

INTERSECCIONALIDADE E ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE ACADÊMICO

INTERSECTIONALITY AND HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

Lúcia Lamounier Sena¹

Mariana Cristina Ferreira²

RESUMO

Este artigo analisou a percepção de mulheres com deficiência visual a respeito da inclusão escolar, focando no apoio institucional e nas suas relações com professores e colegas. A partir de um estudo exploratório, realizou-se entrevistas individuais com cinco mulheres, cuja amostra foi obtida pela divulgação da pesquisa feita no âmbito de uma universidade privada, no seu Núcleo de Apoio à Inclusão. Os resultados apontaram que considerando o necessário apoio institucional muitas vezes existentes e fundamentais para a permanência nas instituições de ensino de pessoas com deficiência, os fatores mais relevantes à inclusão das mulheres com deficiência visual ao longo da sua trajetória pessoal e de forma específica no ensino superior é, em grande medida, resultado do esforço e resiliência pessoal.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Mulheres. Inclusão. Interseccionalidade. Ensino Superior.

ABSTRACT

This article analyzed the perception of visually impaired women regarding school inclusion, focusing on institutional support and their relationships with teachers and classmates. This exploratory study carried out individual interviews with five women, whose sample was obtained through the dissemination of the research at a private university through its Inclusion Support Center. The results showed that, considering the necessary institutional support that often exists and which is fundamental to remaining in educational institutions, the factors most relevant to the inclusion of visually impaired women throughout their personal trajectory, and specifically in higher education, are largely the result of personal effort and resilience.

Keywords: Visual Impairment. Women. Inclusion. Intersectionality. University.

¹ Doutora em Ciências Sociais, pela PUC Minas (2015). Docente do Departamento de Comunicação, da PUC Minas, Mestre em Comunicação Social, pela UFMG (1999), Especialista em Comunicação Pública da Ciência, pelo Aamek/UFMG (2023).

² Graduada em Ciências Sociais, pela PUC Minas (2023).

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa sobre mulheres na ciência que iniciei no ano de 2023. O nosso objetivo foi construir um acervo na modalidade multimídia (um site), que pudesse dar visibilidade à trajetória docente e científica das mulheres. Nesse período, uma das autoras deste artigo, uma jovem deficiente visual, candidatou-se a participar da pesquisa na modalidade iniciação científica voluntária. A sua participação ativa na pesquisa nos levou ao núcleo de apoio institucional à inclusão desta universidade e a uma das professoras que foi a criadora desse Núcleo, no ano de 2004, experiência pioneira no Brasil até então. Esse relato nos levou ao interesse de pesquisar de forma exploratória alguns resultados dos apoios institucionais com discentes deficientes visuais, que apesar de não ser o objetivo central da nossa pesquisa, foi um investimento autoral importante de uma das componentes da equipe de pesquisadoras do nosso projeto, sobretudo pela identificação com a sua trajetória como discente e pretendente a desenvolver uma carreira científica.

Este artigo apresenta um recorte dos resultados sobre a vivência de mulheres com deficiência visual na universidade, com ênfase em questões que considerem a interseccionalidade entre gênero e deficiência. Dessa forma, o objeto de estudo são mulheres que cursam (ou já cursaram) alguma graduação. O foco do estudo se refere à narrativa dessas mulheres sobre a efetividade da sua inclusão no espaço acadêmico, com base na assistência institucional ofertada pelo apoio institucional à Inclusão.

Mello e Nuemberg (2012) pontuam que a intersecção entre gênero e deficiência é um tema pouco abordado em trabalhos e pesquisas acadêmicas. Embora tenham se iniciado no campo dos estudos feministas como outros temas relacionados ao gênero, são relativamente tardios, se comparados a outros estudos no âmbito de gênero e da interseccionalidade como raça, classe e sexualidade, por exemplo. As autoras argumentam que as pessoas com deficiência são frequentemente estigmatizadas, pois essa condição não se limita ao físico, mas representa na sociedade um estereótipo de inferioridade e incompletude. Ainda segundo Mello e Nuemberg (2012), mulheres com deficiência possuem uma “dupla desvantagem”, pois, em geral, são negligenciadas pela sociedade e no seu acesso a serviços básicos como educação e saúde, por exemplo. Apesar das leis de inclusão que garantem os direitos da pessoa com deficiência para a sua plena participação na sociedade, muitas vezes, na prática, a legislação não é o suficiente.

A intersecção entre gênero e deficiência possui as suas particularidades, dependendo do tipo de deficiência e os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos. Neste trabalho, a deficiência visual e o Ensino Superior, ou seja, a universidade não somente como espaço físico, mas também como ambiente de socialização e cidadania, representam o tipo de deficiência que será discutido e o contexto, respectivamente.

São consideradas pessoas com deficiência visual aquelas que apresentam perda (cegueira) ou redução (baixa visão), de caráter definitivo, da capacidade visual em ambos os olhos, que não podem ser corrigidas por tratamentos clínicos ou cirúrgicos. No entanto, embora não haja uma solução permanente para essas 11 deficiências, existem recursos que podem auxiliar nas adaptações necessárias para se manter um modo de vida funcional.

Souza e Wellichan (2017) destacam alguns aspectos que devem ser considerados no âmbito das universidades para a inclusão efetiva da pessoa com deficiência visual, tais como as questões que envolvem facilitadores para o acesso e o deslocamento interno (fatores físicos e estruturais), recursos pedagógicos, tais como softwares, material didático, pessoal de apoio e a observação sobre o aspecto da sociabilidade e autonomia, no sentido de se romper com estereótipos.

Desfazer o mito de que ‘todo cego é também surdo’ precisa ser trabalhado com a comunidade local, além de conscientizar sobre orientar a pessoa com clareza e precisão,

evitando termos como ‘ali’, ‘aqui’, ‘lá’ contribuem para o melhor desenvolvimento do aluno e de sua autonomia (Souza; Wellichan, 2017 p. 152).

Na intenção de trabalhar as barreiras físico estruturais e pedagógicas acima mencionadas, podemos citar o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), criado pela PUC Minas, em 2004. Este Núcleo se propõe a dar suporte e atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais. A sua criação foi uma iniciativa de três professoras/pesquisadoras da universidade e ocorreu em um momento em que o campo de atuação referente à inclusão de alunos com deficiência era ainda pouco conhecido e a legislação sobre o tema estava na sua fase inicial.

Nos dados coletados para esta pesquisa, os atuais profissionais que estão à frente desse Núcleo apontam que a implementação do NAI PUC Minas proporcionou grandes avanços em termos da inclusão e, atualmente, atende a alunos com deficiência de qualquer natureza (intelectual, auditiva, motora e visual). Segundo dados do setor, em 2022, 664 estudantes foram assistidos pelo NAI, sendo 36 com deficiência visual e do sexo feminino. Atualmente, existem 18 mulheres que, além da deficiência visual, possuem algum outro tipo de deficiência (dados fornecidos pelo NAI, 2023). Assim, o número de mulheres com deficiência visual assistidas pelo NAI representa 8,13% do total de estudantes acolhidos.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos uma breve revisão sobre o termo deficiência na história ocidental, com ênfase na deficiência visual, cujas representações se relacionam aos contextos sociais, políticos, culturais, mas também econômicos, em termos dos sentidos de eficiência produtiva. A seguir, apresentamos um apanhado de dados disponíveis sobre as pessoas com deficiência nas universidades brasileiras. No terceiro tópico, evidenciamos os resultados de uma pesquisa qualitativa exploratória com discentes da PUC Minas, buscando identificar na narrativa dessas jovens os desafios da trajetória escolar e acadêmica, bem como os suportes encontrados ou não. Nas conclusões, apontamos o quanto a inclusão de mulheres nos espaços acadêmicos é resultado de uma luta pessoal e de uma enorme resiliência a despeito dos possíveis apoios disponibilizados.

A DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA

Ao longo da Idade Moderna, referência eurocentrada de uma cronologia histórico ocidental, houve uma notável alteração nas concepções de deficiência, que se refletiu nas representações sociais da diversidade humana. Assim, a Idade Moderna marcou uma transição em direção a abordagens mais racionais e científicas para entender a deficiência.

A deficiência se apresenta como um conceito eminentemente moderno, diretamente relacionado com a concepção de vida e de humanidade enfatizadas a partir do século 19. Na raiz do conceito temos outro termo datado e assumido como uma das pedras-de-toque da organização social ocidental desde o século 18: a eficiência. A deficiência só surge como conceito quando a eficiência passa a ser a marca do que se pretende extrair da vida (Puppin, 1999, p. 246).

O termo “deficiência”, desde a sua origem, apresenta-se como pejorativo em termos do padrão produtivo em fase de consolidação, ou seja, diferente e hierarquicamente inferior (improdutivo), ao sentido desejado “produtivamente eficiente”. Apesar disso, ao longo da configuração da sociedade ocidental moderna, foi possível observar algumas mudanças de sentido e várias conquistas de pessoas com “deficiência”. No entanto, é necessário atentar-se aos processos sociais que, ainda hoje, impossibilitam a participação efetiva dessas pessoas,

nas diversas esferas da sociedade. Nas últimas décadas do século XX, houve uma transição do “modelo médico” para o “modelo social” da deficiência. Enquanto o modelo médico via a deficiência como uma questão de disfunção individual, uma anomalia, o modelo social considera as barreiras sociais, atitudinais, ambientais e psicossociais como as principais fontes de exclusão. Essas barreiras sociais possuem relação direta com o estigma que é imposto às pessoas com deficiência (Oliver, 1990).

Irving Goffman (1988) utiliza o conceito de estigma para descrever as situações em que uma pessoa é impedida de ser plenamente aceita pela sociedade, devido à presença de uma característica ou atributo físico ou social considerado socialmente negativo, fora dos padrões e normas aceitáveis e que, por sua vez, provocam o distanciamento social. Alguém que é percebido como uma pessoa que foge aos padrões convencionais, é tachada/rotulada como “desviante”. Goffman, ao abordar o estigma, não se refere a qualquer tipo de norma social, mas de um tipo específico: aquelas que dizem respeito à construção da identidade e ao modo como a pessoa é percebida na sua “essência”.

O estigma ou a representação na qual as pessoas com deficiência são categorizadas na contemporaneidade, ainda guarda relações com a concepção histórica, baseada no cristianismo e nas formas de viver da sociedade capitalista burguesa. Estamos falando aqui de uma manutenção prática de atitudes assistenciais e que consideram o sujeito como uma “máquina quebrada”, que se sustenta para além dos discursos de inclusão da diversidade e da conquista de direitos garantidos por lei (Puppim, 1999).

As normas mencionadas por Goffman (1988) na leitura de Puppim (1999) apontam para uma compreensão específica dos conceitos de estigma e identidade, que perpassam transversalmente as vivências sociológicas e psicológicas das pessoas com deficiência, envolvendo modos de subjetivação socialmente aprovados e reproduzidos, muitas vezes despercebidos e apropriados acriticamente pelas pessoas. Na interação com o mundo os estigmatizados, também podem buscar uma conformação entendida como uma sequência de ajustamentos que serão próximos entre os membros de um mesmo grupo, o que Goffman denomina de “carreiras morais semelhantes”. Essa interação social e psicológica incide diretamente na “[...] Integridade psicológica do indivíduo que, no caso do estigmatizado, é condenado a um lugar social de descrédito e isolamento” (Puppim, 1999, p. 247).

As tentativas de reparar a colocação social dada aos estigmatizados parecem acontecer com alguma frequência na contemporaneidade, apesar de que, muitas vezes, essas tentativas demonstram um erro mais profundo, consequência da falta de compreensão ou até mesmo de respeito com relação à vivência das pessoas com deficiência. Uma tentativa amplamente reconhecida chegou a tornar-se um conceito, por tratar-se de um erro maquiado de acerto, o que se denomina como capacitismo:

O capacitismo é a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. É um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano (Melo, 2014 apud Melo; Cabistani, 2019, p. 123).

A associação entre os sentidos sociais de pessoa com deficiência e o conceito de capacitismo nos mostra que o que se afirma é a negação das capacidades de ser e de agir/ executar/fazer das pessoas com deficiência, negando as suas potencialidades ou superestimando essas potencialidades. Gera-se, assim, uma interpretação que desconsidera as necessidades específicas da pessoa com deficiência e lançando sobre ela o olhar da produtividade e motivação

empresariais, matrizes centrais dessa natureza de estigma. A partir desse breve panorama, no item a seguir apresentamos alguns dados sobre a inserção de pessoas com deficiências nas universidades brasileiras, numa tentativa de reflexão sobre o quanto os espaços acadêmicos no Brasil abrigam as pessoas com deficiência e, dessa forma, contribuem para diminuir a interrupção de trajetórias escolares de milhões de pessoas no nosso país.

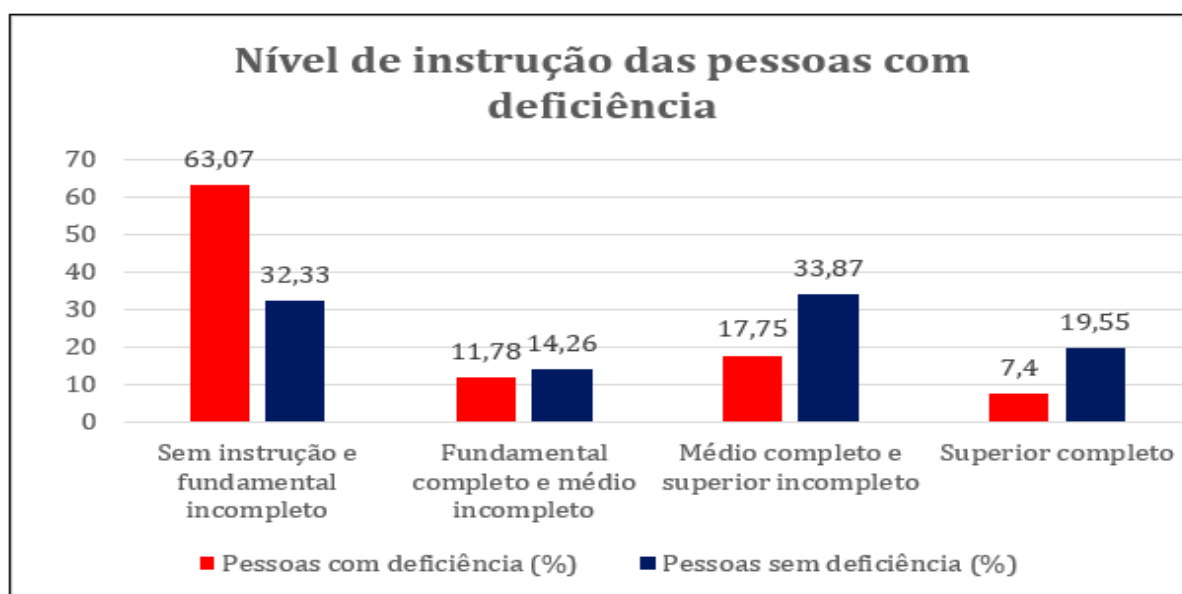
PAINEL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Inicialmente, nos parece importante salientar que não há abundância de obras e dados específicos que possibilitem uma análise específica sobre o tema Ensino Superior e deficiência no Brasil. A PNAD contínua atualizou dados sobre o tema da deficiência em agosto de 2024, apontando que no Brasil, em 2022, 18,6 milhões de pessoas de 2 ou mais de idade apresentavam algum tipo de deficiência, sendo 3,1% correspondente ao grupo com dificuldade de enxergar, mesmo usando óculos ou lentes. A porção de pessoas com deficiência visual é de cerca de 6,5 milhões, sendo 500 mil cegas e cerca de 6 milhões com baixa visão (PNS,2019).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), o número de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior apresentou um crescimento 17% em relação a 2022. Os estudantes com alguma deficiência representavam 0,93% do total de matrículas nas escolas, sendo a deficiência mais representativa no Ensino Superior a deficiência física (36%), a deficiência baixa visual, em 23% dos estudantes, a cegueira, em 4%, e o Surdocegueira, em 1% dos estudantes.

A análise do panorama de dados educacionais brasileiros, não sem surpresa, indica que as desigualdades sociais tendem a se agudizar no comparativo educacional entre pessoas com deficiência e sem deficiência em todas as etapas escolares. Os dados atualizados do Censo 2022 ilustram o tamanho dessa desigualdade, quando comparamos os níveis de instrução de pessoas com ou sem deficiência. Se no nível do fundamental incompleto a diferença é de quase 2 vezes mais (1,95), devendo-se considerar a universalidade dessa oferta, no nível superior completo, a inserção nacional, que já é reduzida, torna-se uma diferença de 2,64 entre os deficientes e não deficientes, conforme ilustra o Gráfico 1, a seguir.

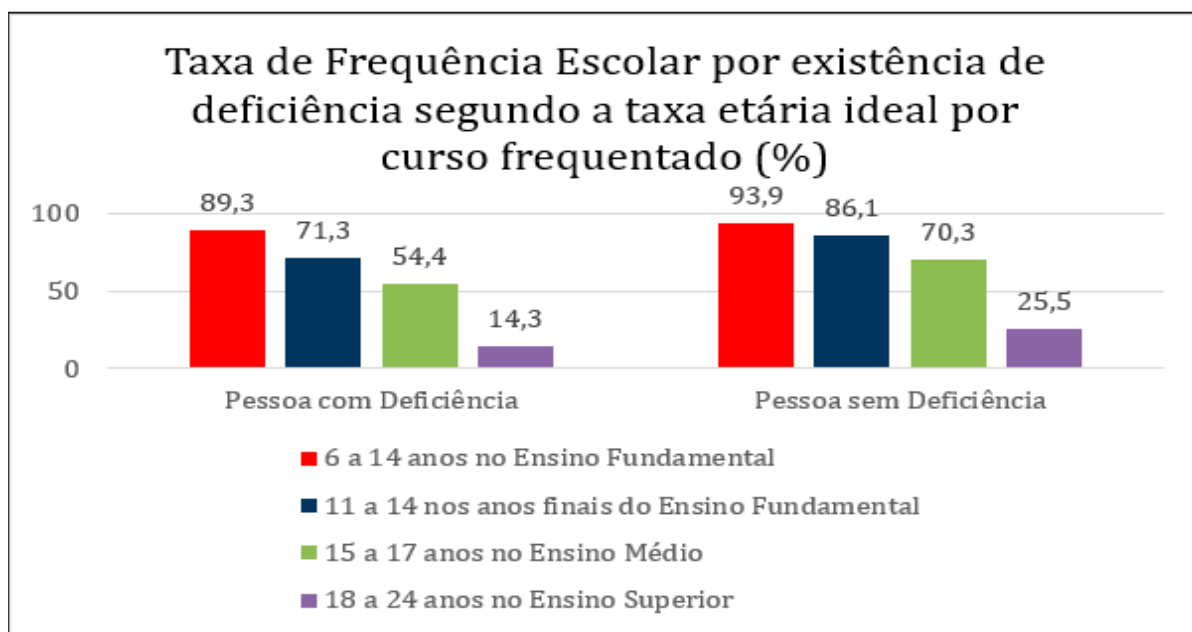
Gráfico 1



Fonte: Adaptado de IBGE/PNAD Contínua (2025)

A pesquisa da PNAD contínua ainda indicou que na faixa etária de 15 a 17 anos, para os jovens que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos (geralmente a idade média para inserção e conclusão do curso universitário), a taxa foi de 24,3% para os jovens com deficiência contra 31,8% para os sem deficiência e a proporção desse grupo populacional com Nível Superior é de 7,0% contra 20,9% para as pessoas sem deficiência, conforme ilustra o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2



Fonte: Adaptado de IBGE/PNAD Contínua (2025)

Cabral, Orlando e Meletti (2020) apontam que os indicadores sociais são dados fundamentais para futuros processos de elaboração de políticas públicas para a educação, uma vez que não se trata somente de números, mas oferecem um painel qualitativo da realidade dos estudantes com deficiência no Brasil. Outro ponto abordado pelos autores que vai ao encontro do nosso objetivo é não somente a consideração dos dados quantitativos, como os acima apresentados, mas também a perspectiva da permanência dos estudantes, suas vivências, experiências e subjetividades. A efetivação de um curso significa para os estudantes com deficiência a oferta de um aparato institucional, que garanta uma formação de qualidade, o acompanhamento do desempenho entre outras condições para a efetivação da formação acadêmica, futura ocupação no mercado de trabalho e, ainda, o destaque das pressões das interseccionalidades, tais como a de gênero. Isso é o que abordaremos no tópico a seguir.

Mulheres com deficiência visual e a inclusão na universidade

O Brasil é um país marcado por diversas desigualdades que coexistem e se relacionam de forma mútua, influenciando e sendo influenciados em uma retroalimentação que mantém e fortalece padrões de comportamento grupais já consolidados, rumo ao cultivo da desigualdade social, do estigma e do preconceito.

Em contraponto a essa realidade, é crescente e constante a luta das minorias sociais no decorrer dos anos, em busca de uma realidade mais equitativa e justa. Sobre o tema de desigualdade relacionado à questão da deficiência, Corrêa e Araújo (2021, p. 5) afirmam que “[...] são séculos de silenciamento e apagamento das pessoas com deficiência”:

ao longo da história da humanidade, é sabido que na contemporaneidade muitas já foram as conquistas para essa parcela da população. Contudo, temos vivido em nosso país alguns retrocessos no que tange a direitos já adquiridos historicamente e sabemos também, que a efetividade dos serviços ou a garantia desses ainda é escassa em muitos lugares do Brasil (Corrêa; Araújo, 2021, p. 5).

Ao trazer a variável gênero para a nossa pesquisa, foi necessário acionarmos o conceito de interseccionalidade para, posteriormente, ponderar sobre as suas especificidades e nuances nas estruturas de gênero e deficiência, propostas como balizadoras deste estudo. Ao criar o termo interseccionalidade, Kimberlé Crenshaw (2002) buscavam compreender as múltiplas influências, com destaque para a racial, que confluem para a criação de um espaço desigual nas trajetórias de vida, de forma específica a das mulheres. Ao usar este conceito, Akotirene (2018, p. 13) afirma que “tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras, cuja experiência e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros”.

Silva (2020) afirma que no que tange especificamente ao ensino superior no Brasil, as universidades foram pensadas, já na sua origem, como um espaço exclusivo e privilegiado, não sendo de fácil acesso para pessoas que destoassem do socialmente imposto. Assim, o espaço universitário carrega nas suas raízes a busca por atender aos interesses de grupos privilegiados.

Além disso, existem leis que buscam a renovação dessa concepção (como exemplo, pode-se citar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), a partir da inserção de novos grupos populacionais no espaço universitário, que, em tese, passaria a acolher e renovar suas formas de sociabilidade e inclusão. Ainda que elas existam, há que se considerar a resistência à mudança, caracterizada por Silva (2020) como reflexo de um modelo educacional baseado na individualidade e na meritocracia:

[...] 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 [...] Esses aspectos juntos têm dificultado o ingresso, a permanência e a ascensão educacional de estudantes com deficiência (Silva, 2020, p. 3).

Na perspectiva de Silva (2020), tem-se a confirmação de que há um conjunto de situações que se associam, de modo a agravar ainda mais as possibilidades de ingresso e permanência da pessoa com deficiência no espaço universitário. No caso das mulheres, o gênero pode ser uma delas.

Desse modo, há que se considerar o eixo que estrutura as várias desigualdades presentes na constituição de grupos sociais e dos seus sujeitos. Ao enfocar a categoria gênero, observa-se que a compreensão perpassa pelo entendimento de outros conceitos, tais como o patriarcado e da suposta inferioridade, irracionalidade e fraqueza femininas, quando comparadas à imagem do masculino. Essas são formulações aprendidas e nomeadas papéis de gênero (Dantas; Silva; Carvalho, 2014), itens que, no entanto, não serão aprofundados no âmbito deste artigo.

METODOLOGIA

Neste tópico, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa exploratória, utilizando-se o método qualitativo. Haguette (1992) define essa metodologia como um conjunto de abordagens e técnicas de pesquisa utilizadas para compreender e interpretar fenômenos sociais complexos. Essa abordagem busca explorar a subjetividade, as perspectivas e as experiências dos participantes da pesquisa, em oposição à abordagem quantitativa, que se baseia na mensuração de variáveis numéricas.

A pesquisa foi desenvolvida por entrevistas individuais com alunas da PUC Minas que são deficientes visuais, num total de cinco entrevistas. A amostragem foi por acessibilidade (Flick, 2009), tendo sido identificadas as alunas pela contribuição institucional que ajudou na divulgação da pesquisa. Sendo assim, obtivemos retorno espontâneo de duas alunas oriundas dos cursos de Direito e três do curso de Psicologia. Duas alunas eram egressas do curso de Psicologia. A participação das discentes ou ex-discentes pesquisa foi aceita pela leitura do termo de livre consentimento esclarecido.

O perfil das entrevistadas, cujo nome é fictício e está detalhado a seguir, já aponta para o fato de que os desafios educacionais enfrentados pelas mulheres deficientes visuais têm início na própria família, que em muitos casos não possui recursos para um entendimento mais aprofundado do que se passa com a criança na escola, como no caso de Marlene, uma estudante de direito de 62 anos. No momento da pesquisa, ela cursava o 8º período do curso de Direito, sendo a sua quarta graduação, além dos cursos de pós-graduação que ela afirmou ter cursado durante o período da pandemia de COVID-19 (2020- 2021).

Marlene possui baixa visão em um olho e cegueira no outro. Ela percebeu sua dificuldade visual ainda na infância, por um teste feito na escola. No entanto, a sua mãe não dava importância ao problema, alegando que a filha era “manhosa”. Devido à falta de incentivo, Marlene interrompeu os seus estudos no primeiro ano do Ensino Médio, retornando à escola muito tempo depois, aos 40 anos de idade. É uma pessoa que se autoafirma como extremamente esforçada, que busca fazer o que é preciso para ajudar as pessoas, sendo esse um dos motivos pelos quais decidiu cursar Direito, para atentar os jovens da sua comunidade sobre os seus direitos como cidadãos.

Outra participante do estudo foi Renata, que tem 30 anos de idade e se formou em Psicologia em 2021. Atualmente, trabalha no NAI e em um posto de saúde de Belo Horizonte. Renata nasceu cega de um olho e perdeu a visão do outro ainda criança, em decorrência de um deslocamento da retina. A sua vontade sempre foi de trabalhar em algo na área da saúde. Ela chegou a cursar sete períodos de Fonoaudiologia na UFMG, porém, desistiu por achar que a área de atuação era muito restrita para pessoas com deficiência visual.

Kelly tem 43 anos e se formou em Psicologia, em 2020. Ela possui baixa visão, em decorrência de um tumor no nervo óptico, que teve quando criança. Além da graduação em psicologia, possui pós-graduação em psicopedagogia e é formada em magistério. Atualmente, trabalha como professora de crianças com deficiência visual. Optou pelo curso de psicologia ao se deparar com crianças que sofreram graves traumas, concluindo que além da educação, o apoio psicológico profissional seria essencial ao seu desenvolvimento.

Nathália tem 22 anos e está no 4º período do curso de Direito. Possui baixa visão, sendo o seu diagnóstico de hipoplasia do nervo óptico feito aos três meses de idade. Atualmente, faz estágio na Advocacia Geral da União. Escolheu o curso de Direito, pois acredita que pode fazer diferença atuando nessa área. Ela afirma esperar contribuir com melhorias na legislação, especialmente no que se refere aos direitos das mulheres e pessoas com deficiência.

Letícia tem 24 anos e está no último período de Psicologia. Tem baixa visão e foi diagnosticada com retinose pigmentar (doença que causa perda degenerativa da visão), ainda

na infância. Atualmente, faz estágio em uma ONG de Belo Horizonte e extensão no projeto “Sonoro Despertar”. Escolheu a psicologia por admirar e se sentir inspirada por pessoas da área, porém sem muita certeza se esse seria o caminho certo. Letícia afirma que foi se identificando cada vez mais com a profissão ao longo do curso, considerando hoje em dia essa escolha como “a melhor da sua vida”.

Resultados: o início da trajetória escolar

No conjunto dos resultados aqui apresentados sobre a trajetória escolar das entrevistadas, a pesquisa identificou um traço comum nas experiências escolares desde o início: a exclusão e o despreparo das instituições de ensino. Em todos os relatos foram comuns o enfrentamento relacionado às grandes dificuldades, não somente para ingressar na escola, mas para permanecer. Com exceção de Renata, que frequentou uma instituição especializada no ensino de pessoas com deficiência visual, o Instituto São Rafael, todas as demais estudaram somente em escolas regulares, cujo desafio para o aprendizado e permanência na escola foi imenso, devido ao despreparo e até mesmo rechaço desse perfil de alunos por parte das escolas, o que foi comum a todas as participantes deste estudo.

Um dos exemplos desses desafios é o de Marlene, que fez o ensino fundamental na década de 1970. Uma rotina de castigos vexatórios e enfrentamentos tensos no ambiente escolar foi um destaque na sua fala: “O ensino na fase inicial, a professora não tinha compreensão. Me colocava de castigo, mas ela não tinha compreensão. [...] ela não batia, mas ela colocava de castigo, porque ela entendia como preguiça e não como deficiência”.

As declarações de Marlene exemplificam como funcionava a integração de alunos com deficiência presente na LDB, de 1971. Embora houvesse um “incentivo” às matrículas dessas crianças na escola regular, essa legislação não oferecia condições propícias ao aprendizado dos deficientes visuais. No caso de Marlene, embora a sua dificuldade para enxergar tenha sido descoberta em um teste feito na própria escola, segundo a entrevistada, nada foi feito a respeito para ajudá-la, inclusive no ambiente familiar, conforme o seu relato:

Aí foi enviado para minha mãe o bilhete. E quando eu cheguei em casa, minha mãe disse ‘eu não vou levar em consideração, até porque você é manhosa e bate nas portas, mas eu acho que é brincadeira, porque você é meio estúpida para andar dentro de casa’. E isso se passou por mais um tempo, até chegar a 5ª série do fundamental, né, 2. E na 5ª série, eu novamente tive dificuldade que eu ia ao quadro para ver o que estava escrito, voltava para a carteira para escrever correndo. Quando eu retornava para escrever, a professora já tinha apagado o quadro.

A superação dos empecilhos foi vivida de forma individual ou com apoio familiar em alguns casos, uma espécie de tomar para si o desafio, ou seja, exigindo mais de si, reforçando suas próprias exigências.

Na minha vida sempre foi assim. Eu não consigo ir muito além. Mas eu vou até onde preciso. Vou com dificuldade, mas eu vou, porque eu gosto. E peço ajuda. Por exemplo, eu perdi média, né, agora na faculdade, na PUC. Eu falei ‘professor, eu perdi média, a culpa não é sua, é minha. Eu tenho que investir mais’. Aí, eu vou à aula, faço os meus rabiscos [...] mas eu percebo, eu preciso me esforçar um pouco mais, e eu tenho tentado.

No caso de Kelly, que iniciou o Ensino Fundamental no fim da década de 1980 e ensino médio nos anos 1990, as vivências não foram muito diferentes. Deve-se acrescentar que os

seus desafios foram ainda maiores, devido ao tratamento que fazia. A entrevistada relatou que durante a fase pré-escolar e os primeiros anos do Ensino Fundamental, período quando ela “fazia quimioterapia e era carequinha”, isso causava um pouco de estranheza no ambiente escolar, mas que ela não se sentia prejudicada ou discriminada. O desafio maior enfrentado foi quando ela estava no Ensino Médio, cursando o magistério simultaneamente (era um projeto que havia em São Paulo, em que ela estudava o dia todo e ganhava uma bolsa-auxílio). A narrativa de Kelly é de que, frequentemente, sofria discriminação, sobretudo dos professores, que além de não atenderem às suas demandas, questionavam sua capacidade de estudar e a qualidade e/ou autenticidade dos trabalhos que apresentava:

No magistério eu senti muito forte essa questão da indiferença, da discriminação, do preconceito. Aí eu senti de modo bem forte. Também tinha essa questão, dos professores acharem que alguém na minha casa fazia os trabalhos, porque lá, eu não conseguia me desenvolver tão bem. Só que eu ia pra casa, eu ficava a noite inteira estudando e entregava no dia seguinte. Então achavam que alguém tinha feito pra mim.

As situações vivenciadas por Renata trazem algumas diferenças em relação àquelas vividas por Marlene e Kelly, provavelmente por uma questão etária. Entretanto, de maneira geral, as experiências se assemelham a despeito do contexto temporal, sendo o ambiente escolar o mais discriminatório e desestimulador. No que tange à precariedade de recursos humanos e pedagógicos a despeito de uma tecnologia que avançou em relação à experiência de Nathália, por exemplo, a efetivação dessa inclusão foi muito precária, gerando uma sensação de baixa “proatividade”, uma incorporação pessoal de um “erro” ou “incapacidade”.

Nathália, que estudou em instituições particulares em João Monlevade e em Belo Horizonte, também reforça o despreparo das escolas que frequentou para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Ela conta que um problema recorrente era a ampliação do prazo para realização das suas provas que, apesar de se tratar de algo aparentemente muito simples, não correspondia às suas necessidades e expectativas de apoio institucional.

Letícia afirma que hoje tem a percepção de que durante sua trajetória escolar teve seu aprendizado prejudicado por esse despreparo das escolas para se adequar às necessidades específicas de alunos com deficiência visual. A entrevistada, ainda, acrescenta que poderia ter “feito mais” para talvez ter tido um resultado diferente. Contudo, a sua dificuldade para falar sobre o assunto e a falta de entendimento a respeito dos seus direitos, mencionados anteriormente, foram decisivos para que ela (e até mesmo a família) não buscasse por uma mudança no seu ensino.

Avaliação do Apoio Institucional na Universidade

Neste tópico, apresentamos a avaliação específica do apoio institucional dado ao discente com deficiência visual. Quando questionadas sobre a questão do apoio institucional, as entrevistadas trazem pontuações semelhantes. De uma maneira geral, todas admitem que receberam um bom acolhimento dado pela instituição, porém fazem observações significativas sobre a dinâmica desse apoio. Com exceção de Renata, que havia conhecido o núcleo de inclusão em uma universidade pública, as demais participantes se demonstraram surpresas e bem acolhidas, baseadas em experiências anteriores de não terem tido contato com nada semelhante durante as fases escolares que vivenciaram previamente.

É, então eu, como tava vindo da escola, que a situação não era muito boa, eu acho que eu não tinha muitas expectativas, sabe? Eu já tava assim, me preparando pro pior, pra ser horrível. Ainda mais faculdade, que o pessoal fala assim ‘Ah, faculdade, a gente tem que se virar mesmo’. A gente tem que fazer nossas próprias coisas, não tem a mãe pra ir lá xingar o professor. [risos] Então eu já fui preparada assim, pro pior. Na verdade, me surpreendeu positivamente, então fiquei superfeliz nessa parte (Nathália).

E fui muito bem recebida. E eles disseram ‘olha, pra aquilo que você precisar, estamos aqui’. ‘No primeiro momento te digo, preciso do aumento da fonte, que os professores saibam disso em prova. [...] Mas assim... eu, olha, você me desculpa, mas se eu pudesse definir esta universidade, na totalidade, eu diria pai e mãe (Marlene).

Letícia também afirma ter passado por alguns problemas relacionados às provas, porém alega terem sido situações mais pontuais, pois ela optou por não fazer tantas solicitações ao NAI, mas manter um diálogo direto com os professores e colegas. Ela conta que, no geral, o seu acolhimento pelo apoio institucional à inclusão foi um “bom acolhimento”, mas que é complicado avaliar com base somente na sua experiência marcada pela sua “proatividade”.

Marlene e Renata declaram que encontraram um ótimo acolhimento. Entretanto, Renata enfatiza que olhando a instituição como um todo, a questão da acessibilidade ainda é um problema, fato que nos leva a um indício que os apoios institucionais não necessariamente incluem a questão do espaço no seu planejamento.

Olha, o pessoal me acolheu bem e tal, então assim, nesse sentido, né, foi muito boa assim, a acolhida. É.. Mas igual, o espaço físico mesmo não é tão acessível, né? A gente tem que ficar aprendendo caminhos assim, pra poder... mais fáceis pra poder chegar nos locais... Tem essa diferença, né?

Todas as entrevistadas afirmam ter tido encaminhamento no momento da realização da matrícula, fosse ela feita on-line ou presencialmente. Entretanto, Letícia foi a única que afirmou ter tido a iniciativa de perguntar se tinha algo para a inclusão e assim foi encaminhada. O conhecimento sobre esse núcleo indicou a sua importância para amparar os colegas que ainda não tinham/não buscaram esse acesso. Por outro lado, isso nos leva a refletir sobre o alcance da divulgação institucional sobre esse apoio:

E eu achei muito importante ter perguntado sobre isso, porque se eu não tivesse perguntado, talvez eu nem saberia no primeiro semestre, ou coisa do tipo. Porque tinha uma, uma moça também deficiente na minha, na minha sala, que ela passou um semestre inteiro sem saber do XX, passando os apertos que passava... mas é. Aí quando eu entrei, eu falei ‘Ah, mas isso tem no XX’ na ela falou assim ‘não sabia’. Aí eu corria atrás pra ela, ia lá perguntar, fazer essa ponte. E acabou que ela conseguiu, mas ela não sabia até o primeiro semestre. Aí eu fico pensando ‘será até quando ela não ficaria, ficaria sem o XX, sabe?’ (Letícia).

Em termos da abrangência do apoio institucional, um ponto sensível que a pesquisa identificou foi o envolvimento das ações em comum acordo com os professores, com destaque inicial para o processo de avaliação. A avaliação das entrevistadas é de que no que se refere aos recursos necessários e atendimento de demandas, o apoio institucional consegue, em parte, supri-las. Contudo, o setor não possui muita autonomia em questões práticas, como uma relação direta com os professores e de acessibilidade.

Nathália, por exemplo, avalia ter tido um bom atendimento, entretanto ressalta que a questão dos prazos e dos processos são incompatíveis com a dinâmica dos professores, o que faz com que ela também prefira, muitas vezes, optar pelo diálogo direto com o professor do que recorrer aos recursos oferecidos pelo apoio institucional. No entanto, o envolvimento a partir de uma capacitação dos professores é indicado como um aprimoramento necessário.

O último ponto a ser analisado se refere ao apoio de professores e colegas e, em que medida, essa é uma variável que influencia na permanência dessas mulheres na academia. Dos resultados extraídos dessa pesquisa, o que se mostrou unânime entre as entrevistadas (durante toda a sua trajetória escolar), é o despreparo dos professores para lidar com pessoas com deficiência visual. Na fase do Ensino Superior, esse é um aspecto também constante. Como já vimos anteriormente, o professor é um elo central na inclusão, uma vez que a sua autoridade na sala de aula conduz a formação e direciona a oferta de uma prática pedagógica inclusiva ou não. Se como vimos anteriormente a trajetória escolar das entrevistadas foi marcada por castigos, temores, desprezo ou desinteresse pela especificidade das demandas de um deficiente visual, no Ensino Superior o professor não se distancia muito desse perfil, exceto pelos castigos. O relato de Letícia nos aponta para esse fato, reforçando que a inclusão é algo ainda a ser incorporado em termos pedagógicos nos apoios institucionais:

[...] a questão das posturas dos professores poderia ser um pouco mais inclusivas Eu acho que os professores ainda têm muito, é, digamos assim, vícios de linguagem, de só apontar, de falar ‘aqui e ali’, e eu não sei o que é aqui e ali. Aí escreve uma palavra no quadro, e esquece que eu tô lá no meio [...] Eu lembro uma professora de, de avaliação psicológica, que falou assim “Ah, vou levar um teste pra todo mundo. Pra todo mundo fazer, experimentar”. E aí ela levou um teste que era só de imagens, que não daria para eu fazer. Sendo que na aula passada ela estava falando “gente, quando cês forem aplicar o teste, cês têm que saber se a pessoa tem alguma dificuldade, alguma coisa. Ela mesma, ela falou isso, falou pro pessoal ficar alerta à questão de uma deficiência e tal. Na aula seguinte, ela não pensou em levar um teste que eu pudesse fazer, também poderia ser aplicado pra mim. E tinha! (Letícia).

O relato de Karina reforça que o sentimento de discriminação, de invisibilidade social e física, ainda sentido por ela, pois o ambiente opressivo vivido na trajetória escolar, foi revivido na sua última graduação:

Todas as turmas que eu passei eu vivi alguma coisa de discriminação. Assim, na XX foi o mais marcante por ter sido a última graduação. Assim, do tipo teve um professor de religião ele nos separou, falou para separar para fazer os trabalhos. Eu fui em todos os grupos perguntando se daria para eu entrar. E o pessoal dizia, não tá cheio, não vai dar não, não sei o que! Aí é eu falei pra ele: bom professor, eu vou fazer sozinha, OK? Porque eu não tenho grupo! E ele: não, você vai fazer com quem faltou. Eu falei, de jeito nenhum. Eu tô presente! (Kelly).

A conclusão afirmada pelas participantes, portanto, é que os principais desafios para uma mulher com deficiência visual na sua trajetória escolar e de forma específica na universidade dizem respeito às atitudes das pessoas, das instituições. No entanto, elas não desconhecem a existência e o diferencial dos apoios institucionais recebidos e que as fizeram avançar, ainda que o que mais se sobressai diz respeito a um esforço que continua sendo pessoal, um enfrentamento solitário nos meios institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, podemos concluir que, apesar dos avanços na legislação, que visa assegurar os meios para uma educação inclusiva às pessoas com deficiência visual, na prática, o ensino não só em escolas públicas, mas também em instituições privadas, está muito aquém do cenário descrito na lei.

Sobre as suas trajetórias até chegarem à universidade, todas tiveram diversas barreiras, sejam elas atitudinais, pedagógicas e/ou arquitetônicas. As escolas de ensino regular que frequentaram não ofereceram as condições fundamentais ao seu pleno desempenho. Portanto, o sucesso dessas mulheres (no Ensino Médio, principalmente) é fruto de muito esforço pessoal e do suporte dado por alguns poucos professores e/ou colegas que encontraram no caminho.

Ao tratar-se da experiência na universidade, no que diz respeito ao apoio institucional, as entrevistadas afirmam um grande avanço em relação às instituições que frequentaram anteriormente. No entanto, possuem ressalvas em relação aos prazos e à precariedade (ou até mesmo a falta) de comunicação entre o apoio institucional e os professores. Ademais, elas ressaltam a falta de poder do setor para a resolução de problemas pontuais. No que se refere ao espaço físico da universidade, nas suas unidades, em geral, elas reforçam que é necessária uma melhoria referente à acessibilidade, não só para pessoas com deficiência visual, como também para aquelas que possuem outros tipos de deficiência.

Sobre os seus relacionamentos com os professores, a nossa pesquisa indicou que boas relações são estabelecidas no ambiente acadêmico, o que demonstra ser um aspecto de apoio à permanência na graduação, pois além da oferta do suporte institucional, quando necessário, algumas relações se tornaram muito significativas, tendo “amizades para a vida”.

Em relação à interseccionalidade de gênero no acesso ao apoio institucional na universidade pesquisa, pode-se afirmar que não houve menção a esse aspecto e as próprias entrevistadas não mencionaram os efeitos da intersecção entre gênero e deficiência no acesso ao apoio institucional. No entanto, há discriminação por parte dos professores e professoras com as alunas com deficiência visual, ainda que essa seja sutil ou revelada pela invisibilidade da presença de uma aluna/aluno deficiente na sala de aula. Não se pode desconhecer que o apoio institucional compõe uma variável central que possibilitou a inclusão das mulheres que participaram da pesquisa, sua permanência e conclusão no ensino superior. O estudo revelou uma percepção de avanços do apoio institucional, de forma específica quando são avaliados em termos das experiências escolares anteriores, em geral muito ruins. No entanto, ao se tratar dos professores, há uma desconexão entre o preparo e o acolhimento esperado dos docentes, que são a atividade chave para que a graduação não guarde muitas semelhanças com o que foi descrito sobre as escolas frequentadas em outras etapas escolares. Essa ponte indicou ser uma correção de rumos importante para que a política do apoio institucional seja efetivada.

Finalmente, diríamos que apesar do reconhecimento da centralidade do apoio institucional, a permanência e a conclusão das diversas etapas do processo de formação escolar estão muito relacionadas ao esforço pessoal e à resiliência dessas mulheres. Apesar da busca pelos aspectos institucionais que efetivamente tem proporcionado a inclusão, ainda há muito o que caminhar.

Uma das limitações dessa pesquisa, sem dúvida, é o tamanho da amostra. Como dito na introdução, tratou-se aqui de uma população exploratória e muito pequena. Talvez, a baixa incidência de mulheres não só na instituição pesquisada, mas também em universidades em geral, bem como nas escolas regulares, nos indique a falta dos recursos necessários para esta inclusão.

Acreditamos que esse estudo possa influenciar no desdobramento de futuros trabalhos sobre as questões aqui abordadas. Como apontado por uma das participantes, a discussão sobre

a deficiência não está presente na academia, e nas escolas de maneira geral, a menos que alguém com deficiência a proponha. Isso não deve ser assim. Não é necessário ter deficiência para estudar sobre o assunto, para falar sobre a deficiência e ter uma prática científica sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Denise Soares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre apresentação social da diversidade humana ao longo da história. *Polyphonia*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31-44, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento; CORRÊA, Mariana Santiago Tavares. Acesso e permanência das mulheres com deficiência no ensino superior. *Research, Society and Development*, [s.l.], v. 10, n. 7, p. e26510716670, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/16670>, M 202 Acesso em: 01 fev. 2023.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosemeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?format=html&lang=pt> Acesso 20 maio 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 171-188, jun. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2023.

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*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 555-568, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bV7h6MQqf7VyQ5Y93RYrBdw/?format=html&lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2023.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2023.

MELLO, Anahí Guedes de; NUEMBERG, Adrian Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. *Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, abr. 2020. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 25 out. 2023.

OLIVER, Michael. *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan, 1990.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. Pessoas com deficiência 2022: divulgação dos resultados gerais. 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1293>. Acesso em: 01 abr. 2023.

SILVA, Jackeline Susann de Souza da. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38311>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, Camila da Silva; WELLICHAN, Danielle S. Pinheiro. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 146-166, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>. Acesso em: 25 out 2023.