos (pelo menos 5 anos) têm se constituído sobre tentativas de acompanhar a políticas de contas, contudo, oferta e demanda trilham caminhos que vão se distanciando, inclusive, com rebatimentos de orçamento, redução de pessoal, falta de investimento em qualificação técnica para formular respostas críticas as iniciativas do mercado que incidem sobre a universidade, de uma maneira geral, e em específico aos procedimentos operativos que transita sobre visões pragmáticas e de culpabilização dos indivíduos por suas carências, fato este que se demonstra pelo critério de seletividade que estabelece a renda como definidora do acesso as ações e serviços.

Outro fator importante diz respeito ao acesso à pesquisa. Da amostra trabalhada, nenhuma delas teve acesso aos projetos de pesquisa, o que pode se caracterizar pela discriminação na formulação das produções científicas, já que, as iniciações científicas costumam selecionar seus(as) candidatados(as), via desempenho acadêmico (média geral), legitimando assim um perfil específico de “quem pode ser” produtor de conhecimento no interior da universidade. Isso pode gerar uma falsa sensação de pertencimento, já que, apesar de não ter acesso à pesquisa, à extensão universitária funcionaria como elemento justificador de inclusão social, apesar de apresentar positividade e contribuições para se vivenciar o espaço acadêmico, a extensão cumpre funções diferenciadas em relação à pesquisa no que diz respeito a criar contra-hegemonias de saberes e poderes institucionais.

O aspecto de gênero perpassou o estudo, no intuito de demonstrar as conformações dos processos relacionais no âmbito das trajetórias, através da intersecção com a deficiência, classe e raça que implicam na representação do recorte da realidade.

Quanto à questão levantada – o acesso ao ensino superior possibilita a autonomia, independência e novas perspectivas na vida de mulheres com deficiência, portanto, ampliação de direitos e a reconfiguração das desigualdades sociais e de gênero? – vale dizer que a discussão sobre os direitos têm sido fortemente gestada e reivindicada pelo movimento feminista, inclusive o acesso à educação. As necessidades das mulheres têm sido invisibilizadas e ignoradas por longos tempos, do ponto de vista político, social e econômico, fato que, ainda temos índices de desigualdades muito presentes no âmbito das profissões, carreiras, salários. No caso específico das mulheres com deficiência, no Brasil, o Plano Nacional de Política para as Mulheres<sup>105</sup> (2013-2015) menciona exclusivamente um capítulo destinado à igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência, que articula

---

<sup>105</sup> “As mulheres com deficiências, jovens ou idosas, enfrentam desafios maiores, com preconceitos e estereótipos, histórias de exclusão e violências que limitam suas vidas, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, à saúde e à educação. Para uma efetiva mudança dessa realidade, elas devem ser inseridas no processo democrático, na vida cotidiana, no trabalho, na educação, nos mais variados serviços e equipamentos públicos. A perspectiva de acessibilidade para as mulheres com deficiências é uma das metas perseguidas pelas políticas. Estas políticas devem garantir segurança e autonomia; para que as mulheres com deficiência sejam inseridas em todas as esferas da vida, pública e privada, sem serem alijadas de seus direitos e cidadania.” (BRASIL, 2013a).

objetivos, metas e linhas de ação para promoção de ações específicas que considerem a ampliação de direitos na busca pela igualdade. A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, revisada em 2012 também destina em seus artigos 6 e 24, pontos específicos sobre as particularidades das mulheres com deficiência e como um dos seus princípios gerais no artigo 3, alínea g) a igualdade entre o homem e a mulher. Já existem avanços que possibilitam afirmações sobre uma processualidade em mudança que faz o embate sobre as desigualdades sociais e de gênero, esta é uma questão histórica e preenchida por nuances que articulam mentalidades, valores, formas de legitimação calcadas em relações de poder. Sendo portanto, aberta a outros pontos de vista que tendam a explicá-la sobre variados prismas.

Sendo assim, a pesquisa abre possibilidades para novos estudos que se debrucem sobre aspectos, tanto estruturais quanto individuais, que aprofundem as dimensões das políticas sociais, educacionais, sob a ótica de gênero, deficiência, classe, raça com seus determinantes históricos mais centrais, gerando contribuições para a produção de um conhecimento que se vincule ao compromisso da transformação social, através de compromissos com os grupos, e classe menos favorecidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cassia. Mulheres são minorias entre reitores e nas bolsas de pesquisa mais prestigiadas. **Jornal O Globo**. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-sao-minoria-entre-reitores-nas-bolsas-de-pesquisa-mais-prestigiadas-22336228>> Acesso em: 28 mar. 2018.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. “Prefácio – Apresentando Spivak”. In: SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AMBROSINI, Anelise Bueno. A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo. Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 17., **Anais [...]**. Argentina, 2017.

ARAÚJO, Clara. **Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero**. Dossiê Crítica Marxista. n. 11, 2000. p. 62-70.

ARAÚJO, Gerri Sherlock. A instalação da Universidade Federal de Sergipe: o ensino de graduação sob o signo da reforma universitária. Congresso Brasileiro de História da Educação. O ensino e a pesquisa em história da educação. 5. **Anais [...]**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

ARISTÓTELES. Obras completas. **Partes dos animais**. Biblioteca de autores clássicos. Imprensa Nacional. Casa da moeda, 2010. Disponível em: <<http://www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000029.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **IV pesquisa do perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Uberlândia. Julho de 2016.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BACON, Francis. [s.d]. In: **Revista Super Interessante**. "O conhecimento em si mesmo é um poder". São Paulo: Editora Abril. 23 de abril de 2015. 2015. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/o-conhecimento-e-em-si-mesmo-um-poder-francis-bacon/>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. **Brasil revisão das despesas públicas**. Volume 1: Síntese. Novembro de 2017.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. **Teses de Doutorado sobre termos “mulheres”, “deficiência” e “ensino superior”**. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1: 288, janeiro-abril/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BARROSO, Carmen Lucia de Melo; MELLO, Guimar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**/15. Fundação Carlos Chagas. 1975. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/278.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BASTOS, Marli Miranda; RIBEIRO, Maria Anita Carneiro. Frida Kahlo: uma vida. **Psicanálise & Barroco**. Revista de Psicanálise. v. 5, n. 2: 46-76, dez. 2007.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **A constituição da ciência moderna**: pressupostos definidores da vida e suas implicações biopolíticas contemporâneas. Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia. v. 2, n. 4. Ano 2010. Disponível em: [http://www.theoria.com.br/edicao0410/a\\_constituicao\\_da\\_ciencia\\_moderna.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao0410/a_constituicao_da_ciencia_moderna.pdf). Acesso em: 20 nov. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo - fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970. Disponível em: <https://materialfeminista.milharal.org/files/2012/08/O-Segundo-Sexo-vol1-Fatos-e-Mitos-Simone-de-Beauvoir1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, fev. p. 50-56, 1991.

\_\_\_\_\_. **Núcleos de Estudos da Mulher X Academia Pensando gênero e ciência**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2006/encontro-genero.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BORN, Cláudia. **Gênero, trajetória de vida e biografia**: desafios metodológicos e resultados empíricos. Interfaces. Porto Alegre: Sociologias, ano 3, n.5, jan./jun.2001, p. 240-265.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos, 20.

BRANDÃO, Selma Maria de Oliveira. **A produção do conhecimento no contexto da pesquisa social**: um ensaio exploratório. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOINPP, 5., **Anais [...]**. São Luís, Maranhão. 2011.

BRASIL. **Acesso à Informação. Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao cidadão.** E-sic. 2017. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acesso em: 22 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Agência Senado. **Pauta Feminina: novos dados dimensionam a violência sexual contra a mulher com deficiência.** Procuradoria da Mulher no Senado. 07. de dez. 2017b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/12/07/pauta-feminina-novos-dados-dimensionam-a-violencia-sexual-contr-a-mulher-com-deficiencia/tablet>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012.** Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012. Ministério da Educação. Brasília. 2012.

\_\_\_\_\_. **Atlas da Violência.** 2017. Rio de Janeiro: IPEA. 2017c.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Nacional Digital. **Echo da Damas.** Ano III. Rio de Janeiro. 04 de janeiro de 1888. In: Hemeroteca Digital Brasileira. 1988. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/echo-damas/248207>. Acesso em: 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** MEC/INEP. 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 26 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** MEC/INEP. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 26 dez 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior.** MEC/INEP. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica.** INEP. 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 26 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007.  
Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.234 de 19 de julho 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação especial em números**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.  
Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Emenda à Constituição n. 95 de 15 de dezembro de 2016. PEC do teto dos gastos. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estudantes com deficiência na Educação Superior**. UF 2000-2015.  
Brasília: MEC/Inep. Tabela elaborada por Inep/DEED. 2017f.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).  
**Censo Demográfico de 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).  
**Sergipe-Panorama**. 2017e. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/panorama>. Acesso em: 03 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei. 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.899 de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jun. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. República federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.741 de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 out. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n. 17.711 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 República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 13.409/2016 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 13.502 de 01 de novembro de 2017. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera a Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016; e revoga a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e a Medida Provisória nº 768, de 2 de fevereiro de 2017. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Matrículas de estudantes com deficiências nas IES**. Brasil – 2000-2008. MEC/INEP. 2010.

\_\_\_\_\_. Medida provisória n. 726, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Acesso à Informação. Sistema e-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Instituições de Educação Superior no Estado de Sergipe**. 2018. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Plataforma Brasil. UFS Hospital Universitário de Aracaju da Universidade Federal de Sergipe. **Parecer Consubstanciado do CEP**. Aracaju. 05 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Pioneiras**: elas fizeram história. Câmara dos Deputados. Secretaria de Comunicação Social. 2016a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/arquivos/mulheres-pioneiras-elas-fizeram-historia>>. Acesso em: 13 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015. **Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2013a. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**: Educação Especial, um direito assegurado. MEC/SEESP. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 3.284 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Emenda à Constituição n. 366/2017**. Dá nova redação ao inciso IV e acrescenta parágrafo ao art. 206 da Constituição Federal. Trata de ensino superior pago em instituição de ensino superior pública. Câmara dos Deputados. Brasília, 2017d.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466 de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas e testes em seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2017a. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRETAS, Silvana Aparecida. **A criação da Universidade Federal de Sergipe**: história, política e formação da comunidade acadêmica (1950-1970). São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. Rompendo barreiras atitudinais: relato de experiência das oficinas inclusivas do IFS – *Campus Itabaiana*. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 11. **Anais de Comunicação**. Curitiba. 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8938\\_5984.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8938_5984.pdf). Acesso em: 02 dez. 2017.

CAMPOS, Larissa; MACHADO, Thalyson; MIRANDA, Gilberto; COSTA, Patrícia. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Revista Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, jan./abr. 2017.

CARVALHO, Maria do Carmo B. **O conhecimento da vida cotidiana**: base necessária à prática social. In: Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo, auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2013.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina? É, sim senhora!** 5. ed. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS. Coleção Aldus 16. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sobre nova perspectiva.** Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 15 dez. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil.** 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade.** São Paulo: EDUSC, 2003.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política.** Gênero. Niterói, RJ. v.5, n.2, p. 9-35, 1. sem. 2005.

\_\_\_\_\_; SARDENBERG, Ana Cecília (org.). **O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva.** In: O Feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador, UFBA. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher. 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Teoria e práxis feministas na academia os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras.** vol. 2, n. 2, maio - ago. 2014. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/140/113>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CRENSHAW. Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas.** Ano 10. 1º semestre. 2002.

CRUZ, Maria Helena S. A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. **Revista tempos e espaços em educação.** vol. 7. n. 12. jan. a abr. 2014. p. 15-27.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: 500 Anos de Educação no BRASIL. (org.) 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e "a questão do sujeito" na teoria crítica feminista. In: **Revista Lua Nova.** São Paulo, n. 94, p. 41-77. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n94/0102-6445-ln-94-00041.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. In: SCHLESENER, Anita Helena. MASSON, Maria José Dozza (orgs.) **Marxismo (s) e Educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

DEISTER, Jaqueline. **1968: entre a política e a cultura, jovens mudaram o mundo**. 2008. Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/1968-entre-pol%C3%ADtica-e-cultura-jovens-mudaram-o-mundo>>. Acesso em 16 dez. 2017.

DE LA BARRE, François Poullain. **De l'Égalité des deux sexes**, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés. 2. ed. Paris, 1679. Disponível em: <<http://blog.le-miklos.eu/wp-content/Poullain-EgaliteDesDeuxSexes.pdf>>. Acesso em 10 dez 2017.

DEL PRIORI; Mary. BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo. Contexto, 2007.

DINIZ, Débora. **Modelo Social da deficiência: à crítica feminista**. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003. Disponível em: <http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-11/sa28dinizdeficienciafeminismopdf.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **O que é deficiência?** 2. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012. Coleção Primeiros Passos. 324.

DUMONT, Bruno. **Camille Claudel, 1915**. Filme biográfico. França. Lançado no Brasil, 2013.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Feitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. Disponível em : <<http://www.marcoareliosc.com.br/jaggar-bordo.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

FERREIRA, Maria Luisa Ribeiro. A mulher como o outro: a filosofia e a identidade feminina. Universidade do Porto. **Revista da Faculdade de Letras: Filosofia**, série II, vol. 23-24, 2007, p. 139-154.

\_\_\_\_\_; AMARAL, Margarida Gomes. As mulheres e a filosofia. **Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher**, Lisboa, n. 36, p. 123-131, dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-68852016000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852016000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo**: um manifesto da revolução feminista. Tradução de Vera Regina Rebello Terra. Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil, 1976.

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para emancipação social. **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, vol. 17. n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Fundação dos núcleos e grupos de estudos de gênero articulados à redor. Recife. REDOR, 18., **Anais [...]**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2014. p. 161-171. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1994/636>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Catálogos. Argentina. 5. ed. 2001. Disponível em: <<https://static.telesurtv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/laspalabrasandantes.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Rev. Katálysis. Florianópolis**. v. 10, n. esp. p. 83-92, 2007.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008.

HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Tradução de Palo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. Introduction: Standpoint Theory as a site of Political, Philosophic and Scientific Debate. In: \_\_\_\_\_ (edicted). **The Feminist Standpoint Theory Reader: intellectual and political controversies**. New Yourk: Routledge, 2004.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em educação especial. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

HERRERA, Hayden. **Frida: a biografia**. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1. São Paulo. Jun. 2014. p. 61-73.

HOOKS, Bell; BRAH, Avtar; SANDOVAL, Chela; ANZALDÚA, Gloria. **Otras Inapropiables: feminismo desde las fronteras**. Traficantes de Sueños. Madrid. 2004. Disponível em: [repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/143/1/RCIEM124.pdf](http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/143/1/RCIEM124.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

IAMAMOTTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). Coordenação de Registro Escolar. **Matrículas de estudantes com deficiência em cursos superiores**. Acesso por solicitação. 2014.

JORNAL CARTA CAMPINAS. **Relatório mostra que universidade particular no Brasil não produz conhecimento**. Economia e Política. Campinas. 30 de jan. 2018. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2018/01/xrelatorio-internacional-mostra-que-universidade-particular-no-brasil-nao-produzem-conhecimento/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.1999. Reimpressão 2007.

LESSA, Sergio. **Lukács**: el método y su fundamento ontológico. 2000. Disponível em: <http://sergiolessa.com.br/artigos-e-capiacutetulos-de-livros.html>. Acesso em: 04 dez. 2017.

LETA, Jacqueline. A presença da mulher brasileira no mundo acadêmico científico. In: **Jornal da Ciência**. Publicação mensal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ano XXX. n. 770. São Paulo, Setembro de 2016.

LEWIS, Allen; BRUBAKER, Sarah; ARMSTRON, Amy. Gender and disability: a first look at rehabilitation syllabi and a call to action. **Review of disability studies**. v. . 5. n 2. 2009. p. 3-13. Disponível em: <http://rdsjournal.org/index.php/journal/issue/archive?issuesPage=2#issues>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LIMA, Rita de Lourdes. **Os assistentes sociais e a questão da subalternidade profissional**: reflexões acerca das representações sociais do “ser mulher” e do Serviço Social. Recife, PE. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARÍAS, Julián. **A mulher no século XXI**. Tradução de Diva Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo: Convívio,1981.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec,1989.

\_\_\_\_\_. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-58: esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Flávia Augusta S. de. COSTA, Sandra Francelino S.S. da. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior**: perspectivas, limites e possibilidades na Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. Graduação em Serviço Social (Monografia). Universidade Federal de Sergipe, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e Acessibilidade**: um estudo sobre estudantes com deficiência em Universidade Pública do estado de Sergipe. São Cristóvão. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2011.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Inclusão social**: um debate necessário. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 20 fev. 2018.

NAVARRO, Fredson. **Falta conscientização no transporte público da grande Aracaju**. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2015/10/falta-conscientizacao-no-transporte-publico-da-grande-aracaju.html>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

NETTO, José Paulo. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da Razão**. 2. ed. São Paulo. Expressão popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questão social**: elementos para uma concepção crítica. In: BRAZ, Marcelo (org.). Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Coleção Arte e Sociedade.

NICOLAU, Stella Maris; SCHAIBER, Lilia Blima. Mulheres com deficiência: reconhecer suas vulnerabilidades para promover atenção integral em saúde. Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal. 1., **Anais [...]**. São Paulo, junho/2013.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Continuidade nos avanços da educação inclusiva no Brasil**. Instituto Rodrigo Mendes. 31 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/continuidade-avancos-educacao-inclusiva-brasil>. Acesso em: 15 dez. 2017.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados

Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, João Danilo B. **O ensino superior no Brasil: como anda o acesso e a permanência das pessoas com deficiência?** UFBA, 2006.

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

OLIVEIRA, Nayara Alves de. **A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (1967-1971): origens e contribuições**. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2011.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Países-membro da ONU**. Organização das Nações Unidas no Brasil. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

PAULA, M. R. S. A primeira médica brasileira. In: BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, fev. p. 50-56, 1991.

PEREIRA, Raimundo José. **Anatomia da diferença: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano**. Tese de Doutorado. Escola Nacional de saúde pública. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro. 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto. 2007.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, Universidade Federal de Goiás. v. 11, n. 2, jul-dez, 2008, p. 263-274.

\_\_\_\_\_. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos. São Paulo: IFCH/Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017**. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017.

\_\_\_\_\_. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Informe sobre Desarrollo Humano 2016**. Desarrollo humano para todas las

personas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 1 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos. 2016. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2016_report_spanish_web.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

PONTES, Reinaldo Pontes. **A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-104.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

PORTOLÉS, Carmem Megallon. **Pioneras españolas em las ciências**. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004.

PRATES, Débora. Da violência sexual contra as mulheres com deficiência: a invisibilidade. **Revista Carta Capital**. 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/12/06/da-violencia-sexual-contra-mulheres-com-deficiencia-invisibilidade/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

REIS, Caroline. Governar no feminino. **Só 18 países são liderados por mulheres**. Sabe quais? Diário Expresso. 2017. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-04-02-Governar-no-feminino.-So-18-paises-sao-liderados-por-mulheres.-Sabe-quais>. Acesso em: 16 dez. 2018.

REVISTA CARTA CAPITAL. Pesquisa Desigualdade Mundial, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/o-1-mais-rico-do-brasil-fica-com-27-da-renda-nacional-os-10-mais-ricos-com-55-1>. Acesso em: 14 nov. 2017.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres educadas na colônia**. In: 500 Anos de Educação no BRASIL. (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

RUBIN, Gayle. The traffic in Women: Notes on the "Political Economy of Sex". In: REITER, Rayna. **Toward an Anthropology of Women**. Monthly Review Press. New York, 1975.

\_\_\_\_\_. **O tráfico de mulheres**. Notas sobre a 'Economia Política' do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **Ontogênese e filogênese do gênero**: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. Série Estudos e Ensaios. Ciências Sociais. FLACSO. Brasil. jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Gênero e patriarcado. In: CASTILLO-MARTIN, Marcia; OLIVEIRA, Suely de. (org.) **Marcadas a ferro**- violência contra a mulher uma visão multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de políticas para as mulheres, 2005.

\_\_\_\_\_. **A mulher na sociedade de classes** – mitos e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Vivian Matias dos. **Sobre mulheres, laboratórios e fazeres científicos na terra da luz**. Fortaleza, CE. Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. São Paulo, SP: Nova, 1997.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-11.

SBPC. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **Jornal da Ciência**. Publicação mensal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ano XXX. n 770. São Paulo, Setembro de 2016.

SCHIEBINGER. Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SERGIPE. MUNICÍPIOS SERGIPANOS. **Contorno dos municípios para identificação e usar de molde para outros trabalhos**. Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE. 2018. Disponível em: <[www.mapasparacolorir.com.br](http://www.mapasparacolorir.com.br)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. PANORAMA DOS TERRITÓRIOS. **Sergipe**. Instituto Unibanco. 2017. Disponível em: <[https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/Panoramas\\_SERGIPE.pdf](https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/Panoramas_SERGIPE.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Juliana Pacheco Borges da. **Mulher e filosofia**: onde estão as filósofas? Semana de Filosofia da PUC. 13. **[Anais...]**. Rio Grande d Sul, 2014. p. 5-8. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/XIII/15.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SOLUÇÕES EM INCLUSÃO SOCIAL. **Profissionais de recursos humanos**: expectativas e percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho 2016. Série histórica: 2014/2015/2016. Disponível em: <http://www.abrhbrasil.org.br/cms/wp-content/uploads/2016/09/Pesquisa-i.Social-2016.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira et. al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras:** uma questão em análise. São Paulo. Cortez. 1986.

\_\_\_\_\_. Exclusão social abaixo da linha do equador. In: VERAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. **Por uma sociologia da exclusão social:** o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999. p. 128-133.

TABAK, Fanni. **Pensando gênero e ciência.** Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

TELES, Maria Amélia de. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999. Coleção tudo é história 145.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher-NEIM. **Proposta do Regimento Interno.** Salvador. 05 de ago. de 2013. p.1-8.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFPE. **Teses de Doutorado em Serviço Social.** 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/348>. Acesso em: 13 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Aprova alterações no Regimento Interno da Reitoria.** Resolução n.03/2014/CONSU. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 80/2008** Institui o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe. 2008.

\_\_\_\_\_. Departamento de Apoio Didático e Pedagógico (DEAPE). **Demonstrativo de discentes com deficiência matriculados na UFS no primeiro semestre de 2014.** Acesso por solicitação. 2014.

\_\_\_\_\_. **45 anos.** História. Ascom/UFS. São Cristóvão. 2014. Disponível em: <http://45anos.ufs.br/pagina/10152>. Acesso em: 10 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lista dos departamentos, núcleos do cento, campi.** Pró-Reitoria de Graduação. PROGRAD. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria 1.501** de 26 de abril de 2013. Institui a Comissão de Políticas de Acessibilidade da Universidade Federal de Sergipe. Gabinete do Reitor. São Cristóvão. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2015**. Disponível em:  
[https://daffy.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/1304/Relat\\_rio\\_de\\_Gest\\_o\\_2015-\\_Atualizado-\\_Para\\_ASCOM.pdf](https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/1304/Relat_rio_de_Gest_o_2015-_Atualizado-_Para_ASCOM.pdf). Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 03/2014/CONSU**. Aprova alterações no Regimento Interno da Reitoria. São Cristóvão/SE, 2014a. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/documentos/ufs/regimentoInternoReitoria.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Matrículas de estudantes com deficiência na graduação**. Acesso interno em outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Organograma Institucional**. Página oficial da instituição. 2017a.

\_\_\_\_\_. **UFS em números 2015-2016**. Pró-Reitoria de Planejamento. PROPLAN. São Crsitóvão: Editora UFS, 2017. 32p.

VALDÉS, Maria T. M. et al. A integração das pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil, 2005. In: **Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESAL)**. Disponível em: <http://www.iesal.unesco.org.vr>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VANIN, Iole Macedo. **As damas de branco na biomedicina baiana (1879-1949): médicas, farmacêuticas e odontólogas**. Salvador, BA. Programa de Pós-Graduação em História (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2008.

VEIGA, Ana Maria. Gênero e Interdisciplinaridade: problemas e questões. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes da; BRISTOT, Lidia Schinider. (orgs.). **Histórias de Gênero**. São Paulo: verona, 2017.

VELASCO, Clara. **Desigualdade diminui, mas renda de negros ainda é metade da de brancos no Brasil**, aponta estudo. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/desigualdade-diminui-mas-renda-de-negros-ainda-e-metade-da-de-brancos-no-brasil-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2018.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-23.

WILSHIRE, Donna. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Feitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. Disponível em: <http://www.marcoareliosoc.com.br/jaggar-bordo.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

## APÉNDICES

---

**APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12 (BRASIL, 2012))**

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO**: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público do estado de Sergipe, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Flávia Augusta Santos de Melo Lopes, residente na Rua José Seabra Batista n.190, Condomínio Florata, Torre Violetas, Apto 104, Bairro Jardins, CEP:49025-750, Aracaju-SE, Telefone (079) 99144-6110 e-mail: [flavia.augustasm@hotmail.com](mailto:flavia.augustasm@hotmail.com), sob orientação da Profª Drª Mônica Rodrigues Costa, telefone (081) 2126-8374 e e-mail: [morodrigues.costa@gmail.com](mailto:morodrigues.costa@gmail.com).

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem sanados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- Descrição da pesquisa: tem como objetivo geral – Investigar e compreender se as desigualdades de gênero e a condição de deficiência vivida por mulheres potencializa dificuldades de acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Sergipe e no Instituto Federal de Sergipe e, de que forma tal acesso possibilita a construção de relações sociais mais democráticas, a ampliação dos direitos e a reconfiguração do lugar ocupado por mulheres com deficiência. E objetivos específicos – Identificar, através de levantamento quantitativo, o número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior Brasileiro entre os anos 2010 a 2015; – Caracterizar nacional e localmente, a política de cotas governamental, no sentido de apontar as considerações relacionadas às demandas dos(as) estudantes com deficiência e os debates de gênero; – Conhecer as trajetórias de mulheres com deficiência matriculadas nos cursos de graduação da UFS e IFS e caracterizá-las no intuito de verificar a relação estabelecida entre a permanência na universidade, o apoio institucional e o apoio familiar; – Analisar de que forma as mulheres com deficiência no ensino superior contribuem para a superação das desigualdades de gênero. Para alcançar estes objetivos a pesquisadora realizará pesquisas em fontes secundárias como livros, revistas, teses, dissertações para

construção das reflexões teóricas. Aliado a isso, necessitará de aplicação de instrumental com as fontes primárias, neste caso os sujeitos da pesquisa, onde serão previamente estabelecidos, vínculos de aproximação e confiança, necessários à realização da entrevista e aplicação de questionário, todos devidamente agendados em momentos estabelecidos, conforme disponibilidade dos participantes envolvidos.

- O período da participação do voluntário se dará, a partir dos seguintes momentos: primeiro contato por telefone; segundo contato pessoal para explicar o termo de consentimento e posterior autorização; após a autorização serão agendadas as visitas domiciliares durante os meses de maio a junho de 2017; podem ocorrer até duas visitas ou quantas forem autorizadas pelos voluntários, podendo ser no máximo três.
- RISCOS diretos para o voluntário poderá haver transtorno e incômodo gerado pela presença da pesquisadora na casa do voluntário, contudo, para amenizar tal possibilidade, todos os procedimentos ocorrerão conforme tempo, disponibilidade e vontade do(a) voluntário(a).
- BENEFÍCIOS diretos e indiretos podem ser alcançados, à medida em que o produto do trabalho for divulgado para as instituições no intuito de que fundamente e oriente o trabalho e a execução das ações direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudios e vídeos, fotos etc) ficarão armazenados em (pastas de arquivo específico da tese, em computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas em geral, contatar a pesquisadora Flávia Augusta S. de Melo Lopes, Telefone (079) 99144-6110 e, no caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFS no endereço: Hospital Universitário situado à rua Claudio Batista s/n., bairro Sanatório, Aracaju-SE, CEP 49.060-110, telefone 2105-1805 e e-mail: [cephu@ufs.br](mailto:cephu@ufs.br).

---

Flávia Augusta Santos de Melo Lopes

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO**: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público do estado de Sergipe, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Modelo de termo de compromisso e confidencialidade**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público do estado de Sergipe

**Pesquisadora responsável:** Flávia Augusta Santos de Melo Lopes

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE/ Pós-graduação em Serviço Social-Doutorado em Serviço Social

**Telefone para contato:** (079)99144-6110

**E-mail:** [flavia.augustasm@hotmail.com](mailto:flavia.augustasm@hotmail.com)

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados (informações de prontuários, fichas, etc.) serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

A pesquisadora declara que os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, questionários, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo em computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço Rua José Seabra Batista n.190, Condomínio Florata, Torre Violetas , Apto 104, Bairro Jardins, CEP:49025-750 , Aracaju SE, pelo período de mínimo 5 anos.

A Pesquisadora declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, Hospital Universitário, da Universidade Federal de Sergipe – CEP/UFS.

Recife, ..... de ..... de 20.....

---

Flávia Augusta Santos de Melo Lopes

**APÊNDICE C – Modelo de termo de autorização de uso de imagem e depoimento**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Flávia Augusta Santos de Melo Lopes e sua orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Rodrigues Costa do projeto de pesquisa intitulado “GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público do estado de Sergipe” a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 (BRASIL, 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003 (BRASIL, 2003) e das pessoas com deficiência (Decreto n. 3.298/1999, alterado pelo Decreto n. 5.296/2004 (BRASI, 2004).

\_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Entrevistado

---

Flávia Augusta Santos de Melo Lopes

**APÊNDICE D – Modelo de autorização de uso de dados para UFS****SERVIÇO PÚBLICO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE****AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS**

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora Flávia Augusta Santos de Melo Lopes, o acesso aos dados de matrículas, referentes a cursos, ano de ingresso, tipos de deficiência, sexo dos estudantes matriculados nesta Instituição para serem utilizados na pesquisa: **GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público do estado de Sergipe**, que está sob a orientação da Profª Drª Mônica Rodrigues Costa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012) e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

---

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

## APÊNDICE E – Modelo de autorização de uso de dados para IFS-SE



### AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora Flávia Augusta Santos de Melo Lopes, o acesso aos dados de matrículas, referentes a cursos, ano de ingresso, tipos de deficiência, sexo dos estudantes matriculados nesta instituição para serem utilizados na pesquisa: GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público do estado de Sergipe, que está sob a orientação da Profª Drª Mônica Rodrigues Costa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012) e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

---

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

**APÊNDICE F – Questionário para as estudantes**  
**QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES**

1 – Identificação

- Data: ...../...../.....
- Nome: .....
- Idade: .....
- Endereço: .....
- Ano de ingresso na universidade: .....
- Curso: .....
- Duração do curso: .....
- Período que está cursando: .....
- Perdeu alguma disciplina? ( ) Sim ( ) Não
- Se sim, qual? Por quê?

2 – Tipo de deficiência:

- ( ) Auditiva ( ) Visual ( ) Motora/Física ( ) Múltiplas ( ) Intelectual  
 ( ) Outras.Quais? \_\_\_\_\_

3 – E-mail.....

4 – Raça/cor/Etnia

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Preta
- Parda
- Outra -----

5 – Situação conjugal atual

- Casada
- Vivendo com um(a) companheiro(a)
- Solteiro(a)
- Separado(a)/Divorciado(a)
- Viúvo(a)

6 – Você tem filhos?

- Sim
- Não

7 – Onde você nasceu?

- Na mesma cidade do *Campus* da sua Universidade
- Em outra cidade da Microrregião/região da Universidade
- Em outra cidade do estado da Universidade
- Em outro Estado da Região Norte
- Em outro estado da Região Nordeste
- Em outro estado da Região Centro-oeste
- Em outro estado da Região Sudeste
- Em outro estado da Região Sul
- Em outro país

8 – Onde você morava antes de ingressar na Universidade?

- Na mesma cidade do *Campus* da sua Universidade
- Em outra cidade da Microrregião/região da Universidade
- Em outra cidade do estado da Universidade
- Em outro Estado da Região Norte
- Em outro estado da Região Nordeste
- Em outro estado da Região Centro-oeste
- Em outro estado da Região Sudeste
- Em outro estado da Região Sul
- Em outro país

9 – Qual a sua situação atual de moradia?

- Moro sozinho(a)
- Com meu pai, mãe ou ambos
- Com o cônjuge
- Em casa de familiares
- Em casa de amigos
- Pensão/hotel/pensionato
- República
- Moradia mantida pela família
- Moradia pertencente e ou mantida pela Universidade
- Outras moradias coletivas (Religiosa, pública, entre outros tipos)

10 – Qual o meio de transporte que você utiliza para chegar a Universidade?

- A Pé/de carona de bicicleta
- Coletivo
- Transporte Próprio (carro, moto, etc)
- Transporte locado (prefeitura e ou escolar)
- Táxi/Moto-táxi

11 – Qual distância entre a sua moradia e a universidade?

- Até 10 Km
- De 11 a 50 Km
- De 51 a 100 Km
- De 101 a 200 Km
- De 201 a 250 Km
- De 251 a 300 Km
- Acima de 300 Km

12 – Você trabalha?

- Sim
- Não

13 – Se respondeu SIM, tem vínculo empregatício?

- Sim
- Não

14 – Qual(is) o(s) turno(s) de trabalho diário?

Manhã

- Sim
- Não

Tarde

- Sim
- Não

Noite

- Sim
- Não

15 – Quem é o principal mantedor(a) de sua família? (Pessoa que mais contribui na renda)?

- Você mesmo(a)
- Cônjuge
- Mãe
- Pai
- Irmão/irmã
- Padrasto
- Madrasta
- Avó/avô
- Outra Pessoa

16 – Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- Não escolarizado, não alfabetizado
- Não escolarizado, saber ler ou escrever
- Anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5°) INCOMPLETO
- Anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5°) COMPLETO
- Anos finais do ensino fundamental (6ª a 9ª) INCOMPLETO
- Anos finais do ensino fundamental (6ª a 9ª) COMPLETO
- Ensino médio (antigo segundo grau) INCOMPLETO
- Ensino médio (antigo segundo grau) COMPLETO
- Curso de graduação INCOMPLETO
- Curso de graduação COMPLETO

17 – Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- Não escolarizada, não alfabetizado
- Não escolarizado, saber ler ou escrever
- Anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5°) INCOMPLETO
- Anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5°) COMPLETO
- Anos finais do ensino fundamental (6ª a 9ª) INCOMPLETO
- Anos finais do ensino fundamental (6ª a 9ª) COMPLETO
- Ensino médio (antigo segundo grau) INCOMPLETO
- Ensino médio (antigo segundo grau) COMPLETO
- Curso de graduação INCOMPLETO
- Curso de graduação COMPLETO

- 18 – Qual o grau de escolaridade da pessoa responsável mais diretamente pela sua educação? Qual o grau de parentesco \_\_\_\_\_
- Não teve pessoa que exerceu papel na criação
  - Não escolarizado, não alfabetizado
  - Não escolarizado, saber ler ou escrever
  - Anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5°) INCOMPLETO
  - Anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5°) COMPLETO
  - Anos finais do ensino fundamental (6ª a 9ª) INCOMPLETO
  - Anos finais do ensino fundamental (6ª a 9ª) COMPLETO
  - Ensino médio (antigo segundo grau) INCOMPLETO
  - Ensino médio (antigo segundo grau) COMPLETO
  - Curso de graduação INCOMPLETO
  - Curso de graduação COMPLETO
- 19 – Qual a renda mensal do seu grupo familiar (soma de todos dos rendimentos brutos referentes a salários, aluguéis, pensões, dividendos, etc.):
- Não tem ou nunca possui renda
  - Até meio salário mínimo
  - Até um salário mínimo
  - Até 2 salários mínimos
  - Até 3 salários mínimos
  - Até 4 salários mínimos
  - Até 5 salários mínimos
  - Até 6 salários mínimos
  - Até 7 salários mínimos
  - Até 8 salários mínimos
  - Até 9 salários mínimos
  - Até 10 salários mínimos
  - Acima de 10 salários mínimos
- 20 – Quantas pessoas incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?
- Uma
  - Duas
  - Três
  - Quatro
  - Cinco
  - Seis
  - Sete
  - Oito
  - Nove ou mais
- 21 – Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?
- Sou sustentado pela família ou por outras pessoas
  - Recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas
  - Sou responsável apenas pelo meu próprio sustento
  - Sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento de minha família
  - Sou responsável principal pelo sustento de minha família

### **Antecedentes Escolares**

22 – Qual o tipo de ensino médio você cursou?

- Ensino médio
- Técnico
- Magistério
- Educação para jovens e adultos EJA/Supletivo
- Outro -----

23 – Em que ano você concluiu?

24 – Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Somente em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular
- Somente em escola particular

25 – Se frequentou escola particular, utilizou bolsa de estudo?

- Sim
- Não

26 – Quantas vezes prestou vestibular?

- Nenhuma
- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes ou mais

27 – Quantos cursos superiores você já iniciou, além deste que você está cursando?

- Nenhum curso superior
- Um curso superior
- Dois cursos superiores
- Três ou mais cursos superiores

### **Vida Acadêmica**

28 – Em que curso e período você está matriculado?

29 – De que forma você entrou nesse curso?

- ENEM (Exame Nacional do ensino Médio)
- Transferência amparada por lei ou determinação judicial
- Outra

30 – Você participa (ou participou nos últimos seis meses) de algum programa de Assistência ao Estudante?

Alimentação

- Sim
- Não

Moradia

- Sim
- Não

Atendimento Psicológico

- Sim
- Não

Atendimento médico

- Sim
- Não

Reforço Pedagógico

- Sim
- Não

Atendimento Odontológico

- Sim
- Não

Bolsa de permanência

- Sim
- Não

Transporte

- Sim
- Não

Creche/Auxílio creche

- Sim
- Não

Outra forma de Assistência

- Sim
- Não

31 – Você tem alguma forma de atividade acadêmica remunerada?

- Nenhuma
- Monitoria
- Extensão
- Pesquisa
- Estágio
- PET (Programa de Educação Tutorial)
- Outra -----

32 – Em que turno você está frequentando a maior parte das suas disciplinas?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Integral

33 – No seu curso atual, você já trancou matrícula anual ou semestral?

- Não
- Sim, por insatisfação com o curso
- Sim, por impedimento de saúde
- Sim, por impedimento financeiro
- Sim, por licença maternidade
- Sim, por outro motivo

### **Informações sobre o Curso e Expectativa Profissional**

34 – O que te levou a escolher essa universidade:

- Aptidões Pessoais
- Formação profissional voltada para o mercado de trabalho
- Por ser a única universidade pública
- Por oferecer ensino gratuito
- Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
- Cultura geral para melhor compreensão do mundo
- Pela proximidade com a residência da família
- Possibilidades salariais
- Recebimento de um diploma em nível superior
- Baixa concorrência
- Pela qualidade do curso oferecido
- Possibilidade de realização pessoal
- Pela possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação
- Influência de familiares e/ou de terceiros

### **Complementação de formação profissional que já exerce**

35 – O que pretende fazer logo após se formar?

- Trabalhar
- Estudar
- Ambos
- Não sei

36 – Se trabalhar foi uma das suas opções na questão anterior, imagine-se:

- Trabalhando exclusivamente na área em que se graduou.
- Trabalhando em qualquer área que tiver oportunidade

37 – Se estudar foi uma das suas opções na questão 35, imagina-se:

- Fazendo uma habilitação dentro do mesmo curso
- Iniciando outro curso de graduação
- Fazendo uma pós-graduação (*Lato Sensu* – especialização/residência)
- Fazendo uma pós-graduação (*Stricto sensu* – mestrado/doutorado)

### **Informações Culturais**

38 – Qual sua principal fonte de informações de acontecimentos atuais?

- Internet
- Jornal Impresso

- Telejornal
- Outros programas
- Rádio
- Revista
- Outros -----

39 – Você utiliza a Biblioteca da universidade?

- Raramente ou nunca
- Frequentemente, para estudos relacionados ao curso
- Frequentemente também para as atividades de lazer e cultura

**APÊNDICE G – Entrevista para as estudantes****ENTREVISTA – ESTUDANTES**

1. Como você soube sobre sua deficiência?
2. Ela lhe trouxe limitações? Se “sim”, quais? De que maneira você lidou com elas?
3. Você poderia relatar um pouco sobre a sua infância: amizades, brincadeiras, relação com os irmãos (se tiver) e outras crianças.
4. Quando você começou a estudar?
5. Você enfrentou alguma dificuldade na escola? Se “sim”, quais foram?
6. Você percebia alguma manifestação de discriminação e/ou preconceito que se apresentava na escola por parte de colegas, professores, diretores, etc.?
7. Era necessário algum apoio específico em virtude da sua condição de pessoa com deficiência? A escola lhe proporcionou os apoios necessários?
8. Existia alguma atividade na escola que você não participava por ter deficiência? Existiam brincadeiras específicas para meninos ou meninas?
9. Existiam outros estudantes com deficiência em sua sala ou na escola em que você estudou?
10. Você tinha algum apelido na escola? E na família?
11. Como era seu interesse pelos estudos? Você gostava? Ia para a escola por uma imposição, etc.?
12. Como eram as atividades em casa depois que retornava da escola? Existia alguma divisão de tarefas na família?
13. Você gosta(va) de sair para passear, ir ao shopping, cinema, parques, lazer em geral? Em algum momento havia proibição por parte de seus pais? Você percebia se essa proibição tinha relação com o fato de você ser mulher ou ter deficiência?
14. Havia alguma proibição de sua família com relação a namoro? Se “sim”, tinha motivo específico?
15. Você participou ou participa de alguma atividade além dos estudos? Qual(is)?
16. Como surgiu o interesse em fazer vestibular? Foi despertado por sua família ou por você?
17. Quando fez o vestibular na UFS/IFS, chegou a prestar seleção em alguma outra instituição? Qual?
18. Enfrentou dificuldades no vestibular?

19. Existiu algum fator específico ou fatores que influenciaram a escolha da universidade?
20. O que te motivou a escolher o curso? Já conhecia a área ou já idealizava alguma profissão específica?
21. De que forma você se desloca para estudar na UFS/IFS?
22. Você conhece a lei de cotas? Como você analisa as cotas como ações afirmativas?
23. A universidade/IFS oferece algum tipo de suporte (apoio, auxílio, materiais, bolsa) para você? Se recebeu, qual?
24. Como é sua relação com seus professores? Como eles agem diante de suas dificuldades?
25. Como é sua relação com seus colegas? Você possui amigos na universidade? Se encontram fora do espaço acadêmico? Como eles agem diante de suas dificuldades?
26. A instituição de ensino oferece as condições necessárias relacionadas ao que sua deficiência exige, para que a aprendizagem ocorra de maneira igual aos demais estudantes? Há alguma facilidade e/ou dificuldade para acessar materiais, recursos tecnológicos, etc.?
27. Poderia relacionar as maiores dificuldades encontradas para permanecer no curso superior e, diante delas, o que te motiva a continuar estudando?
28. Em algum momento você já ouviu, seja por parte de professores, colegas ou gestores da instituição, que o curso escolhido não era para você? Como você encarou essa situação?
29. Em caso de abandono do curso, que fatores são percebidos como determinantes?
30. Para você, o que significa estudar numa Universidade (ter um curso superior)?
31. Há algum tipo de apoio/suporte que a família dedica para que você possa estudar?
32. Como você avalia seu desempenho na Universidade/IFS? A que você atribui esse desempenho?
33. Até que ponto você acha que a deficiência impede que você possa desenvolver os estudos e a possibilidade de trabalhar?
34. Como você percebe a mulher na sociedade? Existe desigualdade nas relações com os homens? Como essas desigualdades se apresentam?
35. Qual a importância do acesso à educação para sua vida? Ela contribui para a superação das desigualdades de gênero entre homens e mulheres?

36. Você está ansiosa pela formatura? Quais as perspectivas depois de concluir o curso superior?
37. Em alguma situação (estudar, trabalhar, constituir família, viajar, outras) você achou que estaria impedida de realizar por ser uma mulher com deficiência?
38. Para encerrar, você poderia falar um pouco sobre a experiência de ser mulher com deficiência em seu percurso de vida?

**APÊNDICE H – Relação de mulheres estudantes com deficiência matriculadas nas instituições campo de pesquisa**

<b>ORDEM</b>	<b>MATRÍCULA</b>	<b>CURSO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>DEFICIÊNCIA</b>
1.	200810025650	LETRAS	UFS	AUDITIVA
2.	201210023946	DIREITO CANCELADA	UFS	AUDITIVA
3.	201210006650	QUÍMICA CANCELADA	UFS	AUDITIVA
4.	201210017143	ODONTOLOGIA	UFS	AUDITIVA
5.	201210037413	PSICOLOGIA CANCELADA	UFS	AUDITIVA
6.	200910062754	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	UFS	AUDITIVA
7.	201210002202	ENGENHARIA DE PETRÓLEO	UFS	AUDITIVA
8.	200810021340	SERVIÇO SOCIAL CANCELADA	UFS	AUDITIVA
9.	201410135886	LETRAS LIBRAS	UFS	AUDITIVA
10.	201210018347	EDUCAÇÃO FÍSICA	UFS	AUDITIVA
11.	201210015407	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	UFS	AUDITIVA
12.	201110035106	LETRAS, PORTUGUÊS CANCELADO	UFS	AUDITIVA
13.	201210016638	ENFERMAGEM	UFS	AUDITIVA
14.	201210009983	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	UFS	AUDITIVA
15.	201210029645	BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO	UFS	AUDITIVA
16.	201010030350	SERVIÇO SOCIAL	UFS	AUDITIVA
17.	200910025160	PEDAGOGIA CONCLUÍDO	UFS	AUDITIVA
18.	201220005271	PEDAGOGIA	UFS	AUDITIVA
19.	201310000416	ENFERMAGEM	UFS	AUDITIVA
20.	201210033423	LETRAS, PORTUGUÊS CANCELADO	UFS	FÍSICA
21.	200910019590	SERVIÇO SOCIAL CONCLUÍDO	UFS	FÍSICA
22.	201210047044	TERAPIA OCUPACIONAL LAGARTO CANCELADO	UFS	FÍSICA
23.	200710015940	ENGENHARIA FLORESTAL	UFS	FÍSICA

24.	201210026376	SERVIÇO SOCIAL	UFS	FÍSICA
25.	201010019014	FONOAUDIOLOGIA	UFS	FÍSICA
26.	201210040221	COMUNICAÇÃO SOCIAL CANCELADO	UFS	FÍSICA
27.	201120005896	HISTÓRIA	UFS	FÍSICA
28.	200820013483	HISTÓRIA	UFS	FÍSICA
29.	201010019120	ENGENHARIA DE PESCA CANCELADO	UFS	FÍSICA
30.	201210014900	MEDICINA	UFS	FÍSICA
31.	201110015020	NUTRIÇÃO	UFS	FÍSICA
32.	201210043733	ARQUITETURA E URBANISMO	UFS	FÍSICA
33.	201110021162	FONOAUDIOLOGIA	UFS	FÍSICA
34.	201110023894	SERVIÇO SOCIAL	UFS	FÍSICA
35.	201010022876	NUTRIÇÃO	UFS	FÍSICA
36.	201010029122	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFS	FÍSICA
37.	201110019398	ODONTOLOGIA	UFS	FÍSICA
38.	201210028737	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	UFS	FÍSICA
39.	201010026868	SERVIÇO SOCIAL	UFS	FÍSICA
40.	201010037582	LETRAS, PORTUGUÊS CONCLUÍDO	UFS	FÍSICA
41.	201010035362	PEDAGOGIA	UFS	FÍSICA
42.	201110035520	PSICOLOGIA	UFS	FÍSICA
43.	201010047082	COMUNICAÇÃO SOCIAL FORMANDA	UFS	MENTAL
44.	200920003578	ODONTOLOGIA CONCLUÍDO	UFS	VISUAL
45.	201110033360	PEDAGOGIA	UFS	VISUAL
46.	201010033980	LETRAS, PORTUGUÊS FORMANDA	UFS	VISUAL
47.	201110042748	DANÇA CANCELADO	UFS	VISUAL
48.	201110037942	COMUNICAÇÃO SOCIAL CONCLUÍDO	UFS	VISUAL
49.	200720007980	LETRAS CANCELADO	UFS	VISUAL
50.	200910034638	ARQUEOLOGIA	UFS	VISUAL
51.	201110016608	ENGENHARIA AGRONÔMICA	UFS	VISUAL
52.	201010016900	MEDICINA CONCLUÍDO	UFS	VISUAL

53.	200910023680	TURISMO CANCELADA	UFS	VISUAL
54.	201010001070	ENGENHARIA QUÍMICA	UFS	VISUAL
55.	201110019310	FISIOTERAPIA	UFS	VISUAL
56.	201020031418	LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA	UFS	VISUAL
57.	201020027308	LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA	UFS	VISUAL
58.	20121LQUI121130	LICENCIATURA EM QUÍMICA - 2012/1 - ARACAJU - CRÉDITOS	IFS	FÍSICA
59.	20131TGTU120049	CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO - 2012/1 - ARACAJU -	IFS	FÍSICA
60.	20121TSAN120438	CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SANEAMENTO AMBIENTAL - 2012/1- ARACAJU	IFS	VISUAL
61.	20121TGTU120417	CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO - 2012/1 - ARACAJU -	IFS	FÍSICA E AUDITIVA
62.	20121LMAT121375	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - 2012/1 - ARACAJU - CRÉDITOS	IFS	CONDUTAS TÍPICAS
63.	20131LMAT120022	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - 2012/1 - ARACAJU - CRÉDITOS	IFS	OUTRAS NECESSIDADES
64.	20121TSAN120616	CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SANEAMENTO AMBIENTAL - 2012/1- ARACAJU	IFS	FÍSICA

**ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa**

UFS - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Gênero, deficiência e educação: trajetórias de mulheres com deficiência no ensino superior público de Sergipe.

**Pesquisador:** FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68609617.1.0000.5546

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Sergipe

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.099.350

**Apresentação do Projeto:**

**Hipótese:**

A discriminação, os preconceitos e estereótipos construídos na sociedade são aspectos que obstaculizam o alcance a universidade, sendo o acesso e a permanência no ensino superior elementos que contribuem para o fortalecimento da autonomia, independência e novas perspectivas na vida de mulheres com deficiência.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar e compreender se as desigualdades de gênero e a condição de deficiência vivida por mulheres potencializa dificuldades de acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Sergipe e no Instituto Federal de Sergipe e, de que forma tal acesso possibilita a construção de relações sociais mais democráticas, a ampliação dos direitos e a reconfiguração do lugar ocupado por mulheres com deficiência.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

No processo da pesquisa de campo podem-se apontar enquanto riscos diretos para o voluntário o transtorno e incômodo gerado pela presença do pesquisador na casa (ou local indicado) do voluntário, contudo, para amenizar tal possibilidade, todos os procedimentos ocorrerão conforme

UFS - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 2.009.350

tempo, disponibilidade e vontade do (a) voluntário(a).

**Benefícios:**

Dos benefícios que a produção da tese pode provocar, destaca-se o interesse em contribuir para a reformulação de estratégias na política de educação e também de suportes institucionais ao público direcionado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa que utilizará desenho qualitativo (entrevistas através de técnica "bola de neve"). A pesquisadora responsável possui qualificação para desenvolvê-la.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_893518.pdf	20/05/2017 00:20:07		Aceito
Outros	AutorizacaoIFS.pdf	20/05/2017 00:18:56	FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodeTese.pdf	20/05/2017 00:15:36	FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/05/2017 00:13:01	FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES	Aceito
Outros	oficio.pdf	06/04/2017 21:39:01	FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	06/04/2017 21:38:26	FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES	Aceito

V

UFS - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 2.089.350

Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/04/2017 21:14:36	FLAVIA AUGUSTA SANTOS DE MELO LOPES	Aceito
----------------	------------------	------------------------	-------------------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 05 de Junho de 2017

---

**Assinado por:**  
**Anita Herminia Oliveira Souza**  
**(Coordenador)**

## ANEXO B – Relação de Instituições de Educação Superior no Estado de Sergipe cadastradas no Sistema e-mec

Código Endereço	Instituição(IES)	Sigla	Local de Oferta	Endereço	CEP	Município	UF
1046051	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	Polo de Aracaju - SE	Av. Tancredo Neves, 2001, CETAF-AJU- Centro de Educação e Tecnologia Albano Franco - Inácio Barbosa	49010-020	Aracaju	SE
1083138	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Lagarto/SE (ZONA RURAL)	Avenida Principal Povoado Colônia Treze, 421, Lagarto/SE (ZONA RURAL) - Zona Rural	49400-000	Lagarto	SE
659617	FACULDADE DE ARACAJU	FACAR	CAMPUS - ARACAJU - SALGADO FILHO	Rua Professor Francisco Portugal, 150 - Salgado Filho	49020-390	Aracaju	SE
2006523	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Poço Verde	TRAVESSA DA TRINDADE, S/N - CENTRO	49490-000	Poço Verde	SE
5792	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	BOQUIM	Praça Vigário Cravo, 100 - Centro	49360-000	Boquim	SE
9553	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	ARACAJU I	Rua Oscar Valois Galvão, 355 - Grageru	49027-220	Aracaju	SE
1087845	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Umbaúba	Rua Benjamin Constant, 214, Polo Umbaúba - Centro	49260-000	Umbaúba	SE
2004104	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	UNIFACS - LAGARTO	Praça Piedade, S/N - Centro	49400-000	Lagarto	SE
5801	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Pólo de Umbaúba	Avenida Benjamim Constant, s/n - Centro	49260-000	Umbaúba	SE
1084309	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Simão Dias-SE	Praça Jakson de Figueiredo, 854, Simão Dias-SE - Centro	49480-000	Simão Dias	SE
1070805	FACULDADE SERRANA DE SAÚDE	FASS	Campus Principal	RUA BOANERGES DE ALMEIDA PINHEIRO, 1144, ANEXO B - CENTRO	49500-000	Itabaiana	SE
1077236	FACULDADE UNINASSAU ARACAJU	-	Sede	Avenida Augusto Franco, s/n - Siqueira Campos	49075-100	Aracaju	SE
1046710	FACULDADES INTEGRADAS DE SERGIPE	FISE	Faculdades Integradas de Sergipe - FISE	Rua Largo do Glicerino Cerqueira, 387 - Centro	40020-400	Tobias Barreto	SE
5802	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	POÇO VERDE	Praça Tancredo Neves, 19 - Centro	49490-000	Poço Verde	SE
5807	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	NOSSA SENHORA DAS DORES	Avenida Lourival Baptista, 605 - Centro	49600-000	Nossa Senhora das Dores	SE
2004122	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	UNIFACS - NOSSA SENHORA DO SOCORRO	Rua Nossa Senhora de Fatima , S/N - Centro	49160-000	Nossa Senhora do Socorro	SE
1089664	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	POLO ITABAIANA	Rua Santa Cruz, 129 - Centro	49500-000	Itabaiana	SE
1056484	FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE SERGIPE	FCES	Campus José Edgar da Mota Freitas	Travessa Sargento Duque, 85 - Industrial	49065-750	Aracaju	SE
1063015	Faculdade Regional Brasileira	FARB - ARACAJU	UNIRB ARACAJU	Avenida Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon - Jabotiana	49095-790	Aracaju	SE
658287	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS DE SERGIPE	FANESE	Unidade Riomar	Avenida Delmiro Gouveia, s/n, Shopping Riomar 2o piso - Coroa do Meio	49035-800	Aracaju	SE
5812	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Campus Universitário	Avenida Vereador Olímpio Grande, Prof Alberto Carvalho s/n - Centro	49500-000	Itabaiana	SE

1084954	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE (1084954)	AVENIDA PERIMETRAL A, S/N, NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE (1084954) - CONJUNTO MARCOS FREIRE	49160-000	Nossa Senhora do Socorro	SE
5804	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	SÃO DOMINGOS	Rua Professora Ivanilde Silva Santos, s/n Centro, S/N - Centro	49525-000	São Domingos	SE
2006517	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Brejo Grande	Rua Dr. Eneas Fereira, 510, S/N - centro	49995-000	Brejo Grande	SE
1084887	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	CAPELA/SE (1084887)	PRAÇA CÔNEGO JOSÉ MOTA CABRAL, 91, CAPELA/SE (1084887) - CENTRO	49700-000	Capela	SE
5803	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	RIBEIROPOLIS	Praça da Bandeira, 34 - Centro	49530-000	Ribeirópolis	SE
1059695	FACULDADE DAS AMÉRICAS	FAM	Aracaju	Rua São Cristóvão, 358, - até 1019/1020 - Centro	49010-380	Aracaju	SE
6883	🚩 CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	🚩 ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	EAD ARACAJU - GRAGERU - RJ	Rua Uequiza Leal, 872, Grageru., 872 - Grageru	49025-000	Aracaju	SE
1083907	ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL	ESAB	Wizard - Aracaju	Rua Arauá, 659, Wizard - Aracaju - São José	49015-250	Aracaju	SE
1041907	🚩 Estácio FASE - Faculdade Estácio de Sergipe	Estácio FASE	FACULDADE DE SERGIPE	RUA TEIXEIRA DE FREITAS, 10 - SALGADO FILHO	49020-530	Aracaju	SE
1084982	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	CEUCLAR	Polo Claretiano de Aracaju	Rua Dom Jos? Thomaz, 194 - S?o Jos?	49015-090	Aracaju	SE
5798	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	SIMÃO DIAS	Rua Cônego Filadelfo Macedo, 435 - Centro	49480-000	Simão Dias	SE
1049501	FACULDADE JARDINS	FAJAR	Campus Principal	Avenida Ministro Geraldo Barreto Sobral, 1496 - Jardins	49025-080	Aracaju	SE
1085923	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	UNIPLAN	LAGARTO	Rua Ascendino Garcez, 29, LAGARTO - Centro	49400-000	Lagarto	SE
1087849	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Propriá	Praça Fausto Cardoso, 195, Polo Propriá - Centro	49900-000	Propriá	SE
1089952	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Propriá (Centro)	Rua Lopes Trovão, 7, Propriá (Centro) - Centro	49900-000	Propriá	SE
1084661	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Lagarto	Pça N.Sa. Aparecida, 40, Polo Lagarto - Cidade Nova	49400-000	Lagarto	SE
1006435	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Unidade SEDE	Avenida Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze	49100-000	São Cristóvão	SE
518	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Pólo de Apoio Presencial Campus Estância	Travessa Tenente Eloy, s/n - Alagoas	49200-000	Estância	SE
1047167	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto	Estrada Vicinal de acesso a Rodovia SE-170, S/N - Luis Loyola	49-000	Lagarto	SE
659484	🚩 Faculdade Dom Pedro II de Sergipe	🚩 DP II Sergipe	Unidade Acadêmica	Praça Nossa Senhora Aparecida, 40 - Cidade Nova	49400-000	Lagarto	SE
1042649	🚩 FACULDADE UNINASSAU ARACAJU	-	Unidade São José	Rua de Riachuelo, 1071 - São José	49015-160	Aracaju	SE
1062824	Faculdade Regional Brasileira	FARB - ARACAJU	UNIRB-ARACAJU	Avenida Marechal Cândido Rondon, SN - Jabotiana	49095-790	Aracaju	SE
1084584	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Nossa Senhora da Glória-SE	Travessa Simplicio F Souza, 47, Nossa Senhora da Glória-SE - Centro	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE

1086089	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	POLO ESTANCIA	RUA GUMERCINDO BESSA, 388 , POLO ESTANCIA - CENTRO	49200-000	Estância	SE
1089339	Faculdade Superior de Ensino Programus	ISEPRO	PROPRIÁ	RUA MONSENHOR JOSÉ CURVELO SOARES, S/N, PROPRIÁ - NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	49900-000	Propriá	SE
1049546	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Lagarto	Rua Principal, S/N - Povoado Colônia 13	49400-000	Lagarto	SE
1077659	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Reitoria	Avenida Jorge Amado, S/N - Jardins	49025-330	Aracaju	SE
9557	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	ARACAJU III	Rua Frei Paulo, 154 - São José	49015-260	Aracaju	SE
1086361	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Aracaju - SE	Estrada da Luzia, 1482, Aracaju - SE - Luzia	49045-700	Aracaju	SE
658251	FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA	FSLF	Faculdade São Luís de França - Unidade Sede	Rua Laranjeiras, 1.838 - Getúlio Vargas	49055-380	Aracaju	SE
2006518	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Estância	Praça Jackson Figueiredo, 75 - Centro	49200-000	Estância	SE
1083188	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO VALE DO IPOJUCA	UNIFAVIP	Aracaju	Rua Tenente Wendel Quaranta, 1479, Aracaju - Suíssa	49052-260	Aracaju	SE
4318	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ARACAJU/SE (4318)	Praça Siqueira de Menezes, 208 - Santo Antônio	49060-650	Aracaju	SE
5796	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	CAPELA	Rua Deodoro da Fonseca, 563 - Centro	49700-000	Capela	SE
1064523	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	UNICESUMAR	ARACAJÚ	Rua Delmiro Gouveia, 2920 - Coroa do Meio	49035-810	Aracaju	SE
1088953	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO	UNIFIEO	Aracaju	Rua Padre Nestor Sampaio, 307, Aracaju - Luzia	49045-015	Aracaju	SE
5936	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	AQUIDABÃ	Av. Ministra Leonor Barreto Franco, 238, 238 - Centro	49790-000	Aquidabã	SE
1070662	FACULDADE MASTER	FAC MASTER	Campus Principal	Rua L, 61, (Lot Poxim) - Jardins	49026-206	Aracaju	SE
7265	UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	ARACAJU/SE	Rua Arauá, 344 - Centro	49010-330	Aracaju	SE
9886	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	ITABAIANA	Rua Professor Lima Junior, 508 - Centro	49500-000	Itabaiana	SE
1087848	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Carira	Rua Mãe Carira, 118, Polo Carira - Centro	49550-000	Carira	SE
1055892	Faculdade Regional Brasileira	FARB - ARACAJU	NOVA SEDE	Rua Tenente Wendell Quaranta Santos, 1.386 - Suíssa	49050-680	Aracaju	SE
1068608	FACULDADE PIO DECIMO DE CANINDE DO SAO FRANCISCO	FAPIDE	Campus Principal	A, S/N, LOTE 01 QUADRA F-26A - OLARIA	49820-000	Canindé de São Francisco	SE
1060213	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	MACKENZIE	Polo de Apoio Presencial - Aracaju	Rua Mayebell Taylor, S/N - Bairro São Domingos Sávio	49050-000	Aracaju	SE
1069880	FACULDADE UNINASSAU ARACAJU	-	Oceânica	Avenida Oceânica, S/N, QUADRA EB6 - LOT. COROA DO MEIO - Coroa do Meio	49035-655	Aracaju	SE
657873	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Campus Aracaju Farolândia	Avenida Murilo Dantas, 300 - Farolândia	49032-490	Aracaju	SE
1083913	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	Polo de Apoio Presencial de Aracaju/SE	Rua Vila Cristina, 730, Polo de Apoio Presencial de Aracaju/SE - São José	49015-000	Aracaju	SE

5806	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	NOSSA SENHORA DA GLÓRIA	Av. Sete de Setembro, 131 - Centro	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
5939	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	SÃO CRISTOVAO	Av. Felix Pereira, 178 Centro, 178 - Centro	49100-000	São Cristóvão	SE
1073062	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	UNIPLAN	ARACAJU/SE	Rua Oscar Valois Galvão, 355 - Grageru	49027-220	Aracaju	SE
1088489	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Estância - SE	Rua Dr. Pedro Soares, s/n, Estância - SE - Centro	49200-000	Estância	SE
1084653	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Tobias Barreto-SE	Parque Residencial Raimundo Geraldo, 2, Tobias Barreto-SE - Centro	49300-000	Tobias Barreto	SE
1051669	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ARACAJU/SE II (1051669)	Rua Urquiza Leal, 481 - Salgado Filho	49020-490	Aracaju	SE
106566	FACULDADE DE ARACAJU	FACAR	Unidade SEDE	Rua Oscar Valois Galvão, 355 - Grageru	49027-220	Aracaju	SE
1087846	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Tobias barreto	Rua Olímpio Oliveira Santos, 450, Polo Tobias barreto - Centro	49300-000	Tobias Barreto	SE
1451	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Campus da Saúde Prof João Cardoso Nascimento Júnior	Rua Cláudio Batista, s/n - Sanatório	49060-100	Aracaju	SE
2006525	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Propriá	Rua América II, S/N - America	49900-000	Propriá	SE
1072253	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Campus do Sertão	Rodovia Engenheiro Jorge Neto, Km 03 - Silos	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
1086066	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	POLO BARRA DOS COQUEIROS	RODOVIA RODRIGUES JOSE DE CAMPOS, 137, POLO BARRA DOS COQUEIROS - CENTRO	49140-000	Barra dos Coqueiros	SE
145523	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Campus Lagarto	Rua Cauby, 523 - Jardim Campo Novo	49400-000	Lagarto	SE
1088791	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	UNAMA	UNINASSAU (ARACAJU)	Avenida Augusto Franco, 2340, UNINASSAU (ARACAJU) - Siqueira Campos	49075-100	Aracaju	SE
1078191	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Campus Universitário Prof. Antonio Garcia Filho	Av. Governador Marcelo Deda, 330 - São José	49400-000	Lagarto	SE
8038	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Campus de Laranjeiras e Pólo de Apoio Presencial de Laranjeiras	CAIC Cel. José Sizinho da Rocha, s/n, CAIC - Coronel José Fizinio da Rocha - Centro	49170-000	Laranjeiras	SE
1085035	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	SAO CRISTOVAO/SE (1085035)	RUA JOÃO BEBE ÁGUA, 55, SAO CRISTOVAO/SE (1085035) - CENTRO	49100-000	São Cristóvão	SE
146162	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Campus São Cristóvão	Km 96, BR 101, S/N, Povoado Quissamã - Centro	49100-000	São Cristóvão	SE
2006519	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Japarutuba	AVENIDA RIO DE JANEIRO-ANEXO ESTADIO TOZÃO, S/N - CENTRO	49960-000	Japarutuba	SE
276	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	ARACAJU	RUA LAGARTO, 264 - CENTRO	49010-390	Aracaju	SE
1085552	CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	UNIFIL	Canindé de São Francisco/SE	Rua Ercilio Porfirio de Britto, 23, Canindé de São Francisco/SE - Centro	49820-000	Canindé de São Francisco	SE

140829	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	PÓLO EAD - ARACAJU III	Av: Mario Jorge Menezes Vieira, 3172 - Coroa do Meio	49045-000	Aracaju	SE
1084574	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Itaporanga D' Ajuda-SE	Rua Coronel Domingo Dias, 26, Itaporanga D' Ajuda-SE - Centro	49120-000	Itaporanga d' Ajuda	SE
1087852	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Japoatã	rod. de Acesso A, s/n, Polo Japoatã - Centro	49950-000	Japoatã	SE
1089924	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Barra dos Coqueiros (Conj. Prisco Viana)	Avenida Canal, 69, Barra dos Coqueiros (Conj. Prisco Viana) - Conjunto Prisco Viana	49140-000	Barra dos Coqueiros	SE
1083171	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Nossa Senhora do Socorro/SE (CONJ. FERNANDO COLLOR II)	Rua 2, 2, Nossa Senhora do Socorro/SE (CONJ. FERNANDO COLLOR II) - Conjunto Fernando Collor II	49160-000	Nossa Senhora do Socorro	SE
1085069	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	SIMAO DIAS/SE (1085069)	PRAÇA JOSÉ BARRETO, S/N, SIMAO DIAS/SE (1085069) - CENTRO	49480-000	Simão Dias	SE
1087054	🚫 CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - - ESTÁCIO SANTA CATARINA	-	EAD BARRA DOS COQUEIROS - SE	RODOVIA JOSÉ DE CAMPOS SIRIEMA, 547 A, EAD BARRA DOS COQUEIROS - SE - CENTRO	49140-000	Barra dos Coqueiros	SE
1065960	Faculdade AGES de Lagarto	Faculdade AGES	Campus Principal	Rodovia Antônio Martins de Menezes, 270 - Várzea dos Cágados	49400-000	Lagarto	SE
1056473	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS DE SERGIPE	FANESE	Campus José Edgar da Mota Freitas	Travessa Sargento Duque, 85 - Industrial	49065-750	Aracaju	SE
659059	FACULDADE SERGIPANA	FASER	CAMPUS - ARACAJU GRANGERU	Rua Oscar Valois Galvão, 355 - Grangeru	49027-220	Aracaju	SE
5797	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	PORTO DA FOLHA	Rua Major João Gonçalves, 1786 - Centro	49800-000	Porto da Folha	SE
2004827	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	MONTE ALEGRE	Rua Domingos Machado Aragão, s/n - Centro	49690-000	Monte Alegre de Sergipe	SE
11408	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	ARACAJU	Av. Edesio Vieira de Melo, 46 São José, 272 - Centro	49010-140	Aracaju	SE
1084933	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	LAGARTO/SE (1084933)	TRAVESSA GILENO JONAS DA SILVA, 42, LAGARTO/SE (1084933) - CENTRO	49400-000	Lagarto	SE
659526	FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE SERGIPE	FCES	CAMPUS - ARACAJU-COROA DO MEIO	Avenida Delmiro Gouveia, 800 - Coroa do Meio	49035-810	Aracaju	SE
1083141	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Itabaiana-SE	Rua Antônio de Santana, 217, Itabaiana-SE - Centro	49500-000	Itabaiana	SE
1089940	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Capela (Centro)	Rua Fausto Cardoso, 1025, Capela (Centro) - Centro	49700-000	Capela	SE
25142	FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS - FEAD-MG	FEAD - MG	ARACAJU	Rua Manoel Andrade, 1.745, Colégio Coroa do Meio - Coroa do Meio	49035-330	Aracaju	SE
1060818	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Campus Itabaiana	Travessa Doutor Augusto Cesar Leite, 165 - Anísio Amancio Morumbi	49500-000	Itabaiana	SE
1049444	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Carira	Rua João Paulo da Conceição, S/N - Vila Nova	49550-000	Carira	SE
1088282	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Itabaianinha - SE	Praça Tennyson Fontes Souza, 59, Itabaianinha - SE - Centro	49290-000	Itabaianinha	SE
5793	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	LARANJEIRAS	Praça Dr. Heráclito Diniz Gonçalves, 33 - Centro	49170-000	Laranjeiras	SE

1067856	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Campus Estância	Rua Café Filho, 260 - Cidade Nova	49200-000	Estância	SE
1083152	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	São Cristóvão-SE	Rua E, 727, São Cristóvão-SE - Rosa Elze	49100-000	São Cristóvão	SE
1087842	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Itabaiana	Rua Gumercindo de Oliveira, 925, Polo Itabaiana - Centro	49500-000	Itabaiana	SE
1088379	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	UNIVERSO	Aracaju	Rua Pedro Paes Azevedo, 488, Aracaju - Salgado Filho	49020-450	Aracaju	SE
2898	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Campus Propriá	Praça Santa Luzia, 105 - Centro	49900-000	Propriá	SE
2006972	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ARACAJU	Rua Ministro Nelson Hungria, 323 - Luzia	49045-510	Aracaju	SE
1084917	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ITABAIANA/SE (1084917)	RUA PEDRO ALVES DE MENEZES, 955, ITABAIANA/SE (1084917) - CENTRO	49500-000	Itabaiana	SE
1055863	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Pólo de Estância	PRAÇA JACKSON DE FIGUEIREDO, 13 - Centro	49200-000	Estância	SE
1055505	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	UNA	Polo Aracaju	Rua Manoel Andrade - Coroa do Meio	49035-530	Aracaju	SE
9597	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	ARACAJU II	Rua Vila Cristina, 790, - até 759/760 - São José	49015-000	Aracaju	SE
1084919	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ITABAIANINHA/SE (1084919)	TRAVESSA ISAIAS CAMPO, 264, ITABAIANINHA/SE (1084919) - PRAÇA OLIMPIA CAMPOS	49290-000	Itabaianinha	SE
1085013	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	POCO REDONDO/SE (1085013)	RUA PAXUI, S/N, POCO REDONDO/SE (1085013) - SANTA ROSA DO ERMÍNIO	49810-000	Poço Redondo	SE
1084952	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	NOSSA SENHORA DA GLORIA/SE (1084952)	RUA PEDRO ALVES FEITOSA, 95, NOSSA SENHORA DA GLORIA/SE (1084952) - CENTRO	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
1088242	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Centro Aracaju - SE	Rua João Pessoa, 320, Centro Aracaju - SE - Centro	49010-130	Aracaju	SE
1040494	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Areia Branca	Escola Municipal José Romão do nascimento, S/N, Rua heráclito Diniz - Centro	49000-000	Areia Branca	SE
1086649	FACULDADE BATISTA DE MINAS GERAIS	FBMG	Polo Aracaju	Rua Maye Bell Taylor, s/n, Polo Aracaju - São Domingos Sávio	49045-030	Aracaju	SE
2006515	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Arauá	RUA JOSÉ DIAS FILHO, \N, CONJUNTO ALZIRA COSTA - CENTRO	49220-000	Arauá	SE
1088513	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Nossa Senhora da Glória - SE	Avenida Sete de Setembro, 102, Nossa Senhora da Glória - SE - Centro	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
102405	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Campus Aracaju / Reitoria	Avenida Engenheiro Gentil Tavares, 1.166 - Getúlio Vargas	49055-260	Aracaju	SE
2006522	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Nossa Senhora das Dores	Praça Joel Nascimento, s/n - centro	49600-000	Nossa Senhora das Dores	SE
35036	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ UNESA		EAD ARACAJU - SALGADO FILHO - SE	Rua Teixeira de Freitas, 10 - Salgado Filho	49020-530	Aracaju	SE
1088069	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	UNICESUMAR	Tobias Barreto	Rua Raimundo de Matos, S/N , Tobias Barreto - centro	49300-000	Tobias Barreto	SE
1687	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	ITABAIANA	Rua José Paulo Santana , 1254 - Sítio Porto	49500-000	Itabaiana	SE

1084618	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Itabaianinha-SE	Praça João Alves Filho, 117, Itabaianinha-SE - Centro	49290-000	Itabaianinha	SE
7659	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	ARACAJÚ	Av. Murilo Dantas 881, Farolândia., 881 - Farolândia	49032-490	Aracaju	SE
5799	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	CARIRA	Av. Aroaldo Chagas, s/n Centro, S/N - Centro	49550-000	Carira	SE
1050794	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Campus de Ciências da Saúde de Lagarto	Rua Padre Álvares Pitangueira, S/N - Centro	49400-000	Lagarto	SE
1068570	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	NOSSA SENHORA DA GLÓRIA	Rua Princesa Isabel, 34 - Centro	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
5940	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Unit - LAGARTO	Av. Presidente Kennedy, 302 - Centro	49400-000	Lagarto	SE
2004820	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	CARMOPOLIS	Rua Elias Dias Costa, s/n - Centro	49740-970	Carmópolis	SE
9610	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	TOBIAS BARRETO	Parque Raimundo Geraldo, 02 - Centro	49300-000	Tobias Barreto	SE
658013	FACULDADE PIO DÉCIMO	FPD	CAMPUS - ARACAJU - CENTRO	Rua Estância, 382 - Centro	49010-180	Aracaju	SE
1086293	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	POLO NOSSA SENHORA DO SOCORRO	AVENIDA I, 554/B , POLO NOSSA SENHORA DO SOCORRO - COMPLEXO TAIÇOCA CONJUNTO JOÃO ALVES	49160-000	Nossa Senhora do Socorro	SE
1056037	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE	IFS	Campus Glória	Rua Pedro Alves Feitosa, 2300, Parque de Exposições João de Oliveira Dantas - Centro	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
5805	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	TOBIAS BARRETO	Avenida Prefeito Dr. José Airton de Andrade, 1720 - Centro	49300-000	Tobias Barreto	SE
660058	Faculdade Regional Brasileira	FARB - ARACAJU	Nova sede	Rua Joventina Alves, 387 - Salgado Filho	49020-330	Aracaju	SE
6253	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	PAP ARACAJÚ	Avenida Edesio Vieira de Melo, 46 - São José	49010-140	Aracaju	SE
19948	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	Polo ARACAJU	Rua Lagarto, 897 - Centro	49010-390	Aracaju	SE
1487	FACULDADE PIO DÉCIMO	FPD	Unidade III	AV. TANCREDO NEVES, 5655 - JABOTIANA	49095-000	Aracaju	SE
21007	FACULDADE AIEC	AIEC / FAAB	ARACAJU	Avenida Santos Dumont, 1378, Aquarius Hotel - Orla de Atalaia	49055-340	Aracaju	SE
1050971	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENECISTA DE OSÓRIO	UNICNEC	POLO - Lagarto	Avenida Coronel Francisco Garcez , 248 - Silvio Romero	49400-000	Lagarto	SE
2002291	UNIVERSIDADE POTIGUAR	UNP	Polo Aracaju	Av. Murilo Dantas, 881 - Farolândia	49032-490	Aracaju	SE
1083328	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	Aracaju-SE	Rua Augusto Franco, 2340, Aracaju-SE - Siqueira Campos	49075-470	Aracaju	SE
1088735	FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS	FCE	Polo Aracaju	Rua Padre Nestor Sampaio, 307, Polo Aracaju - Luzia	49045-015	Aracaju	SE
1084590	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Canindé de São Francisco-SE	Rua Alfredo Alexandre dos Santos, 201, Canindé de São Francisco-SE - Centro	49820-000	Canindé de São Francisco	SE

1056883	🚩 FACULDADE UNINASSAU ARACAJU	-	Bloco Coroa do Meio	Rua Delmiro Gouveia, 800 - Coroa do Meio	49035-810	Aracaju	SE
1071614	UNIVERSIDADE SANTO AMARO	UNISA	ARACAJU	Rua Vila Cristina, 730, Anexo 2, Bloco D, Térreo - São José	49015-000	Aracaju	SE
1086252	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Aracaju	Avenida Ministro Geraldo Barreto Sobral, 1496, Polo Aracaju - Jardins	49026-010	Aracaju	SE
1084896	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ESTANCIA/SE (1084896)	RUA DR GUMERCINDO BESSA, 271, ESTANCIA/SE (1084896) - CENTRO	49200-000	Estância	SE
35246	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	UCB	ARACAJU	Rua Maruim, 587 - Centro	49010-160	Aracaju	SE
2006524	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de Porto da Folha	Praça Manoel Messias de Freitas, S/N - Centro	4980-000	Porto da Folha	SE
1088704	Faculdade Superior de Ensino Programus	ISEPRO	Aracaju	Rua Professor Henrique Souza, 16, Aracaju - Jabutiana	49095-350	Aracaju	SE
23018	UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	ARACAJU/SE (23018)	Rua Arauá, 344 - Centro	49010-330	Aracaju	SE
2004158	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	UNIFACS - SÃO CRISTÓVÃO	Praça das Bandeiras, S/N - Centro	49100-000	São Cristóvão	SE
1075637	FACULDADE BRASILEIRA DE TECNOLOGIA	FBT	FBT - ARACAJU	Avenida Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, s/n, (Lado Par) - Jabutiana	49095-790	Aracaju	SE
1063559	FACULDADE BRASILEIRA DE TECNOLOGIA	FBT	FBT - Sergipe	Rua Roberto Fonseca, 2 - Inácio Barbosa	49041-140	Aracaju	SE
2006526	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pólo de Apoio Presencial de São Domingos	AV. JOSÉ FREIRE DE LIMA, S/N - CENTRO	49525-000	São Domingos	SE
147458	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	POLO EAD - TOBIAS BARRETO	Parque Raimundo Geraldo, 2 - Centro	49300-000	Tobias Barreto	SE
100687	🚩 Estácio FASE - Faculdade Estácio de Sergipe	Estácio FASE	ARACAJU	Rua Teixeira de Freitas, 10 - Salgado Filho	49020-530	Aracaju	SE
2003993	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	POLO ARACAJU	Rua Joventina Alves, 387 - Salgado Filho	49020-330	Aracaju	SE
1077653	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO	UNIJORGE	Polo Aracaju	Rua Itaporanga, 293 - Centro	49010-140	Aracaju	SE
2004831	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	NOSSA SENHORA DO SOCORRO	Avenida Coletora A, S/N, Shopping Prêmio, loja 121 - Conjunto Marcos Freire I	49160-000	Nossa Senhora do Socorro	SE
1086162	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	POLO TOBIAS BARRETO	RUA JOSE CARDOSO DOS SANTOS, 264, POLO TOBIAS BARRETO - CENTRO	49300-000	Tobias Barreto	SE
658958	FACULDADE AMADEUS	FAMA	Unidade SEDE	Rua Estância, 937 - Centro	49010-180	Aracaju	SE
2005915	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	ARACAJU	Av. Edesio Vieira de Melo, 46 - São José	49010-140	Aracaju	SE
1065636	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	UNINASSAU MACEIÓ	Polo Aracaju	Avenida Augusto Franco, 2269 - Siqueira Campos	49075-100	Aracaju	SE
1084921	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ITAPORANGA D AJUDA/SE (1084921)	RUA A, S/N, ITAPORANGA D AJUDA/SE (1084921) - LOTEAMENTO JEOVA	49120-000	Itaporanga d 'Ajuda	SE
1086985	FACULDADE DOM PEDRO II	FDPII	Polo Glória	Shopping Avelan, Loja 21 Av. Lourival Batista, 560, Polo Glória - .	49680-000	Nossa Senhora da Glória	SE
2004828	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	NEOPOLIS	Av. Getúlio Vargas, 292 - Centro	49980-000	Neópolis	SE

Fonte: BRASIL (2018)