

## **A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade**

The shadow of discrimination and gender barriers in the daily lives of women with disabilities at the university

La sombra de la discriminación y las barreras de género en el cotidiano de mujeres con discapacidad en la universidad

**Jackeline Susann Souza da Silva**

Doutora pela Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha.

[jackelinesusann@gmail.com](mailto:jackelinesusann@gmail.com)

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-9779-7663>

*Recebido em 28 de maio 2019*

*Aprovado em 14 de setembro de 2020*

*Publicado em 26 de outubro de 2020*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a experiência de uma estudante surda matriculada em uma universidade pública brasileira. A interface deficiência e gênero, na educação superior, é inexplorada na literatura acadêmica, por isso as barreiras contra as mulheres com deficiência na universidade ainda estão encobertas. Deste modo, é necessário dar visibilidade ao tema para pôr em prática, de modo interseccional, o sentido da igualdade de oportunidade. Os dados coletados, neste estudo, são resultados do uso de entrevista semiestruturada e da técnica de sombreamento que, aos quais permitiram a imersão da investigadora no cotidiano universitário da jovem participante. Os principais achados demonstram que as mulheres com deficiência encontram diferentes obstáculos para ingressar e permanecer no curso superior. Esses obstáculos não se restringem ao espaço acadêmico, pois iniciam na própria história de vida dessas mulheres. Chama atenção o fato de que a ideia coletiva de superação da deficiência acaba tornando-se uma armadilha que coloca o êxito ou o fracasso acadêmico no plano individual e, por isso, camufla a responsabilidade que a instituição deve assumir com relação às mudanças para a acessibilidade e equidade de gênero.

**Palavras-chave:** Deficiência; gênero; Educação Superior.

### **ABSTRACT**

This article presents the results of a master's research on the experience of a deaf student in a Brazilian public university. The interface disability and gender in higher education is little discussed in the academic literature that is why the barriers against women with disabilities in the university are still hidden. In this way, it is necessary to give visibility to the topic in order to implement, in an intersectional way, the meaning of equality of opportunity. The collected data result from the use of semi-structured interview and shadowing technique that allowed the immersion of the researcher in the university daily of the young participant. The main results show that women with disabilities find different obstacles to enter and stay in the college career. These obstacles are not restricted to the academic space, since they begin in the life history of these women. It is interesting to say

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

that the collective idea of overcoming disability is the trap that puts academic achievement or failure in the individual plan. Because of that, institutional responsibility for the changes for accessibility and gender equity is disguised.

**Keywords:** Disability; gender; college education.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de máster sobre la experiencia de una estudiante sorda en una universidad pública brasileña. La interfase discapacidad y género en la educación superior es inexplorada en la literatura académica, por eso las barreras contra las mujeres con discapacidad en la universidad aún están encubiertas. De este modo, es necesario dar visibilidad al tema para poner en práctica, de modo interseccional, el sentido de la igualdad de oportunidad. Los datos recopilados resultan del uso de entrevista semiestructurada y de la técnica de sombreado que permitieron la inmersión de la investigadora en el cotidiano universitario de la joven participante. Los principales resultados muestran que las mujeres con discapacidad encuentran diferentes obstáculos para ingresar y permanecer en la carrera. Esos obstáculos no se restringen al espacio académico, pues inician en la propia historia de vida de esas mujeres. Llama la atención el hecho de que la idea colectiva de superación de la discapacidad es la trampa que pone el logro o el fracaso académico en el plan individual. En razón de eso, se oculta la responsabilidad institucional por los cambios para la accesibilidad y la equidad de género.

**Palabras clave:** Discapacidad; género; Educación Superior.

## Introdução

Desde de 1990, as diretrizes em favor da inclusão, paulatinamente, são incorporadas aos sistemas de ensino mundiais com o propósito de, no plano legal, democratizar as instituições educacionais à diversidade de estudantes. No Brasil, a proposta de inclusão desenvolve-se em meio às especificações legais para cada nível e modalidade de ensino. Na educação básica, a obrigatoriedade da matrícula é determinada no texto da constituição (BRASIL, 1988), sendo, portanto, responsabilidade do Estado e um direito de todos os estudantes com idade de quatro a dezessete anos. Por outro lado, a educação superior, especificamente as universidades públicas, ainda resistem em abrir suas portas, entre outros fatores, devido ao caráter excepcional delegado a estas instituições, em que apenas é admitido o acesso de “candidatos que tenham [...] sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996, art. 43).

A condição de exclusividade da educação superior construiu-se na própria tradição das universidades, que foram desenhadas para responder aos interesses de grupos privilegiados (NUNES, 2012; QUEIROZ; SANTOS, 2006). Até metade do século passado, as universidades eram espaços exclusivos da elite, dos homens e da população branca

(GOMES; MORAES, 2012; CUNHA, 2007; CRUZ, 2012). No entanto, hoje, existem políticas e leis que focam a entrada de coletivos específicos na educação superior, como a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades e institutos federais para a população de baixa renda e para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Apesar dos esforços legais, a educação superior ainda não é um lugar para todos. Um dos mecanismos de exclusão é seu sistema classificatório na admissão para o ingresso e nos processos seletivos internos para a permanência, nos quais o mérito caracteriza-se na aprovação e na hierarquização de *candidatos* – termo frequentemente utilizado na lei, nas políticas e nos editais institucionais – a partir de um modelo educacional individualista e competitivo (SILVA, 2019). Neste contexto, as pessoas com deficiência são partes dos grupos que, perceptivelmente, foram, e ainda são, cortados desse nível de formação escolar (OMS, 2011). Devido a isso, a contestação do direito à educação superior de jovens e adultos com deficiência é um produto desta época.

Para que seja ampliado, em medida representativa, o acesso à educação superior das pessoas com deficiência é necessário um grande empenho coletivo. Em particular, as pesquisas mostram que tanto escolas como universidades não estão, muitas vezes, acessíveis na infraestrutura, na oferta dos recursos e materiais pedagógicos, no planejamento das metodologias de ensino e na disposição dos sistemas de comunicação e informação (SILVA, 2019; SOUTO, 2014; VIGENTIM, 2014). Esses aspectos juntos têm dificultado o ingresso, a permanência e a ascensão educacional de estudantes com deficiência.

Dentro dos limites da inclusão escolar, as mulheres com deficiência enfrentam ainda mais obstáculos para formar-se em uma carreira superior, porque elas necessitam superar problemas de ordem primária, por exemplo, os estereótipos limitantes sobre o seu desempenho nas atividades cotidianas e acerca de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (SILVA, 2019). Apesar das desvantagens e barreiras específicas que sofrem as mulheres com deficiência durante sua vida e percurso escolar, a literatura e as leis ainda são tímidas em abordar os aspectos da vida deste coletivo. É importante destacar que o que estas mulheres vivenciam não representa a experiência de homens com deficiência, nem tampouco de mulheres sem deficiência. Por essa razão, é preciso chamar atenção às opressões, às discriminações e ao silenciamento que, em potencial, colocam as mulheres com deficiência em condição de vulnerabilidade e *invisibilizam* suas demandas.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

A adoção da perspectiva interseccional, na discussão sobre gênero, é uma forma de identificar as demandas específicas das mulheres com deficiência e construir políticas e propostas educacionais mais efetivas, realistas e próximas da história de vida e do percurso escolar/acadêmico deste grupo. A interseccionalidade é, atualmente, um conceito relevante na discussão sobre políticas e práticas de educação inclusiva, por trazer a dimensão da multiplicidade e, ao mesmo tempo, a singularidade da experiência e identidades de grupos sociais distintos. Alonso (2010) discute, em profundidade, o significado da interseccionalidade no âmbito das políticas de igualdade:

A metáfora da intersecção foi introduzida por Kimberlé Crenshaw para dar ênfase à existência de vários eixos de desigualdade (raça, etnia, gênero, etc.) que, tal como avenidas numa grande cidade, transcorrem de modo independente, contando no entanto com múltiplas e variadas intersecções (Crenshaw 1989, 1993, 2002). Os indivíduos situados entre eixos diversos (mulheres negras, lésbicas, etc.) sofreriam a desigualdade de modo único e qualitativamente diferente, impossível de ser analisado a partir de uma mera soma de categorias. Para além de explorar as consequências da sua situação diferenciada, a literatura começou a salientar a necessidade das políticas públicas tomarem também em consideração a interseccionalidade. O objetivo não é só detectar os efeitos das desigualdades múltiplas, mas também estudar a forma como os poderes públicos podem responder à sua existência. Em geral, considera-se que, para aplicar políticas mais justas e inclusivas, é necessário ter em conta que nem homens nem mulheres são grupos homogêneos e, como tal, se vêem afectados por mais de um tipo de discriminação. (ALONSO, 2010, p. 26).

Neste caso, aspectos combinados entre deficiência, gênero, cor/etnia, renda, localização regional demarcam as identidades e as condições de vida das pessoas com deficiência, bem como são determinantes no acesso à escolarização e aos níveis mais elevados de formação. Em específico, os marcadores de gênero e deficiência estabelecem-se por meio de relações de poder, que impõem hierarquias e produzem desigualdades (DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2014). A categoria gênero estrutura-se na lógica do androcentrismo e do patriarcado, em que a representação do feminino e masculino baseia-se em relações de dominação e legitimação:

As relações de gênero – de dominação masculina e interligadas com a sexualidade – estabelecem normas arbitrárias para homens e mulheres na definição de seus comportamentos, no modo de relacionar-se, de demonstrar afetividade e liberdade sexual (exemplo: mulher ser frágil e homem ser forte), suas roupas, seu modo de se relacionar e de demonstrar afetividade e viver a sexualidade (LOURO, 2011). Esses papéis são aprendidos em diversas instituições sociais como família, escola, igreja, etc. Nesse caso, homens e mulheres se reconhecem nessas representações e passam a julgar o que é adequado ou não para um comportamento masculino ou feminino. (DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2014, p. 558).

Em virtude dos papéis de gênero, as experiências de muitas mulheres são marcadas por diferentes tipos de violência e discriminação. Contudo, tais experiências não são vividas do mesmo modo por todas as mulheres. No contexto das diferentes mulheres com deficiência, as relações de gênero são construídas em meio aos estereótipos que circunscrevem a deficiência e a feminilidade, nas quais tais associações são geradoras de opressão e de vulnerabilidade (GESSER, 2010). O estudo de Gesser (2010) evidencia como as mulheres com deficiência estão submetidas às situações de opressão e vulnerabilidade, por exemplo, quando são tratadas de modo infantilizado; quando são percebidas como assexuadas; quando lhes são negadas as oportunidades de escolher e tomar decisões sobre suas vidas. Além disso, as mulheres com deficiência sofrem preconceitos devido aos padrões estéticos e à falta de crença sobre seu desempenho e realização das atividades cotidianas, tradicionalmente, atribuídas ao seu gênero (GESSER, 2010; DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014)

Deste modo, existem diferentes pontos que merecem ser discutidos quando se trata da interface gênero-deficiência, por exemplo, as restrições da família no âmbito da sexualidade:

As relações de gênero são fortemente marcadas nas mulheres com deficiência, pois, devido ao histórico processo de infantilização e dependência familiar em que estão submersas, as características de fragilidade feminina são intensificadas. Assim, elas são superprotegidas pela família em razão de violência e abuso sexual; e, frequentemente, são vistas como incapazes de exercer os papéis que são atribuídos às mulheres sem deficiência, tais como constituir família, cuidar dos filhos e das atividades domésticas. (DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2014, p. 558-559).

A visão essencialista da deficiência, muitas vezes, é o que faz com que determinada percepção sobre a funcionalidade física/cognitiva e o sexo seja sustentada como dado natural e biológico, negando os significados socioculturais na constituição das identidades de mulheres com deficiência. Em oposição à visão essencialista/biológica, o modelo social da deficiência não individualiza e naturaliza a condição biológica do indivíduo, mas situa o sujeito nas relações sociais mais amplas, identificando as barreiras que estão presentes no ambiente e nas relações humanas. O modelo social contesta a ideia de que há um dado biológico puro – fora dos arranjos socioculturais –, colocando em evidência os significados, os limites discursivos e os estereótipos que estão por trás da categoria deficiência (GOODLEY et al., 2017). Vale ressaltar que o modelo social, hoje, é o mais aceito pelo movimento internacional das pessoas com deficiência, sendo o fundamento adotado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Há muito o que avançar quando se trata de romper estereótipos de gênero que limitam a vida de mulheres com deficiência. Como parte das agendas internacionais para redução das desigualdades, o presente enfoque de pesquisa está alinhado aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda ONU 2015-2030. Especificamente, o Objetivo 4 e 5 que abordam a necessidade de assegurar um modelo de educação inclusiva, equitativa e de qualidade com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O modelo educacional pensando para as décadas presentes deve, então, prever a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres (ONU, 2015-2030), o que inclui as mulheres com deficiência.

Portanto, o presente estudo assume o compromisso com a mudança social. Para isso, é necessário a análise crítica acerca da estrutura patriarcal e capacitista que, mutuamente, obstaculiza o ingresso e a formação científico-profissional de mulheres. Uma vez que se notem as barreiras, é mais fácil planejar estratégias que, efetivamente, contribuam para a construção de entornos inclusivos. Considerando a problematização inicial, este artigo está dividido em três partes. A primeira trata-se da descrição das técnicas e instrumentos utilizados para narrar a experiência universitária de uma estudante surda. Já, na segunda parte, são analisados os principais achados que surgiram da vivência no campo. Por fim, os comentários finais pontuam reflexões e recomendações para estudos posteriores.

## Método

Este artigo analisa a experiência de uma estudante surda, chamada pelo nome fictício de Emma. Ela tem 27 anos e enquadra-se na população *parda*, conforme classificação do IBGE/Brasil (2010). Emma está matriculada no quarto período da graduação em Ciências da Computação de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Os dados coletados emergiram do uso da entrevista semiestruturada e da técnica de sombreamento (SILVA, FERREIRA, 2017). O sombreamento foi feito durante sete horas consecutivas. Nesta parte do dia, a participante esteve em diversos espaços da universidade como sala de aula, refeitório, secretaria, biblioteca e áreas comuns. Durante o trajeto, ela interagiu com diferentes membros da comunidade universitária, como estudantes, professores e funcionários.

Nas pesquisas que têm como propósito perceber as relações de gênero e as condições de acessibilidade no cotidiano escolar/acadêmico, a técnica de sombreamento tem um papel relevante, pois possibilita identificar elementos na rotina dos envolvidos e

interações que ocorrem no momento da coleta de dados (SILVA, FERREIRA, 2017). Além disso, a técnica de sombreamento coloca em evidência a linha que separa “o mundo público, objetivo, racional e verificável do mundo privado e subjetivo” (JAGGAR, BORDO, 1997, p. 171), uma vez que questões objetivas – como leis, projetos pedagógicos, diretrizes para inclusão, teorias, modelos – podem ser analisadas no contexto de intersubjetividade do campo e dentro do recorte do cotidiano de grupos específicos.

Portanto, é neste contexto vivo de observação e interação que a investigadora do presente estudo assistiu de perto as situações em que a acessibilidade está disponível e também o contrário, quando há presença de barreiras na vivência universitária da participante da pesquisa. Nesta experiência de investigação, até os acontecimentos imprevistos, como a mudança de horário da aula e a interação da participante com grupos de amigos nos corredores, tiveram valor para as análises, pois são nestes momentos que se constrói o sentido autêntico da experiência compartilhada no campo de pesquisa.

Em combinação com a técnica de sombreamento, foi utilizada, neste estudo, a entrevista semiestruturada. A entrevista ocorreu antes do uso da técnica de sombreamento, sendo assim, a etapa exploratória da pesquisa. O objetivo da entrevista foi conhecer aspectos da história de vida de Emma e da sua trajetória universitária. Por exemplo, em qual curso ela está matriculada, quais metodologias de ensino os docentes geralmente utilizam, se ela sente barreiras atitudinais na interação com os professores e com os colegas na sala de aula e fora dela, quais serviços da política institucional de acessibilidade a estudante tem acesso, entre outros aspectos. Durante a entrevista, um roteiro com questões guiou a conversa. No entanto, foi priorizado o diálogo aberto e espontâneo para incluir elementos que não foram pensados pela investigadora durante o planejamento. Vale mencionar que a entrevista ocorreu mediante o uso da técnica de leitura labial, dado que a participante também faz uso deste meio para comunicar-se.

A análise dos dados foi realizada à luz do referencial atual sobre deficiência e gênero desde uma concepção sociocultural da experiência. Neste sentido, o modelo médico da deficiência é contestado em razão do essencialismo e dos limites que este modelo impõe com relação às identidades e às condições de vida das mulheres com deficiência (GOODLEY et al. 2017). Igualmente, os discursos sobre feminilidade e deficiência foram objeto de crítica com intuito de identificar novas categorias e avançar na teorização sobre estereótipos e valores dominantes que estão presentes tanto na literatura sobre o tema como nos aspectos do cotidiano acadêmico. Por fim, a pesquisa incluiu a etapa de feedback

dos dados coletados. Neste momento, o texto foi avaliado pela participante, sendo consideradas, na versão final, suas sugestões e a autorização para a publicação, tal como apresenta-se neste artigo.

## Resultados e interpretação de dados

Esta seção resume os principais resultados e análises da aplicabilidade da entrevista semiestruturada e da técnica de sombreamento no cotidiano acadêmico de Emma. A seguir, os subitens dividem-se em cinco títulos, que se apresentam como hipóteses problematizadoras. As hipóteses foram formuladas pela investigadora a partir de evidências prévias advindas da experiência de vida e/ou de inferências teóricas acerca do objeto de estudo. Estas suposições não buscam respostas concretas e generalistas no processo de recopilação e interpretação dos dados, mas têm o intuito de gerar questionamentos, refletir, aprofundar e buscar novos sentidos e significações sobre um tema inexplorado. Nesta linha, as hipóteses formuladas são as seguintes:

1. Mulheres com deficiência encontram mais dificuldades para ingressar na educação superior em virtude das barreiras na sua história de vida e no percurso escolar.
2. A barreira atitudinal dificulta a permanência das mulheres com deficiência na educação superior.
3. As atribuições convencionais femininas não são perceptíveis quando se trata de mulheres com deficiência.
4. Há um processo contínuo de desempoderamento das mulheres com deficiência e de restrição de sua liberdade de expressão, comunicação e acesso à informação.
5. O mérito individual, na educação superior, esconde a armadilha da ideia de superação.

### **Mulheres com deficiência encontram mais dificuldades para ingressar na educação superior em virtude das barreiras na sua história de vida e no percurso escolar**

As mulheres com deficiência sofrem barreiras sistemáticas durante todo o percurso da vida escolar. Assim, o ensino superior é uma realidade muito distante para a grande maioria das representantes desse grupo. Provas disso são os dados da ONU (2000) que destacam, no início deste século, o número menor de 1% de meninas com deficiência



alfabetizadas nos seis grandes continentes. Além disso, os relatórios das agências internacionais mostram a privação que sofrem as mulheres com deficiência nas três maiores áreas da vida humana: saúde, renda e educação (ONU, 2000; OMS, 2011). Nesta linha, a exclusão que se percebe hoje no sistema de ensino é resultado de uma série de fatores históricos, sociais, econômicos e culturais.

Tal realidade não se restringe ao Brasil ou aos demais países em vias de desenvolvimento. É inegável que há um abismo social que, independentemente do nível econômico do país, influi na baixa escolarização de mulheres com deficiência no mundo. Muitos são os desafios que os países enfrentam no que se refere à garantia do direito à escolarização para meninas e jovens com deficiência. O acesso à educação básica com qualidade é um dos quesitos indispensáveis para que, no futuro, essas meninas tenham a opção de ingressar em uma carreira na educação superior.

A história de vida de Emma serve de caso para ilustrar o cenário global. A participante narrou que, para chegar à universidade, teve que superar diversas barreiras em diferentes áreas da vida. Emma e sua família migraram para a capital, entre outras razões, para que ela e seus irmãos tivessem a oportunidade de estudar. Na cidade natal, não havia escola, nem muito menos instituições especializadas para crianças surdas. A mudança obrigou a família a começar a vida do zero na cidade grande. A vida, no meio urbano, trouxe muitos desafios. O primeiro foi o processo de integração de Emma na escola regular. Nesta época, apesar da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) já garantir o direito de educação a todos os estudantes, a política de inclusão era incipiente e quase não existiam matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum.

Deste modo, Emma era uma exceção na escola. Para que ela não fosse privada de estudar, sua mãe a obrigava a aprender a técnica de leitura labial. Por essa razão, a estudante tinha que assistir novelas todas as tardes. A leitura labial era a única opção de comunicação, já que a sua família tinha limitações financeiras para pagar aulas de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e na escola não havia o suporte necessário para garantir a acessibilidade comunicacional e informacional. Além disso, nos anos iniciais da formação de Emma, a língua de signos não era popularizada, como pouco a pouco vem acontecendo no país.

A estudante afirma que aprender a leitura labial foi um processo doloroso, pois ela “não gostava de passar as tardes assistindo à televisão. Perdi parte da minha infância, pois eu preferiria brincar com meus irmãos. Somente assistia a TV porque minha mãe obrigava”

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

(Dados da entrevista com Emma). No entanto, hoje ela reconhece o valor da insistência de sua mãe, porque, sem a leitura labial, ela não teria como frequentar a escola e, anos depois, chegar à universidade. Entretanto, mesmo com a adequação para comunicar-se com colegas e professores, a experiência escolar de Emma foi marcada por barreiras de todos os tipos, que se manifestam em âmbitos comunicacionais, informacionais, atitudinais e metodológicos.

A história de Emma ajuda a refletir sobre a condição de vulnerabilidade a que estão submetidas mulheres com deficiência, sobretudo, em contexto de pobreza e quando vivem em zonas distantes da capital. Por diversas razões, esse grupo social tem menores possibilidades de desenvolvimento humano (SILVA, 2019). No caso da participante, a decisão da família foi um fator determinante, pois, se Emma não tivesse mudado para a cidade grande, talvez ela nunca tivesse estudado. É importante dizer que as questões de desenvolvimento humano na experiência de vida de mulheres com deficiência não se restringem ao âmbito educacional, pois estendem-se ao inaccessos aos serviços de saúde e às dificuldades de sair da condição de pobreza e melhorar os ingressos financeiros (IBGE, 2010, OMS, 2011). Sobre esses aspectos, Emma informou que sua deficiência foi adquirida na infância por motivos de doença. O fato da sua família não dispor de recursos econômicos suficientes intensificou os problemas de saúde que ela teve na época, porque alguns exames e procedimentos tinham que ser realizados na capital e isso demandava alto custo para seus pais (Dados da entrevista com Emma).

Portanto, a condição de pobreza econômica intensifica os riscos de problemas de saúde (OMS, 2011). Do mesmo modo, ao ter uma deficiência, a pessoa está mais vulnerável a diminuir sua renda ou não alcançar um padrão de vida satisfatório, em razão dos gastos na manutenção da vida cotidiana. Neste contexto, as mulheres com deficiência vivem um ciclo de impossibilidades, que dificultam a inclusão desta população em espaços de privilégio social, como universidades (SILVA, 2019). Por isso, antes de cogitar, futuramente, a realização da inscrição no vestibular, elas têm que confrontar problemas complexos durante todas as etapas da vida.

A participante do presente estudo narrou que sempre teve desempenho notável na escola. Contudo, o mérito da capacidade intelectual não foi suficiente para garantir sua aprovação nas primeiras tentativas de ingresso ao curso superior. A estudante teve que ser persistente ante à inacessibilidade das provas do vestibular. As primeiras avaliações não eram adaptadas para candidatos surdos, por isso Emma foi reprovada durante vários anos.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

Ela confessou que este processo foi muito desgastante. Apesar disso, o esforço consecutivo concedeu a Emma a aprovação e a matrícula no Curso de Ciências da Computação em uma universidade federal brasileira. Vale lembrar que este é um curso de concorrência elevada nas universidades públicas. Desta forma, sua aprovação foi comemorada com grande satisfação. Porém, a estudante confessou que, junto com a alegria veio a preocupação, porque ela sabia que a luta pelo título universitário estava apenas começando.

### **A barreira atitudinal dificulta a permanência das mulheres com deficiência na universidade**

Emma argumentou que a escolha do curso de Ciências da Computação foi devido à suposição de que essa formação seria estruturada, predominantemente, em conteúdos práticos e visuais. Essa previsão adveio da experiência da estudante na escola em que, segundo ela, as disciplinas de humanidades requeriam muita dedicação e grande esforço na leitura e na interpretação de textos em Língua Portuguesa (Dados da entrevista com Emma). Por essa razão, ela encontrou dificuldades na aquisição do conhecimento do currículo, pois, para uma pessoa surda, a falta de adaptação da comunicação e da informação é um fator de empecilho no processo de aprendizagem. Desta forma, escolher um curso de Ciências Humanas e Sociais colocaria em risco a formação de Emma na universidade, pois essa eleição demandaria o estudo e a leitura sistemática e, em grande volume, de conteúdos do currículo escritos ou falados.

Assim, a escolha de um curso tecnológico e prático foi mais conveniente para Emma. No entanto, a presença de uma mulher, sobretudo, surda, no curso de Ciências da Computação, é ainda novidade nas universidades brasileiras, pois a maioria dos estudantes matriculados em áreas tecnológicas é masculina (CRUZ, 2012). Devido a isso, a participante narrou sucessíveis casos de discriminação. Tanto na sua narrativa como em alguns momentos do sombreamento ficou perceptível que membros da comunidade universitária a viam como “corpo estranho” naquele lugar (GOODLEY et al., 2017). A primeira reação narrada pela estudante foi a surpresa dos docentes e dos colegas frente à sua presença nas aulas. Ela disse que a maioria dos professores não é informada sobre sua deficiência e que já houve disciplina em que o professor concluiu o semestre sem saber da sua condição de pessoa surda (Dados da entrevista com Emma).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

Além disso, muitos professores e estudantes ignoram a presença de Emma na turma (Dados da entrevista e do sombreamento com Emma). No dia da realização da técnica de sombreamento, não havia a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula e a única maneira da estudante assistir à exposição era por meio da leitura labial. Ainda assim, a professora não adaptou a exposição para apresentar o conteúdo de frente para Emma, mesmo estando informada, segundo a participante, da sua condição de surdez (Dados do sombreamento com Emma). No mesmo dia, quando saiu da sala de aula, a participante acenou para um grupo de estudantes que não respondeu à sua saudação. Neste momento, Emma revelou que não tem amigos na universidade e que “os trabalhos em grupo faço sozinha” (Dados do sombreamento com Emma).

A estudante destacou que já sofreu discriminação direta dos professores. Um docente falou à Emma “que aqui não é meu lugar; que era mais conveniente minha escolha por uma formação como Pedagogia, Serviço Social ou algo relacionado à deficiência” (Dados da entrevista com Emma). Ela desabafou que em meio à luta para ingressar e permanecer na universidade, “esperava que os professores fossem mais acolhedores e me motivassem a estudar. Não o contrário, como vejo aqui” Não são só os professores que desestimulam a estudante, ela afirmou que alguns de seus colegas de sala de aula falam com convicção que ela “jamais conseguirá concluir o curso” (Dados da entrevista com Emma). Esses eventos são frequentes e já fizeram a estudante pensar, diversas vezes, em desistir da carreira superior (Dados do sombreamento com Emma).

Além das barreiras atitudinais que Emma enfrenta, ela disse que encontra dificuldade no processo de avaliação e na aprovação das disciplinas. Segundo a estudante, “sempre tiro notas baixas porque as provas não são adaptadas” (Dados da entrevista com Emma). A ausência de adaptação curricular é tanto por falta de recurso como também porque parte representativa dos professores desconhece e não tem formação em metodologias inclusivas (Dados do sombreamento com Emma). Alguns acreditam “que modificar a maneira como o conteúdo é dado é um modo de facilitar para mim” (Dados da entrevista com Emma). Em outras palavras, existe a suposição de alguns docentes de que a igualdade de participação significa que todos devem passar pelos mesmos desafios, isto é, que as situações didáticas devem ser literalmente iguais para todos os alunos, independentemente, da característica física ou do estilo de aprendizagem.

Há a crença, ainda, no ambiente universitário, que a diferenciação curricular é uma forma de discriminar e desvalorizar o estudante com deficiência (SILVA, 2019). O medo de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

considerar a diferença no planejamento pedagógico associado à percepção da igualdade em seu sentido literal tornou-se popular, mas esconde um equívoco porque esta é uma maneira de apagar as diferenças de funcionalidade e de aprendizagem dos estudantes. Como bem disse a participante: “ninguém aprende da mesma maneira” (Dados do sombreamento com Emma). O currículo deve ser o mesmo para todos os alunos, mas este necessita ser apresentado por diferentes meios e recursos didáticos, bem como a avaliação da aprendizagem precisa adequar-se ao perfil de todos da turma. Tais elementos devem ser repensados, com base em cada contexto, sendo este incluído no planejamento da acessibilidade pedagógico-curricular (SILVA, 2019).

Muitas são as interpretações que fomentam as vivências universitárias de Emma. Para além dos aspectos do próprio currículo formal, a falta de abertura coletiva à diversidade de gênero e a ausência de acessibilidade pedagógica também estão relacionadas aos estereótipos designados à racionalidade feminina (JAGGAR, BORDO, 1997), especialmente, quando se trata de mulheres com deficiência em campos de maior atuação masculina. A fala do professor de Emma demonstra isso quando ele subestima sua capacidade de formar-se em um curso que, tradicionalmente, não foi desenhado para mulheres, ademais, com deficiência.

Em contraposição a este posicionamento, os métodos inclusivos de aprendizagem mobilizam os professores a partir de pressupostos éticos e políticos que influenciam a escolha consciente de estratégias de ensino compatíveis com as variações funcionais e intelectuais dos alunos e alunas. É necessário considerar que o êxito na aprendizagem tem a ver com a criação de um ambiente que estimule o desenvolvimento cognitivo e afetivo de grupos em risco de exclusão, como no caso das mulheres com deficiência. Portanto, as expectativas positivas dos docentes em relação à capacidade intelectual das universitárias com deficiência são aspectos que devem ser considerados nas oportunidades oferecidas e nos procedimentos de avaliação adotados para medir o desempenho destas alunas.

### **Há um processo contínuo de desempoderamento das mulheres com deficiência e de restrição de sua liberdade de expressão, comunicação e acesso à informação**

No relato de Emma e em situações que ocorreram durante o sombreamento, ficou evidente o medo que a estudante sente em comunicar-se com os demais. O temor de expressar-se, ou seja, de expor o que pensa, de se posicionar, de interagir com os colegas e professores, causa isolamento e atinge diferentes áreas da vida da estudante, por

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

exemplo, afeta sua trajetória universitária quando há falta de comunicação com os docentes sobre sua condição de deficiência ou mesmo para expor aspectos relativos à acessibilidade nas aulas. Não se comunicar-se interfere ainda na socialização da estudante. Isso tornou-se perceptível no momento em que ela revela o receio de conversar com as pessoas e de fazer novos amigos (Dados do sombreamento com Emma). Emma narrou que se sente constrangida em buscar apoio institucional para melhorar as condições da formação universitária, justamente porque necessita explicar a situação particular que enfrenta no curso (Dados da entrevista com Emma). Por esse motivo, a estudante demonstra intimidação na hora de solicitar serviços de acessibilidade e, ainda mais, quando necessita realizar uma denúncia na ouvidoria sobre a discriminação que já sofreu na sala de aula (Dados do sombreamento com Emma).

Segundo a participante, seu medo é resultado da suposição acerca do que as pessoas podem interpretar quando ela comunica-se (Dados da entrevista com Emma). Por causa da ausência de intérprete de LIBRAS, no setor administrativo da instituição, é mais difícil que os funcionários percebam com exatidão o que a estudante tenta expressar por meio da leitura labial. Emma disse que sente “medo que entendam mal o que eu quero dizer e me punam por isso, assim prefiro ficar calada” (Dados da entrevista com Emma). Esses sentimentos não são infundados, pois ela lembra de situações em que os limites na comunicação resultaram em conflitos. A participante narrou que foi agredida na escola por ser interpretada de maneira equivocada (Dados da entrevista com Emma). O tipo de violência que sofreu marcou sua vida, por isso hoje ela evita expor-se em público (Dados da técnica de sombreamento). Muitas pessoas não percebem que Emma é surda, pois ela utiliza, com perfeição, a técnica de leitura labial. Devido a isso, em algumas situações, sua deficiência torna-se invisível e os problemas na comunicação aparecem.

A restrição de liberdade de expressão é um fator que interfere diretamente no processo de empoderamento da jovem (SILVA, 2019). As barreiras comunicacionais, seja por falta de intérprete de LIBRAS, seja em virtude da atitude hostil das pessoas – quando elas não compreendem o que Emma comunica –, são responsáveis por reprimir a possibilidade de comunicação da estudante. Neste contexto, não é uma simples escolha de Emma ocultar-se publicamente sobre seus posicionamentos e demandas na universidade, isso é consequência de um processo complexo que envolve fatores contextuais, incluindo a experiência de gênero e deficiência (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

O silêncio da opressão oculta vivências de privação, discriminação e violência ao subordinar mulheres com deficiência à invisibilidade. Mais ainda, a opressão faz com que a pessoa acredite que não tem poder de voz, ou seja, que existe uma descrença coletiva, ou uma negação e indiferença acerca do que ela expressa. Portanto, ser impedida, subjetivamente, de comunicar-se é um obstáculo que atenta contra a liberdade individual no usufruto de situações comuns da vida cotidiana, como fazer amigos, interagir em grupos de trabalho ou lutar pelos seus direitos. Vale destacar que a limitação da liberdade de expressão é uma violação grave dos direitos humanos contra as mulheres com deficiência, dado que este é um direito constitucional (BRASIL, 1988).

É importante notar que o relato de Emma indica a distância que existe entre os setores responsáveis pelos direitos das pessoas com deficiência na universidade e os estudantes surdos. Essa distância intensifica-se ainda mais devido à intimidação que sentem os estudantes no processo de busca por apoio institucional (SILVA, 2019). Deste modo, não é suficiente que exista um núcleo de acessibilidade e inclusão na universidade se este órgão não está próximo dos estudantes. Assim, é necessário que a universidade crie estratégias de comunicação efetiva com os discentes com deficiência. No caso da comunidade surda, a contratação de intérpretes de LIBRAS e de profissionais especializados para trabalhar no setor administrativo é fundamental, pois é a maneira mais adequada de eliminar barreiras na comunicação e tornar a informação acessível. A aproximação intencional dos profissionais da universidade é o que contribui para identificar aspectos específicos da trajetória universitária de mulheres com deficiência, para que se diminuam os riscos que podem afetar a permanência destas estudantes na educação superior.

### **O mérito individual na educação superior esconde a armadilha da ideia de superação**

Desde o ingresso, para matricular-se na educação superior, os estudantes devem passar por processos seletivos que demonstrem seu mérito intelectual e/ou suas habilidades (BRASIL, 1996). O funil da educação superior torna esse ambiente exclusivo a uma minoria da população (NUNES, 2012), efetivando um modelo educacional competitivo e individualista. A individualização do acesso à universidade denota que a competência para estar neste lugar depende apenas do esforço e do desempenho de cada candidato. Essa lógica busca justificar o porquê de poucas pessoas estarem aptas a seguir carreira universitária. Isso quer dizer que somente uma parcela pequena da sociedade é

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

considerada, neste sistema, como intelectualmente capaz de ingressar e concluir uma carreira superior. Assim, independentemente do contexto de vida e da história de grupos sociais, é de responsabilidade pessoal o êxito ou o fracasso no acesso e durante a formação universitária.

Coincidentemente, membros de grupos específicos encontram mais dificuldades para ingressar no curso superior, por exemplo, populações de baixa renda, pessoas com deficiência e coletivos étnicos. É inegável que existe aspecto individual que conta no desempenho acadêmico, pois, para ser aprovado no vestibular e no curso, sem dúvida, o estudante precisa dedicar-se, minimamente, à formação escolar e aos conteúdos curriculares exigidos. Entretanto, a individualização do mérito é uma maneira de descontextualizar os sujeitos e, ao mesmo tempo, homogeneizá-los, uma vez que os aspectos sociais, culturais e econômicos são desassociados do individual. Além do mais, a adoção de métodos únicos para ensinar e avaliar privilegia um perfil específico de alunado, colocando em desvantagens outros que não se enquadram ao modelo dominante.

Assim, a universidade não é neutra na escolha dos seus critérios e métodos de avaliação do conhecimento e das habilidades dos candidatos. Ao contrário, essa instituição legitima sua inclusão e sua exclusão, através de processos de valorização de certos esquemas de aptidão e saberes. Por outro lado, no âmbito das políticas de educação inclusiva, as instituições de educação superior necessitam ser cobradas como instituições que têm um papel social relevante na remoção de barreiras e correção de injustiças sociais. No caso das pessoas com deficiência, especialmente as mulheres, a narrativa de esforço individual é insuficiente e constitui-se em um tipo de barreira ideológica. Resumir o mérito deste grupo apenas ao desempenho pessoal é uma maneira de esconder as barreiras estruturais que fazem uma parcela grande destas mulheres permanecer fora das universidades ou desistir do curso, como, por vezes, cogitou a participante deste estudo.

Emma deixou claro que mais do que demonstrar sua capacidade intelectual para ser aprovada no vestibular, ela teve que ser persistente frente à inacessibilidade dos exames de admissão. Essa resiliência esteve e está presente na relação com os membros da comunidade universitária, pelos quais ela sente-se desafiada, continuamente, a provar seu valor intelectual aos docentes e aos colegas da turma. Nas palavras da participante: “sinto que preciso mostrar a eles que também mereço estar neste lugar. Por exemplo, quando eles acreditam que o curso é difícil para mim e não conseguirei concluí-lo” (Dados da entrevista com Emma). O caso da participante ilustra como as pessoas com deficiência



<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

levam consigo a responsabilidade de comprovação do seu valor cognitivo, seja pela descrença coletiva, seja pela pressão interna de romper com estereótipos que estão vinculados a sua identidade.

As circunstâncias de provação do mérito individual não são amenas. Muitas vezes, tais situações põem em risco a dignidade das pessoas com deficiência, por exemplo, quando elas veem-se desafiadas a concluir o curso a qualquer custo, convivendo com barreiras graves como os banheiros inacessíveis – que as impedem de fazer uso diariamente quando estão na universidade, o que coloca essas pessoas em risco de sofrer problemas de saúde – e barreiras atitudinais contra mulheres com deficiência em carreiras com predominância representativa de homens. Emma relatou diversas situações de vulnerabilidade que enfrenta no cotidiano para permanecer no curso superior, por exemplo, quando ela vê-se obrigada a assistir às aulas sem a presença do intérprete de LIBRAS e em meio a sucessivos casos de discriminações e reprovações dos colegas e professores.

Por outro lado, a participante expressou que as pessoas, em geral, reagem com excessiva admiração e surpresa quando percebem que ela tem uma deficiência e está na universidade. Muitos creem que Emma é “muito valente e corajosa” (Dados do Sombreamento com Emma), especialmente, por persistir em um curso da área tecnológica. A ativista Stella Young (2014), também mulher com deficiência, provoca a sociedade ao dizer que a narrativa de heroísmo – sendo esta a estratégia coletiva de individualização e admiração exagerada da força, valentia e resiliência das pessoas com deficiência – esconde condições perversas de sobrevivência. Para a ativista, tratar as pessoas com deficiência como heroínas individualiza uma questão coletiva e traz a ideia pessimista sobre a experiência da deficiência; como se conviver com sua própria deficiência fosse algo ruim e, ao mesmo tempo, servisse de exemplo de negação para quem não possui deficiência. Em outras palavras, a narrativa do heroísmo é uma maneira de oferecer autoajuda para as pessoas sem deficiência (YOUNG, 2014). A lógica por trás desse discurso é que, se um ser humano deficiente consegue vencer na vida, a pessoa sem deficiência não está numa situação mais difícil, ela pode tudo superar.

Portanto, mais que colocar à prova pessoas com deficiência e *deusificar* sua coragem, é preciso reconhecer as barreiras estruturais que impedem que estas pessoas vivam a experiência acadêmica com o mínimo de respeito e dignidade. Neste contexto, a universidade necessita desconstruir a ideia simplista de que o mérito vem apenas do esforço individual. Esta instituição deve assumir sua responsabilidade social na eliminação

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

de barreiras internas. Igualmente, o reconhecimento do desempenho acadêmico de homens e mulheres com deficiência precisa partir de uma visão crítica dos discursos de superação e longe de uma perspectiva que, por trás da suposta admiração da resiliência, esconde um tratamento desumanizado com relação às pessoas com deficiência ou a outros grupos que enfrentam barreiras para ingressar e permanecer na universidade, como mulheres em condição de vulnerabilidade.

## Considerações finais

Este estudo é uma análise inicial sobre as questões de gênero e deficiência na universidade. É notável, na literatura, que este é um tema ainda pouco disseminado nos espaços acadêmicos, nas pautas políticas e nas redes midiáticas. A experiência da participante contribui para iluminar outras vivências de mulheres com deficiência que querem ingressar e seguir carreira superior, sobretudo, em áreas tecnológicas de conhecimento. O intuito da elaboração deste artigo foi para dar visibilidade à categoria *mulheres com deficiência* no âmbito da educação superior. Assim, ao contrastar as variáveis gênero e deficiência, este estudo buscou perceber condições particulares às quais estão expostas as mulheres com deficiência na carreira universitária.

Para analisar essa realidade, a utilização de métodos qualitativos foi imprescindível, pois evidenciaram aspectos invisíveis da experiência acadêmica, como barreiras atitudinais e omissão de oportunidades de participação. Assim, o uso da entrevista e da técnica de sombreamento permitiu conhecer, em detalhes, as vivências da estudante surda no curso superior. O relato da participante associado aos acontecimentos vistos no aqui e agora, por meio do uso da técnica de sombreamento, ofereceram um cenário rico de elementos para análise que foi essencial para aprofundar a percepção da pesquisadora (mulher sem deficiência) sobre as circunstâncias de acesso e permanência oferecidas à participante. Igualmente, a oportunidade de investigar em um contexto dinâmico de interação permitiu perceber relações de gênero que são negociadas no cotidiano da universidade.

Os dados coletados na revisão de literatura e no campo ampliaram a discussão inicial deste texto, no qual se afirma que a universidade mantém uma estrutura excludente por meio de um sistema classificatório e individualista. A exclusão da participante em diversos contextos do ambiente universitário, portanto, confirma que a lógica da universidade atual fundamenta-se em um modelo normativo e exclusivo. Em consequência, mulheres com

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

deficiência sentem na pele as dificuldades de superar as barreiras institucionais no ingresso, na permanência e na etapa de obtenção do título universitário.

No entanto, as barreiras de acesso à universidade não se resumem a esta instituição. Quer dizer, chegar à universidade é um caminho repleto de provação para a grande maioria das mulheres com deficiência. A história de vida da participante ilustra os limites que circunscrevem o desenvolvimento humano desse grupo. Sua narrativa evidenciou que os entraves estabelecem-se bem antes de cogitar concorrer a uma vaga na universidade. Já, na infância, a universitária teve que ser resiliente no processo de ascensão à pirâmide educacional, pois os direitos humanos e as liberdades fundamentais não lhes foram garantidos dentro e fora do sistema educativo, por exemplo, na inacessibilidade da falta de liberdade para comunicar-se com os demais.

Ao superar as barreiras de ingresso ao ensino superior, permanecer na universidade é, então, o novo desafio da pessoa com deficiência que foi aprovada no vestibular. No caso da participante deste estudo, a escolha do curso não dependeu da aptidão ou vontade pessoal, mas envolveu a análise das circunstâncias mais favoráveis para uma pessoa surda na formação universitária. Para ela, a escolha de uma carreira tecnológica foi a opção percebida como mais adequada, dado que os cursos de humanidades são planejados em maior parte no estudo de conteúdos teóricos e escritos em Língua Portuguesa. Além disso, a eleição de um curso prático evidencia que a participante já previa a falta de acessibilidade da universidade. Mais tarde, sua hipótese foi confirmada, pois a presença de intérprete de LIBRAS, na sala de aula, não foi garantida pela instituição. Portanto, a falta de acessibilidade restringe a opção de escolha das pessoas com deficiência com relação ao curso universitário.

Por outro lado, a presença de uma mulher surda em um curso com representação predominante de homens, foi um fator de surpresa para os estudantes e os professores. Em razão disso, a participante narrou que, para permanecer na universidade, precisa enfrentar, diariamente, situações de omissão, discriminação direta e barreiras atitudinais. Tal contexto caracteriza-se pelo discurso de desestímulo dos docentes com relação à presença da estudante nas aulas; falta de vínculos de amizade com os colegas da turma; isolamento na realização de trabalhos em grupo, desencorajamento e baixas expectativas docentes e discentes sobre a capacidade de desenvolvimento acadêmico da estudante.

A percepção sobre a (des)valorização da competência intelectual de mulheres com deficiência nos espaços universitários necessita ser analisada em estudos posteriores, pois

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

os processos de aprendizagem e avaliação dos estudantes não resultam apenas do empenho individual, mas dependem de aspectos subjetivos que estão no imaginário coletivo e são compartilhados entre os docentes. No caso da estudante participante, ela diz-se prejudicada na avaliação das disciplinas, sendo reprovada na maioria delas (Dados da entrevista com Emma). Certamente, além da inacessibilidade das provas, os estereótipos de gênero e deficiência estão por trás das escolhas metodológicas e discursivas dos docentes na disposição de oportunidades de aprendizagem e nas formas de avaliação dessas estudantes.

Nesta linha, o êxito na universidade depende de diferentes circunstâncias. As mulheres, de modo geral, ainda têm que dividir esforços no empenho de multitarefas, dentro e fora do lar. Em consequência, seguir carreira acadêmica é um grande desafio para muitas mulheres, sobretudo, aquelas que decidem ser mães. As mulheres com deficiência são um coletivo potencialmente vulnerável a sofrer barreiras na universidade, também em razão das desigualdades de gênero. Ainda que pouco refletido, a feminidade é um conceito que faz parte da vida de mulheres com deficiência e muitas exercem papéis tradicionalmente femininos, relacionados ao trabalho doméstico, como se evidenciou no relato da participante deste estudo. No entanto, a falta de percepção coletiva sobre as atribuições de gênero frente a estas mulheres faz com que elas vivam em anonimato experiências de opressão e sobrecarga psíquica e física nas relações cotidianas. As mulheres com deficiência, que necessitam dividir seu tempo entre a casa, o trabalho e a universidade, portanto, como as demais mulheres, têm desvantagem na formação universitária e nas oportunidades profissionais.

Outro aspecto que chamou atenção foi a restrição de liberdade de expressão como resultado de experiências negativas que reprimem a comunicação e desempoderam mulheres surdas na trajetória escolar e de vida. Neste caso, a ausência de poder de expressão é uma maneira de invisibilizar as mulheres surdas nos espaços sociais. Do mesmo modo, tal realidade esconde as situações de discriminação que elas vivenciam e que não estão perceptíveis para as outras pessoas, justamente por causa da barreira de comunicação. No âmbito da universidade, os obstáculos comunicacionais associados ao desencorajamento de comunicar-se são maneiras de manter relações nocivas e estruturas excludentes contra as universitárias com deficiência. Também, a distância e a intimidação que geram os setores responsáveis pelo direito dessas discentes na universidade acabam

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

intensificando a vulnerabilidade e diminuindo a chance do usufruto da liberdade humana básica de expressar-se e de expor suas demandas.

Por fim, a armadilha da ideia de superação foi mais um achado desse estudo. A necessidade de ser resiliente frente a sucessivas barreiras é parte da vida de homens e mulheres com deficiência. Tal condição gera comoção, surpresa e excessiva admiração coletiva acerca da capacidade de enfrentamento destes estudantes. A universidade, por outro lado, é um lugar de grande desafio para o alunado com deficiência, pois o modelo individualista e competitivo é o que define o mérito, sendo avaliado o esforço e o empenho individual. Neste caso, as mulheres com deficiência em carreiras tecnológicas, veem-se desafiadas a comprovar seu valor como membro da comunidade, muitas vezes, em condições hostis e destrutivas de permanência. Assim, a exigência externa, que impõe a necessidade que o estudante tem de superar-se para provar o mérito acadêmico, simplifica um problema de ordem estrutural e isenta a responsabilidade institucional, no que se refere à eliminação de barreiras materiais e ideológicas. Ainda, a ideia simplista de superação aliada a este modelo de universidade subestima o desenvolvimento de mulheres com deficiência e justifica os casos de fracasso acadêmico, contrastando com o sucesso de casos isolados.

Com base nos resultados gerais dessa pesquisa, recomenda-se, a seguir, uma lista de ações que podem ser desenvolvidas por pesquisadores, dirigentes e pela comunidade acadêmica comprometida com a equidade de gênero e acessibilidade na universidade:

- Ampliar e aprofundar estudos sobre às questões de gênero e deficiência na educação superior em diferentes áreas da vida acadêmica: pré-ingresso, ingresso, permanência, participação (pesquisa, ensino e extensão) e egresso.
- Identificar as condições em que são exercidos os papéis femininos por mulheres com deficiência que estão na educação superior.
- Realizar estudos comparativos sobre a experiência de homens e mulheres com deficiência, com o propósito de confirmar ou negar diferenças sobre questões de gênero nas oportunidades acadêmicas.
- Introduzir a linha de estudos sobre as mulheres com deficiência nos grupos de investigação de gênero, articulando as pesquisas já realizadas no campo da deficiência.
- Relacionar as políticas de acessibilidade e equidade de gênero na educação superior com as propostas da educação básica, com o propósito de diminuir as

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

barreiras no processo de transição de alunos e alunas com deficiência para os cursos superiores.

- Ampliar as opções de escolhas do curso para homens e mulheres com deficiência por meio da previsão da acessibilidade no ingresso e na formação acadêmica.
- Propor metas na política institucional para identificar e eliminar barreiras materiais e atitudinais contra universitárias com deficiência.
- Criar estratégias de aproximação e comunicação efetiva para romper barreiras entre os setores administrativos e o alunado com deficiência.
- Popularizar a LIBRAS na universidade.
- Sensibilizar docentes e estudantes sobre as barreiras atitudinais e discriminações contra mulheres com deficiência no ensino superior.

Em conclusão, a universidade, na promoção da responsabilidade social e compromisso com a igualdade de oportunidade e não-discriminação, deve desenvolver políticas internas que abordem a equidade de gênero de maneira interseccional, pois a experiência universitária ocorre de maneira diferente e desigual para as mulheres. Os programas de autodeterminação são alternativas interessantes para fomentar o protagonismo das mulheres com deficiência. Esta é uma maneira de criar espaço para identificar suas demandas e fortalecer seu poder de participação social. Por último, é importante reforçar que a universidade necessita envolver e sensibilizar docentes e estudantes sobre os temas de igualdade de gênero e deficiência, para que estes sejam agentes na construção de um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo, sem deixar de lado o caráter interseccional das políticas e ações para a inclusão universitária.

## Referências

ALONSO, Alba. A introdução da interseccionalidade em Portugal: Repensar as políticas de igualdade(s), **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 90, p. 25-43, 2010.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 de mai. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 de maio de 2019.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

BRASIL. IBGE. **Censo nacional de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. 3º Ed. Editora. São Paulo: Unesp, 2007.

DANTAS, Taisa Caldas. SILVA, Jackeline Susann Souza da. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Ruptura e Empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, SP, vol. 20, n.4, pp.555-568, dez. 2014.

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

GOMES, Alfredo Marcedo; MORAES, Karine Numes. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.

GOODLEY, Dan. et. al. **Disability Studies: An interdisciplinary introduction**. 2º edition. Los Angeles: SAGE Publications, 2017.

JAGGAR, Alisson; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997.

NUNES, Edson Oliveira. **Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ONU. **Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência de 2000**. Disponível em: <http://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459>. Acesso em: 22 abr. 2015.

ONU. **Objetivos para o Desenvolvimento sustentável: Agenda 2015-2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 15 de mai. de 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>. Acesso em 11 jun. 2020.

OMS. **Informe Mundial sobre la Discapacidad de 2011**. Disponível em: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/). Acesso em: 05 dez. 2017.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38311>

QUEIROZ, Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. **Revista da USP**, São Paulo, vol. 1, p. 58-75, 2006.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal da Paraíba, Brasil: 2014.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género**. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Salamanca, Espanha: 2019.

SILVA, Jackeline Susann Souza, FERREIRA, Windyz Brazão. Sombreado a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n.2, p. 185-200, 2017.

SOUTO, Ana Paula Brandão. **Política pública do deficiente visual nas instituições de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará. Ceará, Brasil, 2014.

VIGENTIM, Uilian Donizeti. **Tecnologia Assistiva**: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil: 2014.

YOUNG, Stella. **Eu não sou sua inspiração**: Muito obrigada! De 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lf7RulyWcfk> Acesso em 16 de fev. 2019.

## Correspondência

**Jackeline Susann Souza da Silva** – Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação, Paseo de Canalejas, 169, Salamanca – Espanha.

CEP: 37008



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)