

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

JANAÍNA DAMÁSIO VITÓRIO

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA: DO
ENSINO SUPERIOR AO MERCADO DE TRABALHO SOB O
OLHAR DO GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Prof^a Dr^a Giani Rabelo
Coorientadora: Prof^a Dr^a Giovana Ilka Jacinto Salvaro

**CRICIÚMA-SC
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V845t Vitório, Janaína Damásio.

Trajetórias de mulheres com deficiência : do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero / Janaína Damásio Vitório. – 2017.

166 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, SC, 2017.

Orientador: Giani Rabelo.

Coorientador: Giovana Ilka Jacinto Salvaro.

1. Mulheres deficientes – Ensino superior. 2. Mulheres e educação. 3. Mulheres deficientes – Mercado de trabalho. I. Título.

CDD. 22^a ed. 331.40814


JANAINA DAMÁSIO VITÓRIO

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA: DO
ENSINO SUPERIOR AO MERCADO DE TRABALHO SOB O
OLHAR DO GÊNERO**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 08 de agosto de 2017.

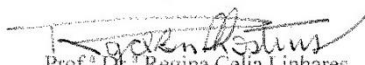
BANCA EXAMINADORA



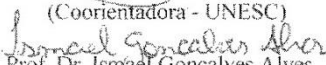
Prof.^a Dr.^a Glauco Rabelo
(Orientadora - UNESC)



Prof.^a Dr.^a Giovanna Ilka Jacinto
Salvaro
(Coorientadora - UNESC)



Prof.^a Dr.^a Regina Célia Linhares
Hostins
(Membro - UNIVALI)




Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Alcides Goulart Filho
(Membro Suplente - UNESC)



Janaina Damásio Vitório
Mestranda



Prof. Dr. Alcides Goulart Filho
Coordenador do PPGDS-UNESC

Dedico esta Dissertação aos meus pais, minha irmã Juliane, pelas palavras de incentivo para ingresso no mestrado, em especial aos meus filhos Gabriela Vitória de Souza e Vitor Vitória de Souza, por entender e aceitar os períodos de ausência para me dedicar a este trabalho e apoio em todas as minhas escolhas e decisões.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por mais um desafio concluído com muito aprendizado, a Deus que me fortalece e não deixa esmorecer durante todas as caminhadas, meus guias de luz por me guiarem e iluminarem meus caminhos. Agradeço também à UNESCO, que me recebeu a princípio como funcionária, com uma trajetória que me oportunizou trabalhar e conviver com as pessoas com deficiência, e me deu incentivo financeiro e institucional para entender a necessidade de uma formação acadêmica com início na graduação e agora no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, que me fez entender o real sentido da interdisciplinaridade.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior -FUMDES, pelo suporte financeiro.

Fico muito grata ainda ao incentivo das minhas colegas de trabalho da CPAE, em especial a Lutiele, que me auxiliou nos momentos de dúvidas; às entrevistadas desta pesquisa, que aceitaram o convite prontamente e foram peças fundamentais para a execução deste trabalho.

Agradeço muito à professora Giani Rabelo, minha orientadora, quem eu já admirava como mulher e hoje posso afirmar que admiro muito como mestre dotada de saber, paciência e que me conduziu com muito talento até a etapa que vivencio no momento. E também à coorientadora, a professora Giovana Ilka Jacinto Salvaro, que acompanhou a professora Giani e representou um feixe de luz no meu caminho.

Aos companheiros do PPGDS, em especial alguns que se tornarão amigos para a vida inteira. Fernanda, Carla, Ney e Ricardo, obrigada pelas trocas de ideias, incentivos e, é claro, os momentos de lazer que este encontro nos proporciona até hoje, bem como aos outros colegas docentes e discentes da instituição. Ao professor Alex, que me encorajou a persistir nesta jornada, à professora Normelia, cujo ombro amigo não titubeou em nenhum momento, e aos discentes Gisele e Guilherme, pelo auxílio técnico.

A minha família, por acreditar no meu potencial e incentivar-me a seguir sempre grandes projetos, meu pai e minha mãe, por estarem presentes em muitos lugares nos quais não pude estar, enquanto mãe. Minha irmã, Juliane, por lembrar que a leitura viria em primeiro lugar. Meus filhos, por serem meus parceiros em todos os momentos, e ao meu namorado, que mesmo à distância sempre acreditou que eu iria conseguir.

E, quando eu estava escrevendo aquela resenha, descobri que, se fosse resenhar livros, ia ter de combater um certo fantasma. E o fantasma era uma mulher, e quando a conheci melhor, dei a ela o nome da heroína de um famoso poema, “O Anjo do Lar”. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia as resenhas [...].

Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. [...] seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo - nem preciso dizer - ela era pura.

Virginia Wolf

RESUMO

Este estudo se refere a uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, que tem como objetivo analisar o processo de inserção e permanência das mulheres com deficiência no ensino superior e no mercado de trabalho, egressas dos cursos de Graduação da UNESC no período de 2006 a 2014, na perspectiva de gênero. Por muitas décadas a educação foi marcada por um processo de exclusão, desrespeitando o indivíduo na sua singularidade tendo como um dos principais alvos a pessoa com deficiência compreendida dentro do modelo biomédico, que buscava possibilitar a inserção desses sujeitos com vistas a sua funcionalidade. No caso das mulheres deficientes o problema se agrava, pois, são duplamente marginalizadas em função da sobreposição de dois marcadores sociais: gênero e deficiência. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, analisou a trajetória destas mulheres, por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como critério de escolha os cursos por áreas do CNPq e os tipos de deficiência. As entrevistas foram analisadas à luz de autores/as que discutem gênero, divisão sexual do trabalho, mulheres com deficiência, educação feminina e acesso da mulher à educação. Em relação a questão de gênero foram privilegiadas as reflexões apresentadas por Beauvoir (1980), Butter (2003), Pedro (2005), Saffioti (2013). Já no que se refere à divisão sexual do trabalho. Yannoulas (2013), Hirata e Kergoat (2007), Saffioti (2013) e Lobo (1991). Sobre a educação feminina tendo como autoras Almeida (1998), Barroso e Mello (1975) e Louro (2004). Para mostrar o acesso da mulher à educação trouxe o cenário com base nas reflexões de Rago (1997), Ribeiro (2001) e Veiga (2000). E para apresentar o contexto das mulheres com deficiência Dantas (2013), Perrot (1988), Mello e Nuernberg (2012), Pérez (2004). No tocante às características das deficiências, é aparente como elas, em muitos casos, se apresentam determinantes no modo como as mulheres foram tratadas durante a graduação e no cotidiano do seu trabalho. Como o acesso ao mercado de trabalho formal chegou apenas recentemente às pessoas com deficiência, as mulheres, ainda que com ensino superior, têm que lidar com dificuldades diversas, ligadas as suas deficiências e associadas à área na qual buscam trabalhar.

Palavras-chave: Mulheres, Deficiência, Gênero. Educação. Trabalho.

ABSTRACT

This study refers to a dissertation of the Post-Graduate Program in Socioeconomic Development of the University of Extremadura, Southern Brazil - UNESC, whose objective is to analyze the process of insertion and permanence of women with disabilities in higher education and in the labor market. UNESC graduation courses from 2006 to 2014, from a gender perspective. For many decades education was marked by a process of exclusion, disrespecting the individual in its singularity having as one of the main targets the disabled person included within the biomedical model, which sought to enable the insertion of these subjects with a view to their functionality. In the case of disabled women, the problem worsens because they are doubly marginalized due to the overlapping of two social markers: gender and disability. This qualitative study analyzed the trajectory of these women through semi-structured interviews, having as a criterion of choice the courses by areas of the CNPq and the types of disability. The interviews were analyzed in the light of authors who discuss gender, sexual division of labor, women with disabilities, women's education and women's access to education. In relation to gender, the reflections presented by Beauvoir (1980), Butter (2003), Pedro (2005), Saffioti (2013). As for the sexual division of labor Yannoulas (2013), Hirata and Kergoat (2007), Saffioti (2013) and Lobo (1991). On the feminine education having as authors Almeida (1998), Barroso and Mello (1975) and Louro (2004). To show women's access to education, she brought the scenario based on the reflections of Rodrigo (1997), Ribeiro (2001) and Veiga (2000). In order to present the context of women with disabilities, Perrot (1988), Mello and Nuernberg (2012), Pérez (2004). In terms of the characteristics of disabilities, it is apparent that in many cases they present determinants in the how women were treated during graduation and in the daily life of their work. As access to the formal labor market has only recently come to people with disabilities, women, even with higher education, have to deal with various difficulties, linked to their disabilities and associated with the area in which they seek to work.

Keywords: Women, Disability, Education, Work, Gender

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de acadêmicos/as com deficiência matriculados (2005-2015).....	88
Tabela 2 - Presença feminina no ensino superior por área do conhecimento (2006-2014)	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - História dos nomes	63
Quadro 2 - Projetos executados pela Comissão de Educação Inclusiva	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ADVISUL	Associação dos Deficientes Visuais do Sul
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASTC	Autarquia de Segurança, Trânsito e Transportes de Criciúma
CID	Classificação Internacional de Doenças
CODEC	Conselho Municipal dos Direitos das Pessoa com Deficiência de Criciúma (SC)
CONEDE	Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPAE	Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante
ESCCA	Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas
ESEDE	Escola Superior de Educação Física e Desportos
ESTEC	Escola Superior de Tecnologia de Criciúma
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPGs	Índice de Paridade de Gênero
FACIECRI	Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma
FUCRI	Fundação Educacional de Criciúma
JUDECRI	Associação dos Deficientes Físicos de Criciúma
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OEA	Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SAMA	Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem
SAED	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SATC	Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFACRI	União das Faculdades de Criciúma

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	.....
2 EDUCAÇÃO FEMININA E O INGRESSO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR	.....
2.1 ACESSO DAS MULHERES À ESCOLA: DE ALUNA AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	.....
2.2 O INGRESSO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR	.....
2.3 O INGRESSO DAS ENTREVISTADAS NO ENSINO SUPERIOR: ESCOLHAS E BARREIRAS	.....
3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NA UNESC	.....
3.1 A TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE INCLUSÃO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	.....
3.2 A PERCEPÇÃO DAS EGRESSAS ENTREVISTADAS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCENTIVO PARA O ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, BOLSAS E FORMAS DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	.....
4 A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E NO MERCADO DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO	.....
4.1 O INGRESSO DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL	.....
4.2 O GÊNERO E A “ESCOLHA” DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA PELAS ÁREAS DE FORMAÇÃO E PROFISSÕES	.....
4.3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E A LEI DE COTAS PARA INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO	.....
5 CONCLUSÃO	.....
REFERÊNCIAS	.....
ANEXO (S)	.....
ANEXO 1 - CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO	.....
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	.....
ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	.....

1 INTRODUÇÃO

No presente estudo investiguei sobre a forma como se dá o processo de inserção e permanência de mulheres com deficiência, egressas dos cursos de Graduação da UNESC no período de 2006 a 2014, no mercado de trabalho, a partir da perspectiva de gênero. A questão da inserção e permanência da mulher com deficiência no mercado de trabalho e as implicações do ensino superior neste contexto começou a me preocupar a partir da minha formação na área de Psicologia no ano de 2008, com especialização em Psicologia da Educação no ano de 2012, conjuntamente com minha atuação, do ano de 2009 até a presente data, no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Criciúma (SC) - CODEC, para o qual fui eleita, no ano de 2014, para o biênio 2015/2016 como representante dos Conselhos Municipais do Estado de Santa Catarina, no Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONEDE.

Ao longo de minha formação estudei e atuei na área da pessoa com deficiência e percebi que a educação, por muitas décadas, exerceu um processo de exclusão, desrespeitando a pessoa com deficiência na sua singularidade, sem dar espaço para que esta pudesse colocar em prática suas capacidades e mostrar seus conhecimentos e habilidades.

No momento atuo na UNESC na Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante (CPAE), como Psicóloga. O setor tem como principais atribuições: propor, coordenar e executar programas de acesso e permanência ao ensino superior; regulamentar e executar os processos seletivos de bolsas de estudos e financiamentos ao ensino superior compactuados em esfera municipal, estadual e federal; proporcionar aos estudantes programas de acolhimento e bem-estar que possibilitem melhores condições de enfrentarem problemas e dificuldades no decorrer de sua vida estudantil, com os programas de orientação educacional e educação inclusiva, onde após acolhimento e escuta se faz o atendimento ou encaminhamento para o Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem (SAMA). Após esse diagnóstico são definidas as acessibilidades metodológicas (comunicadas ao colegiado do curso no qual o aluno está matriculado), e o estudante é avaliado e acompanhado pela Psicopedagoga da sala e/ou encaminhamento para atendimento na clínica de psicologia da própria universidade. (UNESC, 2016).

Em suma, em função da experiência e envolvimento que obtive, como graduanda e graduada em Psicologia, junto às pessoas com

deficiência e acompanhamentos que venho fazendo às ingressantes no ensino superior é que surgiu o interesse pelo tema de pesquisa.

De acordo com apontamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012/2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada, com os alunos distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior, sendo 301 públicas e 2 mil particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%. O total de alunos que ingressaram no ensino superior em 2013 permaneceu estável em relação ao ano anterior e chegou a 2,7 milhões. Considerando-se o período 2003/2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4%. (INEP, 2014).

Neste contexto, houve um aumento expressivo do ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior, uma vez que as matrículas aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto que em 2010 eram pouco mais de 19 mil.

No que diz respeito ao interesse pelo debate da categoria de gênero, fui desafiada a partir da participação na disciplina de Gênero, Educação e Trabalho, ofertada em parceria pelos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico e em Educação da UNESCO, que me ofereceu aporte teórico para compreender que a mulher ganhou espaço no cenário mundial em relação à educação, sendo que no Brasil o acesso da mulher à educação aconteceu tardiamente em relação ao ingresso dos homens.

Esta desigualdade em relação ao ingresso de homens e de mulheres na educação escolar só pode ser compreendida a partir do debate de gênero. Esse cenário evidencia o quanto o enfoque na discussão de gênero é fundamental para entendermos a educação como transformadora no processo de legitimação da participação das mulheres em várias esferas sociais, incluindo as mulheres com deficiência, nas interseções com a educação e o trabalho.

O acesso das mulheres ao ensino superior faz parte da história de conquista do universo feminino, aliás, seu direito ao ingresso aconteceu de forma dificultosa, pois, ao ser criada, por volta do século XIII, a universidade era voltada para a educação dos homens. Ao saírem das escolas eles ingressariam posteriormente nas universidades, enquanto para as mulheres esse acesso não estava previsto, como afirma Bauer

(2001), pois elas ainda estavam submissas a uma figura masculina, dentro de suas casas.

A discussão de gênero também contribui para compreender a inserção das mulheres no mercado de trabalho, pois as profissões ‘escolhidas’ por elas não podem ser dissociadas dos atributos femininos, definidos social, cultural e historicamente pela sociedade. Yannoulas (2013, p.271) apresenta categorias que definem essa inserção:

Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado pela análise do discurso. Existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres a uma profissão ou ocupação (feminilização) e sua transformação qualitativa (feminização).

Yannoulas (2013) afirma que houve uma grandiosa convergência entre os estudos de gênero e os estudos do trabalho, que deu maior visibilidade acadêmica ao espaço reduzido e desprestigiado ocupado pelas mulheres no mercado de trabalho. Para a autora, as pesquisas demonstram aspectos da dupla segmentação do mercado de trabalho e a segmentação horizontal, onde poucas profissões e ocupações concentram a maioria das trabalhadoras. E a segmentação vertical, de poucas mulheres em altos cargos, inclusive em setores de atividade com participação feminina predominante, como são a educação formal, a enfermagem e o serviço social. Essa segmentação produz uma pirâmide organizacional dificultando o trânsito e o progresso das mulheres dentro das organizações.

A partir do objetivo geral da pesquisa, ou seja, analisar o processo de inserção e permanência das mulheres com deficiência no ensino superior e no mercado de trabalho, egressas dos cursos de Graduação da UNESC, no período de 2006 a 2014, na perspectiva de gênero, foram relacionadas algumas questões norteadoras para um melhor delineamento da pesquisa, a saber: as legislações educacionais

garantem a inclusão de mulheres com deficiência no Ensino Superior? As bases legais federais sobre as políticas de inclusão de pessoas com deficiência foram incorporadas pelas Políticas Institucionais de Permanência de Estudantes da UNESC? Há mecanismos de apoio que garantem o acesso e permanência de pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UNESC? Que cursos de graduação da UNESC concentram o maior número de mulheres com deficiência? Quais as dificuldades encontradas pelas mulheres com deficiência, egressas dos cursos de graduação na UNESC, no processo de inserção no mercado de trabalho?

Para definição do recorte temporal, 2006 a 2014, levei em consideração a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. A definição do ano de 2006 se deu pelo fato de ser a data que a Convenção foi adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, alvo de intensos trabalhos e negociação por um período de cinco anos, tendo sido aprovada, até a data, por 127 países. (BRASIL, 2008).

Considero também como marco da trajetória da Política de Inclusão na Universidade do Extremo Sul Catarinense, pois em busca de arquivos da referida instituição pude verificar que o início de trabalhos sobre esta política se deram a partir de 2006, bem como a nomeação do primeiro representante da instituição no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Criciúma - CODEC aconteceu no ano de 2005. Em relação ao ano de 2014, definiu-se com base na previsão de tempo hábil para que uma aluna ingressante em 2006 houvesse concluído a graduação até o período de 2014.

A pesquisa foi realizada com base em dados qualitativos, levantadas junto às mulheres que vivem a experiência da deficiência no ensino superior e no mercado de trabalho na sua história e poderiam recontá-la de modo a torná-la um evento teórico. Como procedimento, utilizei a entrevista semiestruturada, possibilitando gerar uma visão da história de vida dos sujeitos da pesquisa, buscando elementos da memória.

Para melhor definir o procedimento, Zago (2003) apresenta que os critérios da pesquisa social, no aspecto qualitativo, precisam possibilitar que a realidade seja compreendida de forma heterogênea, mesmo que, em algumas vezes de forma contraditória, o significado dessa heterogeneidade está relacionado à dimensão socioeconômica e simbólica do grupo.

Segundo Zago (2003), para possibilitar a produção de dados com base nas análises dos dados das entrevistas, o instrumento de pesquisa ganha sentido quando articulado à problemática dos estudos. Dentre as características da dinâmica da pesquisa, o dinamismo e a continuidade desta num mesmo campo de interesse permite aguçar o olhar do pesquisador, que desperta o interesse em buscar mais características para melhor compreender determinado fenômeno social.

A autora sugere que a pesquisa social, em uma perspectiva qualitativa, deve possibilitar a compreensão da realidade heterogênea e, muitas vezes, contraditória, sem produzir teorias sociologizantes ou psicologizantes. As teorias apresentadas nos manuais de metodologia da pesquisa não garantem um bom desempenho no campo, pois é uma experiência singular. O campo possibilita em cada nova pesquisa uma nova experiência, as coletas de dados desencadeiam dúvidas em relação à escolha das perguntas corretas, se as decisões tomadas foram acertadas, em relação ao roteiro criado, quais as pessoas chave para a pesquisa e se os entrevistados aceitarão participar do trabalho. (ZAGO, 2003).

Mesmo com todo planejamento prévio, o trabalho de campo poderá sofrer alterações, pois as características de cada indivíduo irão influenciar diretamente nas ações, os objetivos da pesquisa nem sempre são incorporados por todos os atores envolvidos, levando-se em consideração o caráter pessoal, sentimentos relacionados à condição social, temor da repercussão dos depoimentos e outras variáveis. Além disso, há a empatia na relação pesquisador e pesquisado que poderá ser uma característica que influenciará diretamente nos resultados, ou seja, o trabalho de campo poderá sofrer um processo de constante construção. (ZAGO, 2003).

Em relação às entrevistas, Zago (2003) considera o instrumento principal da pesquisa em diferentes modalidades, com respeito aos princípios éticos e de objetividade, procurando aproximar-se da realidade social estudada, pois o método não garante captar o problema em todas suas dimensões. O instrumento da entrevista deve ser considerado o elemento principal na coleta de dados da pesquisa. Sua escolha deve se dar de acordo com a necessidade da problemática do estudo, que originará a construção sociológica do objeto de estudo.

Ainda Zago (2003) considera que a entrevista compreensiva define que o modo de fazer pesquisa é o ponto de partida da problematização, a entrevista vai além do que o ator declara, a observação é também um elemento presente, não se pode considerar apenas os métodos e teorias. O pesquisador precisa estar atento aos

elementos subjetivos, de forma a problematizar o que lhe é familiar para compreender. Para a autora, é fundamental durante a entrevista uma relação singular entre ator e pesquisador, relação de confiança, pois a entrevista expressa realidades, sentimentos, complicitades.

O grupo estudado é formado por mulheres com deficiência egressas entre 2006 e 2014 dos cursos de graduações da UNESC. Para ter acesso a estas informações sobre as egressas, busquei no sistema de matrícula da UNESC, por meio do qual verifiquei que as mulheres declaradas com deficiência egressas no período de 2006 - 2014 somam o total de 38 mulheres.

Em relação aos tipos de deficiência foi possível identificar 03 (três) egressas com deficiência auditiva, 16 (dezesesseis) egressas com deficiência física, 03 (três) egressas com deficiência intelectual e 16 (dezesesseis) egressas com deficiência visual. Elas concluíram cursos que estão situados em diferentes áreas do conhecimento, conforme denominação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): na área de Ciências Exatas e da Terra, no curso de Ciências Biológicas: 02 (duas) acadêmicas; na área das Engenharias, no curso de Engenharia Ambiental: 01 (uma) acadêmica; na área de Ciências da Saúde, curso de Medicina: 01 (uma) acadêmica, curso de Nutrição: 03 (três) acadêmicas, curso de Farmácia: 02 (duas) acadêmicas, curso de Enfermagem: 02 (duas) acadêmicas, curso de Fisioterapia: 02 (duas) acadêmicas e curso de Educação Física 03: (três) acadêmicas; na área das Ciências Sociais Aplicadas: curso de Direito: 04 (quatro) acadêmicas, curso de Administração de Empresas: 02 (duas) acadêmicas e curso de Arquitetura e Urbanismo: 01 (uma) acadêmica; na área de Ciências Humanas: curso de Pedagogia: 04 (quatro) acadêmicas e curso de Psicologia: 05 (cinco) acadêmicas; na área de Linguística, Letras e Artes, no curso de Letras: 02 (duas) acadêmicas e no curso de Artes Visuais: 02 (duas) acadêmicas, nas demais áreas denominadas como Outros: no curso de Secretariado Executivo: 01 (uma) acadêmica e curso de Tecnologia de Gestão de Processos Gerenciais: 01 (uma) acadêmica.

Tendo em vista esta classificação dos cursos por áreas, bem como os diferentes tipos de deficiência, na seleção dos sujeitos levei em consideração o cruzamento entre esses dois aspectos. Num primeiro momento foi encaminhado um questionário para as 38 (trinta e oito) acadêmicas, com o objetivo de mapear alguns elementos fundamentais para a posterior categorização.

O questionário foi enviado via e-mail. Antes, tentou-se contato telefônico, sem sucesso, pois alguns não existiam mais e procurou-se

cadastro das participantes por redes sociais durante dois meses. Dentre as 38 (trinta e oito) participantes, 06 (seis) responderam ao questionário, sendo que 01(uma) apontou não ter algum tipo de deficiência. Devido à amostragem pequena da pesquisa estes dados não foram analisados e optei por trabalhar com os dados das egressas entrevistadas, conforme detalhamento a seguir.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, tendo como base a classificação dos cursos por áreas do CNPq, foram entrevistadas três egressas, com distintas deficiências e graduadas em diferentes áreas do conhecimento. O processo de seleção, a princípio, se deu por sorteio, considerando também o período de formação (2006 a 2014). Devido à dificuldade de contato com as entrevistadas pesquisadas, optou-se por convidar dentre as entrevistadas que responderam ao questionário, sendo que 03 (três) aceitaram participar do trabalho. Por solicitação de 02 (duas) das entrevistadas, os nomes não serão divulgados e serão denominadas por entrevistadas 1 (um), 2(dois) e 3(três).

A entrevistada 1 tem 32 anos, é casada e tem uma filha, reside em Criciúma e a entrevista foi realizada na UNESC, pois é o local de trabalho dela. Sua área de formação é Psicologia e concluiu em 2011. Em relação à deficiência da entrevistada, ela é deficiente visual, pois possui glaucoma congênito e a visão praticamente zero, consegue visualizar claro e escuro, algumas cores e vultos, dependendo da luminosidade do ambiente.

Quando questionada sobre o histórico de sua deficiência, a entrevistada respondeu:

[...] provavelmente nasci com glaucoma, segundo os oftalmologistas, mas só foi descoberta aos 4 meses no olho direito, no esquerdo foi somente aos 7 meses, isso porque essa doença se manifesta após tomar conta do olho e, na criança, é mais difícil de diagnosticar, pelo fato de a mesma não se expressar a dor no olho, eu chorava muito, colocava a mão no rosto, mas minha mãe percebeu somente quando um dos meus olhos estava azul e o outro castanho. E o glaucoma vem evoluindo, sendo, inclusive, nitidamente perceptível essa evolução, há uns anos eu enxergava cores e objetos com facilidade, hoje eu dependo muito da luminosidade do ambiente e, ainda assim, confundo muito as cores, então perdi bastante a visão. (Entrevistada 01, 2016).

A entrevistada 2 tem 41 anos, vive uma união estável e reside no município de Gravatal, há aproximadamente 81 quilômetros de distância da cidade de Criciúma. A entrevista foi realizada no seu próprio local de trabalho, localizado no centro da cidade de Criciúma, no horário de intervalo do trabalho. Ela tem deficiência auditiva do ouvido direito e uma deficiência na parte da locomoção do lado direito também. Então, praticamente audição e locomoção do lado direito são reduzidos. Durante a entrevista ela relata detalhadamente que a deficiência física foi adquirida durante o trabalho.

[...] nós estávamos sinalizando a via e um motorista não respeitou a sinalização, me atingindo do lado direito, eu caí no asfalto e não rompi, nem quebrei nada, mas eu desloquei o músculo e o tendão. (Entrevistada 2,2006. p.05)

Em relação a sua escolarização ela mencionou que realizou um determinado período em escola pública e posteriormente migrou para escola privada. No ensino superior sua área de formação é Psicologia, e concluiu o curso no ano de 2008.

A entrevistada 03 tem 28 anos, é solteira e reside no município de Cocal do Sul, aproximadamente 11 quilômetros de Criciúma. É graduada em Direito, concluído em 2014. A entrevista foi realizada na casa da egressa. Em relação à deficiência, a egressa menciona que não tem definição, porque não foi diagnosticada, então colocaram o mais próximo, definindo na Classificação Internacional de Doenças - CID como atrofia espinhal.

Com o intuito de situar a relevância do estudo proposto, realizei uma revisão de trabalhos de pesquisa que articulam os temas dos trabalhos Ensino Superior, deficiência e gênero/mulher. Foi realizada consulta ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao banco de dados *ScientificElectronic Library Online* (SciELO), procurando verificar os estudos com temas aproximados produzidos até o momento. Foi possível localizar 12 dissertações e teses entre os anos de 2003 e 2015.

Dentre os estudos acadêmicos que se aproximam da temática aqui proposta, apresento os seguintes: **Gênero e deficiência no mercado de trabalho**, nos seguintes títulos: O que os empregadores pensam sobre o

trabalho da pessoa com deficiência?¹; O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, (Bahia)²; Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX³; Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte⁴. Com o tema **Políticas de diversidade na educação governoLula**, os seguintes títulos: As políticas de diversidade na educação no governo Lula⁵; Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência⁶; Discurso político acadêmico e integração das pessoas com deficiência: das aparências aos sentidos⁷. Com aproximações ao tema **Pessoa com deficiência no Ensino Superior**, os seguintes títulos: Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso

¹ TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.11, n.2, p.273-294. Agosto, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008>.

²VASCONCELOS, Fernando Donato. **O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador**. Bahia. **Rev. bras. Saúde ocupacional**.2010, vol.35, n.121, pp. 41-52. ISSN 0303-7657. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572010000100006>.

³BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Caderno Pesquisa**. 2004, vol.34, n.121, pp.105-138. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100006>.

⁴ASSIS, Adamir Moreira; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**.2014, vol.20, n.2, pp. 496-528. ISSN 1413-2311. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311022201342126>.

⁵RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui**.2013, vol.39, n.1, pp. 15-30. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>.

⁶PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitaget al. Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. **Esc. Anna Nery**. 2015, vol.19, n.3, pp. 498-504. ISSN 2177-9465. <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20150066>.

⁷FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; SOUSA, Rosiléa Alves de. Discurso político acadêmico e integração das pessoas com deficiência: das aparências aos sentidos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. 01 dezembro, 2003, vol.37(4), pp.24-33.

com o ensino superior⁸; Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior⁹. Com relação ao tema **Mulher com Deficiência e Saúde**, os seguintes títulos foram encontrados: Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade da saúde¹⁰; Habilidades de autoproteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental¹¹. Em relação ao tema **Identidade da pessoa com deficiência**, o seguinte trabalho foi encontrado: A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade¹².

A relevância deste estudo se dá por perceber que as discussões e estudos sobre o tema deficiência têm avançado, mas não aparece na intersecção com os temas trabalho, ensino superior, mulher/gênero. Para tanto, busquei avaliar algumas possibilidades de análise de fenômenos sociais e culturais nas quais considere importante este diálogo, acreditando no surgimento de políticas públicas pertinentes a estas questões.

Os autores/as e os conceitos problematizados neste trabalho são os seguintes: sobre o conceito de gênero são utilizadas as contribuições de Beauvoir (1980), Butler (2003); Pedro (2005) e Saffioti (2013). Em relação à Educação feminina, busquei em Almeida (1998), Barroso e

⁸ MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos educ.** 2006, vol.5, n.1 [citado 2016-03-05], pp. 19-25. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1677-9843.

⁹ GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**. 2014, vol.19, n.1, pp. 31-60. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>.

¹⁰ NICOLAU, Stella Maris; SCHRAIBER, Lilia Blima; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciênc. Saúde coletiva**. 2013, vol.18, n.3, pp. 863-872. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000300032>.

¹¹ BARROS, Roberta Dias de; BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Habilidades de autoproteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental**. Revista Brasileira de Educação Especial, 01 de abril 2008, vol.14(1), pp.93-110.

¹² MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**. 01 abr. 2010, v.40(139), pp.45-6.

Mello (1975), Louro (2004). Em relação ao tema o acesso da mulher à educação no cenário econômico e ao que se deve esse acesso dialogo com Rago (1997) e Ribeiro (2001).

E para anunciar o início do processo de educação para as mulheres e os desdobramentos apresento Veiga (2000). Para desenvolver o tema *Divisão sexual do trabalho*, busco suporte nas seguintes autoras: Yannoulas (2013), Hirata e Kergoat (2007), Saffioti (2013) e Lobo (1991). E, com o propósito de apresentar a trajetória das *Mulheres com Deficiência*, trago algumas referências: Dantas (2013), Perrot (1988), Mello e Nuernberg (2012), Pérez (2004).

Esta dissertação está estruturada de modo que no capítulo seguinte (capítulo 2) irei apresentar o acesso das mulheres à educação tanto como alunas como educadoras, sendo que mesmo inseridas havia uma segregação referente às questões gênero, raça e condições econômicas. Aponto sobre o ingresso e acesso das mulheres com deficiência e mulheres sem deficiência no Ensino Superior. Quais os fatores que influenciam na escolha dos cursos a serem realizados e as barreiras encontradas nesta escolha.

No capítulo 3, irei dissertar sobre as políticas públicas brasileiras de educação inclusiva e as Políticas de Educação Inclusiva da UNESCO. Realizei uma revisão bibliográfica onde Sassaki (2003) apresenta os termos e significados e um breve histórico da terminologia pessoas com deficiência, termo este definido a partir de convenções e o significado destes termos na vida das pessoas. Irei abordar também neste trabalho acerca das políticas de incentivo para os cursos de graduação da UNESCO (bolsas e formas de ingressos) e para finalizar este capítulo busco trazer a percepção das egressas, entrevistadas nesta pesquisa, sobre as políticas de incentivo para o acesso aos cursos de graduação na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Por fim, no capítulo 4, apresento a participação das mulheres com deficiência no mercado de trabalho na perspectiva de gênero, onde trago um relato histórico e atual do ingresso das mulheres no mercado de trabalho formal. Apresento também o gênero e as escolhas das mulheres com deficiência nas profissões. E apresento brevemente as políticas de cotas para o ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que durante todo o trabalho apresento a análise das entrevistas realizadas com as mulheres com deficiência tecendo uma discussão sobre as condições objetivas e subjetivas sobre sua história de vida dentro da instituição de ensino superior e o ingresso e trajetória no

mercado de trabalho, enquanto mulheres com deficiência com uma formação de nível superior.

2 EDUCAÇÃO FEMININA E O INGRESSO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR

No presente capítulo, apresento o acesso das mulheres ao sistema educacional tanto na condição de aluna quanto de educadora, de que forma se dava a educação em diversos aspectos em que havia distinção de direitos e acessos segregados por gênero, raça, situação econômica e etnia.

Aponto o papel das mulheres na educação quando lhes foi concedido o direito de participar deste processo como forma de reproduzir e garantir o que era imposto como dever feminino, cuidar, educar, zelar pelos afazeres domésticos, ou seja, mesmo inseridas no sistema educacional as mulheres continuavam ocupando seus 'devidos lugares'. As possibilidades de reflexão e emancipação das mulheres, a busca por ocupar espaços profissionais a partir do século XIX, a inserção de reflexões provocadas pelo feminismo nesse mesmo período.

Além de apresentar que devido ao ensino ter currículos diferenciados para mulheres e homens, em que as mulheres não teriam acesso às ciências exatas, as remunerações para estes grupos também seriam diferenciadas, sendo que os professores que ministravam aulas para meninos teriam remuneração de maior valor. Surge uma nova concepção de magistério durante a ditadura civil-militar, bem como a reivindicação da profissionalização e a luta das mulheres pelos direitos de salários iguais ao dos homens. O ingresso feminino no ensino superior no final do século XIX e o número de mulheres nos cursos de áreas exatas expressivamente era inferior comparado ao número de homens.

Trago neste capítulo alguns relatos das entrevistadas, onde apresentam em que fatores se deram suas escolhas do curso realizado, quais barreiras orientaram-nas neste processo de escolha. De que forma as barreiras arquitetônicas, atitudinais e metodológicas influenciaram no decorrer do processo.

2.1 ACESSO DAS MULHERES À ESCOLA: DE ALUNA AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

O acesso das mulheres ao sistema educacional, tanto na condição de alunas como de professoras, não foi algo simples. Aliás, no Brasil, foi algo que apenas no início do século XVI (Brasil Colônia) começa de forma incipiente. Até então apenas os homens de uma classe social mais abastada tinham acesso.

Segundo Ribeiro (2001), por mais de 300 anos, durante o período que o Brasil foi colônia de Portugal (1500 a 1822), a educação feminina voltava-se para o cuidado com o marido, a casa e os filhos. O ensino era reservado aos filhos homens dos colonos, esses cuidavam dos negócios do pai e eram encaminhados para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres-jesuítas. Aos filhos dos índios era reservado o ensino da catequese. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas como as negras escravas e indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. No século XVI não havia escolas para meninas, no entanto um seletor grupo era educado em casa pelas preceptoras, mas a maioria delas se mantinha na condição de analfabetas. (RIBEIRO, 2001).

Ritzkat (2000) relata que as meninas da elite tinham preceptoras que vinham da Europa e por aqui ficavam trabalhando. As preceptoras residiam nas casas dos colonos, tendo como incumbência não só as lições diárias, mas também se envolviam em atividades cotidianas, como missas, passeios e outros afazeres que iam além do ensino.

Uma prática comum entre a elite colonial brasileira, copiada da tradicional nobreza europeia, era a educação de seus jovens fidalgos. Os chamados professores particulares visitavam as casas dos estudantes semanalmente, ministrando aulas de primeiras letras ou de disciplinas específicas. A forma mais usual para a contratação de preceptoras era por meio de anúncios publicados nos jornais.

Das candidatas era exigido que tivessem excelente conduta, independência da família e que fossem solteiras. Contava como excelente referência a posição social e a fortuna dos patrões anteriores dentre os requisitos para a contratação, assim como ter ensinado em casa de uma respeitável família brasileira ou mesmo em casas de família nobre. A experiência na função de preceptora era outro atrativo para os que buscava esses serviços. A faixa etária mais adequada era a partir dos 30 anos, sendo já consideradas de ‘meia-idade’. (RITZKAT, 2000).

De acordo com Ribeiro (2000), houve poucas mudanças em relação à educação das mulheres após a expulsão dos jesuítas (1759) e da implantação da Reforma Pombalina da Educação em Portugal¹³ e em suas colônias. Para as mulheres, cabia apenas a tarefa de educar os filhos, que antes era uma atribuição das mães-pretas, além da tarefa de

¹³MACIEL, LizeteShizueBomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre.Reforma no modelo de educação no Brasil proposto por Marques de Pombal. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.**Educ. Pesqui.**2006, v.32, n.3, p.465-476. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

prender os maridos em casa. Até meados de 1808, a educação, de modo geral, continuou a mesma para as mulheres, ou seja, recitar preces de cor e calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações.

As transformações e novos hábitos das mulheres, ocorridas a partir do século XIX, contribuíram não só para a criação de escolas elementares na Europa e na América, mas também de liceus e escolas normais para mulheres. Um dos resultados desse movimento a favor da instrução da mulher foi o feminismo, como a aspiração da mulher ao reconhecimento de uma equivalência psíquico- intelectual e da importância do seu trabalho criador e construtivo para a vida humana e social. (PERROT, 1998).

Com a alfabetização das mulheres, surge o interesse dos jornais em romances especialmente dedicados a elas, insinuando a possibilidade de repensar o modelo anteriormente destinado à mulher. Enfim, as indagações referentes ao campo de interesse de leitura e aprendizado que eram definidos para as mulheres resultaram em medidas de ordem prática no campo educacional.

No século XIX, a questão de poder estabelecida para as mulheres foi de acordo com o poder que a sociedade instituiu, “na medida em que a construção das democracias ocidentais vem acompanhada de uma definição mais estrita do público e do privado e dos papéis sexuais.” (PERROT, 1998, p.172). Houve casos em que a presença das mulheres no poder político era excluída pura e simplesmente, e casos onde o processo de exclusão foi justificado ou compensado, tornando o espaço das mulheres na política um amplo campo de reflexão. (PERROT, 1998).

Louro (2004) cita que em meados do século XIX havia a luta pela emancipação das mulheres. A autora retrata a denúncia da condição de submissão das mulheres na obra de Nísia Floresta de 1853, *Opúsculo Humanitário*, aponta a luta das mulheres pela transformação social e o clamor por direitos, o Brasil como um país atrasado, inculto, primitivo, mesmo que os homens se mantivessem em seus papéis sociais, garantindo seus jogos de poderes. Ainda assim, a inclusão das mulheres na educação promoveria essa transformação.

Louro (2004) apresenta que o ingresso das mulheres na educação formal remonta ao período imperial. A legislação de 1827 definiu que houvesse escolas de primeiras letras para as meninas em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos, cujo papel seria ensinar a ler, a escrever e as quatro operações. No entanto, isso não garantiria que o acesso das mulheres à educação lhes daria os mesmos direitos que os homens. Entendia-se que para ensinar as meninas se fazia necessário a

presença de professoras, sendo que os pré-requisitos exigidos implicavam serem senhoras honestas, prudentes e conhecedoras da arte de coser e bordar.

Às mulheres caberia acesso a uma educação sem ensino geométrico e cálculo, e, neste caso, a diferenciação curricular imposta garantiria também a diferenciação salarial em relação aos professores. Portanto, a educação não era a mesma para meninas e meninos e, além disso, ambos estudavam em salas e até em turnos diferentes. Para as meninas, as professoras com menor remuneração e para os meninos professores pagos de melhor forma¹⁴.

Contudo, numa sociedade escravagista e predominantemente rural, os espaços de acesso à educação eram raros, pois os coronéis, também políticos que governavam as cidades, não se empenhavam para que a população tivesse acesso a alguma instrução. De acordo com Louro (2004, p.444), “latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregadas, mulheres e crianças. Os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada.”

Louro (2004) afirma que no que diz respeito à população de origem africana a escravidão deixou resquícios, resultando na negação de acesso a qualquer forma de escolarização, as crianças negras sofriram violência no trabalho, mesmo com as leis, que, aos poucos, tentaram extinguir o racismo. Essa ‘extinção’ não garantiu aos negros o acesso à educação e os concedidos a eles/elas tinham caráter marcadamente excepcional e filantrópico. O mesmo aconteceu com os descendentes indígenas, pois a educação que recebiam estava ligada às práticas de seus grupos. Já os imigrantes diferenciavam as práticas educativas para as meninas, que eram envolvidas em tarefas domésticas, trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores.

As meninas de elite recebiam aulas de noções básicas de leitura e da escrita, aulas de piano e francês ministradas em suas próprias casas, por professores particulares, ou escolas religiosas, sem deixar de incluir para uma boa educação as aulas de “habilidades com agulhas, rendas,

¹⁴Esse período não é marcado apenas por vozes que lutam pelo direito da educação para mulheres, podemos relatar algumas obras que trazem vozes sobre a educação feminina: Christina de Pisano (*Cidade das Damas*, 1405); Poullain de la Barre (*A igualdade entre os sexos*, 1673); Olympe de Gouges (*Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, 1791); Mary Wollstonecraft (*Reivindicação dos Direitos da Mulher*, 1759). (Obras citadas pelo Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves na banca de qualificação).

bordados, culinárias, incluindo o mando das criadas e serviçais.” (LOURO, 2004, p.446).

A autora descreve ainda que as escolas que existiam eram em número pequeno, fundadas por congregações e ordens religiosas masculinas ou femininas, sendo em maior número para meninos. Existiam também escolas mantidas por leigos, que separavam as classes, colocando professoras para as classes das meninas e professores para as classes dos meninos. Nestes educandários eram ensinadas as primeiras letras e a doutrina cristã, no entanto, aos meninos eram lecionadas aulas de geometria e às meninas bordado e costura. (LOURO, 2004).

Para a autora, a responsabilidade de criar e educar os homens garantiu às mulheres o direito à educação, sendo que a higienização das famílias e o resultado na formação do cidadão resultariam na formação e transformação social. Caso o resultado não fosse o esperado pela sociedade, a culpa seria dessa mulher considerada incapaz de educar e criar um cidadão de caráter. (LOURO, 2004).

As práticas do catolicismo, religião predominante na época, fazia parte do arcabouço de informações com o qual as mulheres iriam ser educadas. Parecia haver um consenso de que as mulheres seriam ensinadas e não instruídas, ou seja, a formação de maior relevância seria a moral, já que seu papel era ser esposa e mãe.

Louro (2004) apresenta o início das escolas normais e a necessidade de haver escolas responsáveis para a preparação de professores e professoras, abertas para ambos os sexos, com a garantia de que moças e rapazes frequentariam salas de aula separadas. Mesmo quando os jesuítas iniciaram a prática do magistério, entre 1549-1759, recorda-se que a prática de ensinar era tarefa dos homens. Quando se deu o início, a pretensão de que as mulheres lecionassem era para atender a uma determinada demanda, mas com o tempo o que ocorreu foi o ingresso feminino na educação em massa, ocasionando uma superabundância de professoras habilitadas para a Escola Normal e a falta de professores na mesma condição.

Os processos de urbanização e industrialização podem ser considerados fatores que influenciariam no aumento das mulheres no magistério. Louro (2004) apresenta esse processo denominando de feminização do magistério, que se consolidou pelo fato de que os homens abandonaram o magistério em decorrência da desvalorização, perda de prestígio e baixos salários. A ideia de que as mulheres tinham habilidades de lidar com crianças e a influência cristã, que as comparava a anjos, foi fator determinante para essa feminização. Já os homens,

quando desempenhavam bem o papel de professor, eram considerados como bem qualificados.

Quanto ao processo de inserção das mulheres como professoras de rapazes, já que antes não era permitida, Louro (2004) traz uma descrição que se percebe quase como uma crise na profissão que foi resolvida permitindo que as professoras tivessem o direito a ministrar aulas para os homens. Para que isso fosse possível houve a necessidade de autorização por parte do governo.

Almeida (1998) apresenta que o direito à educação da mulher tem relação com as transformações históricas resultantes dos desdobramentos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, ocorridas nos séculos XVIII e XIX e que repercutiram em várias regiões do mundo, causando ações e reações.

Em meados de 1830 a 1848, um conjunto complexo de situações socioeconômicas negativas como a diminuição da safra agrícola, situação de miséria dos operários, falta de garantia dos direitos fundamentais para o trabalhador e a repressão da liberdade de expressão, enfrentadas pela população europeia, possibilitaram alianças entre a pequena burguesia e o operariado, cada vez mais consciente de seus interesses, originando diversos movimentos revolucionários contra as estruturas de poder vigentes em grande parte da Europa. Segundo a autora, nesse cenário que se desencadeia um forte movimento a favor da mulher e começa a se estruturar um novo tipo de relação de poder entre os sexos.

A inserção das mulheres no magistério surge com algumas restrições, em que as mulheres poderiam trabalhar meio período e trabalhariam até que se casassem, fortalecendo a ideia de que a remuneração recebida seria como forma de complementação de renda familiar, já que era obrigação dos homens sustentar uma família. Com período de trabalho reduzido, garantia-se a permanência da mulher no lar no papel de responsável pelas tarefas da casa e no cuidado dos filhos.

Segundo Louro (2004), entre os temas ensinados estavam incluídos: a maneira adequada de se portar e comportar, escrever, de falar e argumentar. Tais aprendizados eram levados para além da escola. Eram responsabilidades das professoras serem exemplos de bom comportamento, isto é, controlando seus desejos, falas, gestos e atitudes, e tinham na sociedade o fiscal e de suas ações. A autora afirma que as professoras tinham ciência de que “coisas relacionadas ao afeto ficavam restritas ao lar, e as escolas criavam tais saberes e habilidades, que poderiam contribuir para a formação da moderna mestra e ser um

estágio preparativo para o casamento e a maternidade”. (LOURO, 2004, p.463).

Louro (2004) apresenta que o magistério passa a ser a saída para mulheres consideradas menos afortunadas de beleza, já que a essas faltavam critérios essenciais para o casamento, incluindo o impedimento da maternidade. Para essas moças, o fato de serem professoras já as fazia cumpridoras de seu papel de cuidadoras de crianças, mesmo não atendendo a função feminina de ser esposa e mãe.

Louro (2004) aponta ainda que havia uma hierarquização social entre as profissionais do ensino, tias ou, para outros, trabalhadoras da educação. Segundo a autora (2004), os processos de atribuição de novas características das professoras e normalistas em educadoras ocorreram ao longo do século XX. Nas primeiras décadas do século XX, eram reconhecidas pela denominação de professorinhas e normalistas, em alusão às jovens recém-formadas. O magistério primário era então definido como um lugar próprio de mulher. A representação da professora como educadora e fornecedora de apoio afetivo às crianças é garantida a partir das teorias psicológicas e sociológicas.

Através de Louro (2004), pude constatar que no Brasil uma nova concepção de magistério surge durante a ditadura civil-militar, com a reivindicação da profissionalização e a luta das mulheres pelos direitos de salários iguais aos dos homens. Essa ideia iria contra a concepção do magistério como extensão de atividade materna. Ao serem chamadas de ‘tias’, fortaleciam a constatação de uma atividade familiar provendo o anonimato da função docente que estaria ligada à queda de salário, e os professores buscariam formas de lutas semelhantes às dos operários, com organização em sindicatos, greves e manifestações públicas. Os sindicatos, formados em grande maioria por mulheres, recebem a adesão dos homens, dando espaço às greves e, conseqüentemente, a novas práticas sociais.

Desse modo, a ocupação dos espaços em conjunto com o engajamento das categorias paulatinamente garantindo e ampliando a discussão em relação ao acesso e permanência das mulheres, não apenas como operadoras automáticas do sistema de ensino, mas de forma integrada e cada vez mais consciente, se deu de maneira a fundamentar a transição sócio histórica destas.

Ao compreender como as mulheres ocuparam as salas de aula, nota-se o cenário das relações de gênero e das relações sociais de poder. O magistério teve seu início considerado como algo vocacional e ao alcançar o status de profissão ocasionou embates contra preconceitos e

tabus que definiam que o papel das mulheres estava condicionado ao de gestora e do lar.

O acesso das mulheres à escola e no ensino superior resultou em reordenações do sistema educacional e impulsionou a entrada deste segmento ao mercado de trabalho formal. No entanto, as desigualdades de gênero continuaram sendo reproduzidas, a partir de novas configurações reconstruídas a cada momento histórico. Cabe lembrar que este processo não foi unívoco e homogêneo, além das questões de gênero no sentido da sexualidade também há de se considerar variáveis como: questões étnico/raciais, de classe social e geracional. (LOURO, 2004).

2.2 O INGRESSO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR

Beauvoir (1980) contesta a afirmação de que a mulher é biologicamente inferior ao homem. A autora faz uma minuciosa análise para sustentar o ponto de vista de que as mulheres não são biologicamente inferiores aos homens, afirmando ainda que não existe nenhum fator biológico que possa confirmar essa condição.

A mulher? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto ‘fêmea’ soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: ‘É um macho!’ O termo ‘fêmea’ é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. (BEAUVOIR, 1980, p.25).

Assim, a diminuição da mulher em relação ao homem colaborou para o acesso tardio, mesmo quando havia condições das mulheres ingressarem ao ensino superior. Se, por um lado, o acesso ao ensino superior era algo ‘natural’ para homens da elite, o mesmo não acontecia para as mulheres. Estas deveriam permanecer no ambiente doméstico administrando a casa e a família.

Bauer (2001) relata que a entrada das mulheres no Ensino Superior no Brasil teve início no final do século XIX, ou seja, no Estado da Bahia no ano de 1887, no curso de Medicina. As mulheres só foram autorizadas a frequentar um curso superior no ano de 1879, direito concedido por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil.

Em 19 de abril de 1879, Dom Pedro II faz aprovar a Lei autorizando a presença feminina nos cursos superiores. A decisão do imperador deve-se ao episódio vivido por Augusta Generosa Estrela, que, tendo se diplomado em Medicina, em New York, 1876, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio Imperador, foi proibida de exercer a profissão ao retornar ao Brasil. (QUEIROZ, 2001, p.176).

Segundo Queiroz (2001), só no ano de 1970 é que as mulheres começaram a fazer parte, de forma mais expressiva, do ensino universitário no Brasil. Na avaliação da autora, se a condição humana fosse realmente ensinada em nossas escolas como deveria ser feito, as mulheres não seriam invisíveis como foram e, de certa forma, ainda são, na área educacional.

Cardoso (1981) traz dados que demonstram que o acesso das mulheres ao ensino superior se deu de forma dificultosa. Em 1929, os dados apontam que no curso de medicina havia 5.789 (cinco mil, setecentos e oitenta e nove) homens matriculados e 72 (setenta e duas) mulheres, sendo que concluíram o curso 609 (seiscentos e nove) homens e apenas 04 (quatro) mulheres. Em odontologia, havia 680 (seiscentos e oitenta) homens matriculados e 71 (setenta e uma) mulheres, porém concluíram este curso 156 (cento e cinquenta e seis) homens e 13 (treze) mulheres.

Ainda de acordo com Cardoso (1981), em farmácia havia 816 (oitocentos e dezesseis) homens matriculados e 178 (cento e setenta e oito) mulheres, mas terminaram o curso 167 (cento e sessenta e sete) homens e 62 (sessenta e duas) mulheres. Nas áreas jurídicas e nas engenharias o número de mulheres matriculadas e que concluíam o curso era menor, no curso de engenharia civil, dos 2.007 (dois mil e sete) homens matriculados, um total de 212 (duzentos e doze) concluíram o curso, o número de mulheres neste curso era de 24 (vinte e quatro) matriculadas para que apenas 01 (uma) concluísse o curso. Já no curso de música, a procura maior era das mulheres, por ser um curso considerado feminino e de bom gosto, conforme as expectativas da sociedade, tendo no ano de 1929 o número de 4.910 (quatro mil, novecentos e dez) mulheres matriculadas para apenas 616 (seiscentos e dezesseis) homens, concluindo o curso 588 (quinhentos e oitenta e oito) mulheres e 31 (trinta e um) homens.

Segundo Cardoso (1981), a tradição das mulheres como professoras primárias prosseguia no ensino superior. Em 1930, o número de homens nos cursos pedagógicos era de 691 (seiscentos e noventa e um) inscritos, sendo que o número de mulheres chegava a 7.010 (sete mil e dez) inscritas. Com o passar dos tempos, alterou o cenário referente ao cenário da educação, havendo hoje uma presença maior de mulheres não só na docência, mas no ensino superior. A autora menciona que as áreas mais procuradas pelas mulheres para o ensino superior se referiam ao serviço da educação, saúde e sociedade, envolvendo, por exemplo, os cursos de psicologia, secretariado, nutrição, enfermagem, serviço social e pedagogia, sendo que essa tendência segue nos mestrados e doutorados.

Hoje, na universidade, o desafio das mulheres é outro, pois no decorrer da trajetória educacional feminina foi preciso garantir o direito de pleitear profissões historicamente consideradas como masculinas. Desse modo, torna-se fundamental compreender que a partir de 1995, segundo o Observatório Brasil da Desigualdade de Gênero, a taxa de escolarização líquida no ensino superior teve um aumento substancial, que se manifestou durante a década seguinte de modo que esta mesma taxa passou de 5,8% para 14,4%. Esses dados apontam que a partir da década de 1990 as novas legislações, acompanhando as demandas sociais, tornaram-se mais eficazes, dando condições de acesso a uma gama mais abrangente de sujeitos. Ainda, segundo o Observatório no período supracitado, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%.

2.3 O INGRESSO DAS ENTREVISTADAS NO ENSINO SUPERIOR: ESCOLHAS E BARREIRAS

Ao iniciar este item trago a constatação do quão difícil é abordar o ingresso das mulheres com deficiência no ensino superior, pois há uma escassez de estudos a respeito. Ao pesquisar sobre mulheres com deficiência posso dissertar que, segundo Beleza (2003), em pesquisa para a Handicap Internacional¹⁵, as pessoas com deficiência fazem parte

¹⁵A Handicap International é uma organização de ajuda internacional independente e imparcial que trabalha em situações de pobreza e exclusão, conflitos e catástrofes. Trabalha em conjunto com as pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis, centrando-se na resposta às necessidades essenciais, na melhoria das condições de vida e no respeito pela sua dignidade e pelos seus direitos fundamentais. Handicap International é uma organização sem fins

de um grupo historicamente excluído dos sistemas de ensino e a segregação deste grupo contribui para o fortalecimento da discriminação e a formação de estereótipos que dificultam o ingresso no ensino superior, contribuindo para a impossibilidade de uma formação profissional e, conseqüentemente, a impossibilidade de sua autonomia.

Em relação às mulheres com deficiência, acrescentam-se preconceitos relacionados às questões de gênero, contribuindo ainda mais para a sua exclusão do sistema de ensino. Durante a pesquisa, quando se verificou a escolha das egressas do grupo pesquisado em relação à escolha pelo curso, observei que a entrevistada 01 realizou sua escolha pelo Curso de Psicologia após participar do programa de orientação profissional, ou seja, pode-se considerar que sua escolha foi realmente de acordo com seu perfil. Já em relação à participação dos pais no processo de decisão, a entrevistada relata que:

[...] sempre tive total liberdade para escolher, meus pais queriam apenas que eu fizesse o melhor dentro da escolha que tinha feito. (Entrevistada 1, 2016).

Já a entrevistada 02 relatou que a escolha pelo curso de Psicologia não foi sua, mas que mesmo satisfeita ficou em dúvida se havia feito a escolha correta devido a algumas dificuldades encontradas.

Durante a época do curso foi complicado, porque era um mundo novo, com muitas expectativas e esperanças, foi aí que eu tive um acidente de trabalho, que me obrigou a trancar a faculdade por um ano pela impossibilidade de locomoção. Nesse momento surgiram aquelas dúvidas: será que eu estou no lugar certo? Como fazer para atuar nessa área se não escuto de um ouvido e, agora, sem conseguir andar? Isso acontece porque a gente não vê o lado positivo nunca, apenas o lado negativo. (Entrevistada 2, 2016).

lucrativos sem afiliação religiosa ou política. Funciona como uma federação composta por uma rede de associações que lhe proporcionam recursos humanos e financeiros, gerenciam seus projetos e implementam suas ações e missão social.

A entrevistada 03 explica que a realização não foi propriamente uma questão de escolha e posteriormente acabou verificando que o curso de Direito seria uma opção melhor que o curso de Letras pelas possibilidades profissionais depois de formada.

[...] na verdade durante o curso de Letras eu tive a vontade de fazer Direito, mas pensamos que minhas limitações impediam, pois não tínhamos muito conhecimento da área prática depois de formada, era a mesma coisa que eu pensar em Medicina hoje, eu não vou conseguir exercer. Primeiro, eu acreditava que era um curso difícil, mas não é, ele é bom de estudar, segundo pensava que a profissão do advogado era muito corrida, então foi uma ideia muito rápida e minha mãe acabou concordando comigo, pois iria sofrer muito no mercado de trabalho, mas não havíamos percebido que em Letras seria pior, pois teria que dar um jeito de ir de escola em escola, pois trabalhar somente em uma não tem como sobreviver, todas as áreas possuem dificuldades. (Entrevistada 3, 2016).

Percebe-se que há um avanço histórico do acesso e permanência das mulheres no ensino superior. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), as áreas gerais com maior proporção de mulheres com 25(vinte e cinco) anos ou mais são: 'Educação' (83%) e 'Humanidades e Artes' (74,2%). O dado aponta para um contexto no qual a formação superior feminina ainda é marginalizada em relação à remuneração, são exceções apenas às áreas de 'Ciências Sociais, Negócios e Direito', nas quais as mulheres recebiam 66,3% do rendimento dos homens.

Dessa maneira, percebemos que os processos históricos que envolvem o acesso e a permanência das mulheres e, por conseguinte, das mulheres com deficiência ao sistema educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho estão permeados por dificuldades. Elas estão sempre parcialmente expostas, no entanto, compreendemos, com alguma segurança, que historicamente vem se constituindo e consolidando a participação e a visibilidade destas na sociedade contemporânea e, de maneira relativamente recente, no Brasil.

Beleza (2003) afirma que as formas de exclusão imputadas às pessoas com deficiência acontecem de maneira mais severa quando diz

respeito às mulheres, pois é fato afirmar que é normal ao homem com deficiência a expectativa, mesmo havendo várias barreiras, de buscar uma formação profissional, sendo que para as mulheres com deficiência esta consciência não é comum.

Durante a pesquisa, pude perceber que as mulheres com deficiência egressas dos cursos e graduação da UNESC, se referem às famílias, com destaque às mães, como incentivadoras pelo ingresso e permanência no ensino superior. Isso fica evidente nos depoimentos das entrevistadas:

A escolha do meu curso foi feita por minha mãe, eu trabalhava no exército e após três anos, próximo do fim do contrato, minha mãe desejava que eu voltasse para Santa Catarina e não ficasse no Rio Grande do Sul, eu não tinha interesse, queria mesmo era permanecer lá, prestei vestibular e fiquei como suplente. Minha mãe então disse que havia me inscrito em Psicologia, porque ela sabia que eu não gostava de matemática, de física, essas matérias. Então eu vim, passei, mas não garanti que iria ficar. As primeiras fases eu odiei, na terceira fase fiz o pedido para trocar para Artes Visuais, pois era muito criativa e, somente na quinta fase, veio a confirmação para mudar o curso. Porém, nesse momento, eu já estava gostando da Psicologia, eu vi que lidava com o comportamento e outras questões e que estava no lugar certo. Então minha mãe acertou. (Entrevistada 2, 2016).

[...] falei para minha mãe que iria desistir, era muita dificuldade e eu não ia conseguir cursar, minha mãe disse que não fazia sentido, como já estávamos mais cientes das coisas, eu possuía 19/20 anos, minha mãe já mais feminista na busca por direitos e ela se recusou, dizendo que eu não iria desistir de estudar porque os outros não estão se adaptando ao meu redor [...].

A minha mãe sempre me incentivou em tudo, se não fosse minha mãe, talvez eu teria desistido em Letras na primeira semana e não tivesse cursado faculdade alguma. Ela está sempre envolvida, o mestrado foi ela que me incentivou. (Entrevistada 3, 2016).

Ao questionar a entrevistada 1 sobre suas motivações para realizar a escolha pelo curso de graduação, ela assim se manifestou:

Na minha adolescência eu pensava em fazer direito, tinha a certeza disso, porém com o passar do tempo, após terminar o ensino médio em 2003, surgiram dúvidas em relação aos cursos e, após conhecer mais e fazer orientação profissional, aqui na UNESC, em 2004, e no ano seguinte eu já estava pensando muito em psicologia, então prestei vestibular e passei, inclusive por conta das cotas, e ingressei no curso. No início, confesso que estava um pouco perdida, isso por conta da dúvida em relação à escolha certa da profissão, no final do primeiro dia fui embora me sentindo deslocada, realmente perdida, não havia a estrutura que eu estava habituada e pensei como seria depois do término do curso. Foi conversando com outras colegas que eu percebi que muitos tinham dúvidas também, então prossegui no curso e fui gostando cada vez mais. (Entrevistada 1, 2016).

Vale observar que ter uma deficiência não aparece como uma questão que tenha influenciado a egressa em sua escolha, pois em seu relato aparece claro que as dúvidas e dificuldades que a entrevistada encontrou foram como as demais colegas, inseguranças presentes na vida de outras jovens.

A entrevistada 2 relata que a dificuldade estava relacionada à questão financeira. Isso aponta o desconhecimento em relação a certas garantias, pois existem na Universidade que ela frequentou programas de bolsas de estudos diretamente ligados às pessoas com deficiência, como o Artigo 170¹⁶ e Bolsa da Prefeitura Municipal de Criciúma¹⁷.

¹⁶Em âmbito estadual, o **Artigo 170**, programa de bolsas de estudo e pesquisa de recurso, proveniente do Governo do Estado de SC, que visa prestar assistência financeira aos acadêmicos matriculados na UNESC e que apresentam dificuldades financeiras e/ou pessoas com deficiências. O valor de 40% é concedido aos estudantes matriculados na UNESC, os estudantes com deficiência que se encontrarem nessas condições concorrem a bolsa integral de acordo com o menor índice de carência.

¹⁷Em âmbito municipal, faz-se referência à **Bolsa PMC Carente e/ou**

[...] tinham situações que não participava pela falta de dinheiro, pois havia um custo muito grande com a minha recuperação, inclusive, tinham professores que questionavam: como vai ter um currículo bom se não participa de eventos acadêmicos, não vai em cursos, não participa de simpósios? Eu tenho uma situação agora de saúde que me limita, mas quem sabe quando eu me formar eu consiga atingir [...].(Entrevistada 2, 2016).

A entrevistada 3 deixa claro que sua escolha foi em função das circunstâncias e que passou a ser conhecedora de seus direitos a partir do ingresso no Curso de Direito.

Lá no Direito, encontrei muitas dificuldades, não tinha atendimento preferencial nas filas do curso, inclusive tinha esse direito na biblioteca e meus amigos do Direito que me falavam que eu tinha a preferência, mas eu sempre fui muito envergonhada, mas a partir do início do curso eu passei a ter mais conhecimento sobre meus direitos, pois agora eu estava estudando, então comecei a ficar mais firme no que eu pedia. Quando eu fui negada no plano de saúde, por ser cadeirante, eu vi que isso era errado, então eu comecei a ficar um pouco mais atenta mesmo, o curso me empoderou, ele ensina muito, até detalhes que estão na lei, mas não temos conhecimento. As adaptações aconteceram bem mais rápido, não por solicitações minhas, tinham outros alunos que também precisavam, como um acadêmico cego e outro cadeirante, e foi a primeira vez que vi outros alunos com deficiência

Deficiente – Criciúma. O município de Criciúma desenvolve um programa de bolsas de estudos que proporciona aos seus habitantes a oportunidade de acesso ao ensino superior; destinam-se aos acadêmicos economicamente carentes e/ou pessoas com deficiências, residentes em Criciúma há mais de cinco anos. O aluno com deficiência está isento de realizar a análise de perfil socioeconômico, bastando apresentar comprovante de sua residência de cinco anos no município e atestar a deficiência para obter 100% de gratuidade no semestre.

na universidade além de mim. Assim a UNESC passou a autorizar as solicitações mais rápido, os banheiros passaram a ter adaptações, rampas foram feitas, então eu vi essas mudanças, eu também solicitava salas no térreo, porque, às vezes, me colocavam no segundo piso e aquelas rampas do bloco do curso são muito difíceis, o pior era descer e as solicitações eram logo aceitas. Toda a graduação até a formatura não tive grandes problemas, foi bem mais tranquilo. (Entrevistada 3, 2016).

De acordo com Rocha e Miranda (2009), a sociedade precisa atender as necessidades das pessoas com deficiência, proporcionando espaços acessíveis com respeito e aceitação às diferenças. As limitações das escolas e instituições e a forma limitada como ainda atuam perpetuam o processo de exclusão, não só de pessoas com deficiência, mas também atingem outras minorias envolvendo questões sociais, sexuais, étnico-raciais, dentre outras. O conceito de inclusão garante que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Fortes (2005) afirma que as instituições de ensino regular e as universidades devem colaborar com o combate a atitudes discriminatórias, que assegure condições para o desenvolvimento de comunidades integradas.

Durante a pesquisa, a falta de aplicação da lei¹⁸ que garante o acesso e permanência do estudante com deficiência na escola básica é apontada na fala da entrevistada 1, quando lhe é perguntado sobre suas lembranças enquanto criança/adolescente com deficiência na trajetória escolar. Ela, que apresenta deficiência visual, ingressou na escola já quase adolescente (10 anos) e conta que seus pais a ensinaram a ler e escrever usando como metodologia canetas coloridas. Portanto, recebia atenção e auxílio dos pais, mas na escola sentia dificuldades no momento das avaliações. Sobre esta experiência ela relata:

Eu entrei na escola já quase adolescente, com 10 anos de idade. Na minha infância, foram meus pais que me ensinaram a ler e escrever e como eu enxergava mais do que atualmente, usávamos

¹⁸ A discussão mais detalhada sobre Lei estará no próximo capítulo, porém menciono algo sobre legislação, no presente capítulo, para melhor retratar as questões referentes ao processo de exclusão vivenciado pelas entrevistadas.

canetas coloridas, então sempre tive uma vida normal quando criança, nunca deixei de fazer nada por conta da visão, pois os meus pais sempre encontravam uma forma de eu conseguir, por exemplo, me guiavam para chegar a um determinado objeto, ao invés de entregá-lo em minhas mãos. Na escola, as dificuldades existiram, as provas tinham que ser em braile, o professor tinha que ditar na sala de aula, eu cobrava muito isso, eu sempre tive toda a matéria, pois os professores, dentro do possível, sempre ajudaram. (Entrevistada 1, 2016).

A entrevistada ao mencionar como se dava o processo de inclusão na escola deixa claro que havia um trabalho de inclusão, mas que este processo não se dava pelo fato de haver uma legislação que garantia o direito, pois a inclusão não acontecia em todas as disciplinas.

[...] os professores sempre foram muito compreensivos, lembro da minha professora de matemática que fazia figuras geométricas em relevo para ensinar, a de inglês que soletrava as palavras até eu me habituar com as mesmas. Os professores de química e física também buscavam formas de me auxiliar e não perder o conteúdo, como me integrar nos grupos para realização de trabalhos quando eu mesma não o formava. Na época, eu só não participava das aulas de educação física, hoje não acontece mais isso. Era uma situação diferente, eram passados mais jogos, enfim, eu não participava de aulas assim, mas compreendia, porém, se fosse atualmente, com toda minha experiência e visão, tentaria buscar meu direito. (Entrevistada 1, 2016).

Já a entrevistada 2 aponta a falta de garantia dos seus direitos pelo fato de sua deficiência não ser notória, ou seja, deficiência auditiva, e muitas vezes imperceptível, não sendo ofertado a ela as metodologias e acessibilidades necessárias, conforme relata.

[...]então, na universidade, em alguns momentos, houve um desamparo, na questão do estudo para abrangeer todos os acadêmicos, em diversas situações as pessoas te olham e dizem: não tens

deficiência! Não precisa ser esse deficiente que todos imaginam, cadeirante ou com aparelho auditivo, ou guia para andar, não, as pessoas podem ter deficiências com padrão normal, e aí falta esse retorno da universidade na questão do apoio com outras atividades. Então tenho certeza que teve muitas coisas que deixei de fazer que empobreceu meu currículo, mas não deu, irão surgir outras coisas, eu descobri que tudo tem seu tempo. [...] (Entrevistada 2, 2016).

A entrevistada 3 relata que o seu processo de exclusão se deu pelo fato de a discriminarem devido às dificuldades dos/as próprios/as educadores/as, pois acreditavam que a presença dela dificultava o ritmo da turma.

[...] quando tive que ir para o ensino médio, fui para uma escola estadual, a mesma que tínhamos procurado para terminar o ensino fundamental e que não me aceitara por conta da minha deficiência, porém eu precisava apenas de acesso físico, minha mãe tentou explicar, mas rejeitaram, pois acreditavam que teriam que diminuir o ritmo da aula para eu acompanhar, como se a deficiência me causasse algum atraso mental. Esse era o entendimento desde a primeira escola, e minha mãe, no início, não tinha a certeza de que a deficiência me atrasaria ou não. Então essa escola estadual alegou que não tinha como contratar alguém para me ajudar e eu acabaria atrasando os outros alunos, naquela época não existia lei de inclusão dos deficientes, nada, e se existisse nós não tínhamos conhecimento nenhum, já para o ensino médio me aceitaram, pois passei todo o fundamental sem problemas de atraso e a direção também havia mudado. (Entrevistada 3, 2016).

Em relação à Universidade, a entrevistada 3 relata que teve dificuldade no transporte coletivo da sua cidade, que se negava a buscá-la próximo a sua residência. Já a universidade relutou em aceitar que um dos funcionários auxiliasse a estudante até a sala de aula:

[...] quando eu entrei, em 2008, na UNESC não tinha rampas, o acesso era por degraus. A prefeitura de Cocal do Sul tinha aqueles micro-ônibus normais e a UNESC concordou que eu poderia descer do transporte no estacionamento dos professores, que ficava mais perto o acesso aos blocos do Curso de Letras. Como eu possuía apenas uma cadeira de rodas motorizada na época e não tinha elevador no micro ainda, a cadeira tinha que ficar na UNESC e em casa eu ficava no sofá, minha mãe adaptou uma cadeira para que eu conseguisse utilizar o computador em casa. Então, a minha mãe ou irmã tinham que descer a rampa aqui de casa comigo no colo e me colocar no transporte, mas a UNESC não permitiu que o guarda que trazia a cadeira me pegasse no colo para me colocar na cadeira e exigiam que eu levasse alguém só para me pôr e tirar do micro-ônibus. Minha mãe conversou em uma reunião com a pró-reitora e explicou que não havia condições de ela vir todos os dias comigo, tinha outro aluno que o pai fazia isso, mas era uma situação totalmente diferente. Minha mãe tinha a casa e minha irmã mais nova para tomar conta. Um colega meu trabalhava em um jornal de Criciúma, o Jornal da Manhã, e estávamos brigando com a prefeitura que não queria entrar um pouquinho na minha rua para me pegar, pois minha cadeira estava na UNESC, e minha irmã tinha que me carregar até a esquina da rua, o que não tinha possibilidade. Então tudo se complicou, na UNESC não queriam me descer, na prefeitura não queriam me pegar em casa, isso tudo na primeira semana de aula[...] foi aí que marcamos entrevista com o jornal para a questão da prefeitura. Quando saiu a matéria e cheguei na UNESC, a instituição havia colocado fisioterapeutas para treinarem os guardas para me retirar do micro-ônibus, e apesar de a matéria ser sobre a prefeitura de Cocal do Sul, funcionou para a UNESC também, e os guardas começaram a me retirar. No mesmo ano, entramos com pedido na prefeitura de um ônibus adaptado, e na UNESC também tinha os problemas de adaptação, as salas, os banheiros, tudo muito

difícil de chegar, os corredores eram com lajotas irregulares, para chegar na biblioteca era muito difícil, pois os corredores eram todos assim, por isso eu evitava ir lá, por ser muito cansativo, tinha que me equilibrar muito, era cansativo, a cadeira pulava muito e para descer também não tinha rampa. Nós começamos a pedir, até que fizeram a rampa lá embaixo, porém, os carros não respeitavam e paravam o carro na frente, se chegasse bem cedo talvez conseguisse utilizar a rampa, se chegasse à noite não, sempre estavam estacionados na frente, o que dificultava a saída do transporte [...]. (Entrevistada 3, 2016).

Segundo Rocha e Miranda (2009), não há garantia no processo de inclusão de todos os alunos na escola básica e universidade apenas por decretos ou leis, são necessárias mudanças nas atitudes, formas de intervenções e medidas práticas com o objetivo de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.

[...]e eu aprendi que eu podia recusar quando queriam me subir no colo, não tinha culpa se o elevador quebrou[...]. (Entrevistada 3, 2016).

Podemos afirmar que a mulher ganhou espaço no cenário mundial no que diz respeito à educação e que esse fato contribuiu para validar sua participação em várias esferas do contexto social. No entanto, é preciso ponderar que o acesso das mulheres à educação, no Brasil, aconteceu tardiamente na escola primária e somente ao final do século XIX é que começaram a ingressar no Ensino Superior.

“A pessoa com deficiência tem garantido por lei e documentos oficiais o direito ao acesso e permanência no ensino superior, levando em consideração que a igualdade não é privilégio, mas deve fazer parte da vida de todo ser humano.” (ROSSETTO, 2009, p.90).

Cury (2001), ao apresentar os aspectos legais em relação às políticas educacionais no cenário mundial, relata várias vozes diferentes, em que as legislações não são levadas em consideração, distanciando a realidade e a prática. A falta de garantia e legitimidade se faz presente inclusive nas terminologias que definem o aluno com deficiência ao tipo de atendimento e a forma de tratamento que lhes é destinado. Vale a reflexão de quem é o aluno da educação especial, levando em

consideração que a partir dessa definição serão previstas e executadas as metas e ações de atendimento garantidas em leis.

No caso ao falar do acesso das mulheres com deficiência no sistema educacional sendo na condição de aluna como de professora, vai além do discurso que relate o direito de estar ou conduzir a sala de aula é preciso refletir e considerar que a palavra de ordem neste movimento é de inclusão. E falamos de uma inclusão onde a aluna esteja fazendo parte do processo de aprendizagem não apenas estar presente em sala de aula.

Esta pesquisa me possibilitou verificar as barreiras encontradas por estas mulheres com deficiência, ao ingressar no ensino regular e no ensino superior, barreiras arquitetônicas, metodológicas e até mesmo atitudinais. No relato da entrevistada 01, ela menciona que a acessibilidade metodológica foi construída de acordo com as suas necessidades.

Nos primeiros anos, concluí no Colegião, e lá existia o SAED, que era a sala de recursos, antigamente, tinham os professores que me orientavam e ajudavam nessa escolha de materiais. Então havia o suporte com os professores para orientar, tirar dúvidas, buscar melhores formas de passar o conteúdo, era uma escola preparada. [...] O primeiro semestre foi mais complexo porque utilizava mais braille para estudar, porém logo senti a necessidade de me inserir no mundo digital, scaneando todos os materiais solicitados com antecedência aos professores, comecei a fazer as avaliações no computador também. No início não possuía computador em casa, então estudava de manhã e à tarde ficava aqui na UNESC até quase a noite, lia, estudava na instituição, até conseguir meu computador e me habituar ao mesmo, utilizando-o em diversas funções, não tendo que utilizar os da UNESC. Depois que eu ingressei nesse mundo digital, tudo mudou, pois me trouxe total autonomia. (Entrevistada 1, 2016).

Em relação à questão de acessibilidade, a entrevistada 2 relata que por usar aparelho auditivo minimizava sua deficiência, mas alguns professores questionavam a postura adotada para melhor compreensão das aulas.

Não, porém eu sempre tinha que ficar sentada de lado, alguns professores questionavam, alegando que era para conversar com colegas, mas não, eu sentava de lado, pois eu conseguia ouvir com o lado esquerdo, e o lado direito eu virava para a turma, pois já que eu não ouvia qualquer som não interferia no que eu ouvia do professor, meu foco principal. (Entrevistada 2, 2016).

A entrevistada 03 deixa claro em seu relato o quanto a escola relutou para recebê-la e de que forma foi implementada a acessibilidade na escola, sendo que os locais que se tornaram acessíveis nem sempre foram para possibilitar o acesso, mas sim para cumprir a legislação.

Mas lá, na escola estadual, não tinha a acessibilidade necessária, por exemplo, em alguns lugares não havia rampa, o ginásio ficava no segundo piso, então nunca consegui entrar lá por ser escada e nunca adaptaram, ficando liberada da educação física, à biblioteca eu também não tinha acesso, pois havia um degrau muito alto[...]

[...]eles queriam construir uma em que não ficasse no centro da escola, não foi mencionado, mas isso foi por motivos estéticos, colocando em um lugar em que eu tinha que dar uma volta enorme para chegar à minha sala, essa briga não consegui ganhar, fiquei com aquela rampa ruim, mas tinha o acesso, ao menos. Fizeram outra, para o acesso à sala de informática, extremamente inclinada, de difícil acesso, mas a escola acreditava que estava fazendo sua parte, se tem a rampa tem a acessibilidade, e não é bem assim, tem a questão da segurança, inclinação e muitos outros fatores.

(Entrevistada 3, 2016).

Segundo Carvalho (2011), ao pensar a inclusão no espaço escolar, podemos pensar e agir de várias maneiras, considerando inclusive as várias formas de aplicação de termos que denominam este grupo, que tanto diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...). A

autora nos relata que muitos professores se negam em receber determinados alunos alegando estarem despreparados, outros aceitam reunindo-os em turmas diferentes. Ainda para Carvalho (2011) se trata de uma produção de exclusão, onde se separa para incluir.

Levando em consideração que o acesso e permanência na escola é um direito garantido por leis e decretos, conforme elucidado pelos autores citados anteriormente, pretendo aproximar estas afirmações da realidade das mulheres que trago em minha pesquisa, inclusive abordando se estes direitos lhes dão a oportunidade de realizarem suas motivações quando a fizeram suas escolhas sem relação aos seus cursos e suas futuras profissões.

No próximo capítulo será apresentado as políticas educacionais inclusivas, contextualizando-as no âmbito legal como forma de apontar a trajetória política da educação inclusiva no Brasil, bem como as políticas de incentivo para os estudantes oriundos do ensino médio que possibilitam o ingresso e permanência, em especial, dos estudantes com deficiência. Também serão apresentadas as políticas instituídas pelo Estado e as definidas pela própria UNESCO, na condição de uma universidade comunitária, situada em Criciúma, no estado de Santa Catarina, como modelo.

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NA UNESC

No presente capítulo apresento uma revisão histórica das pessoas com deficiências, as Políticas Públicas relativas à Educação Inclusiva, no intuito de levantar quais os primeiros passos que apontam para a origem do atendimento especializado de pessoas com deficiência, onde ocorreram e quais os teóricos que foram referência para este movimento. Busca-se apresentar, brevemente, o processo de transformação das atitudes sociais e as materializações das ações voltadas à educação das pessoas com deficiência, a partir do cenário nacional.

Neste capítulo trarei uma breve contextualização sobre o conceito de inclusão, ao que se refere e como a legislação nacional trabalhou para garantir que a implementação das políticas inclusivas realmente garantisse de fato a participação das crianças com deficiência no processo de aprendizagem. E como a legislação vigente, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015, estendendo a participação para outras áreas, como saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte, garantido o ensino superior e educação básica nas escolas públicas e privadas, afirmando autonomia e capacidade aos cidadãos com deficiência para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

Farei um breve relato de como se definiu a terminologia usada atualmente para se referir às pessoas com deficiências seguindo as orientações de Sasaki (2003).

Enfim apresento a UNESC enquanto Universidade Comunitária, quais as características que a definem como tal modelo e um breve histórico da inserção das políticas de educação inclusiva desta instituição, projetos já executados, resoluções, portarias e equipes envolvidas neste processo.

3.1 A TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE INCLUSÃO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Reconhecer e permitir a participação das pessoas com deficiência no planejamento e execução dos serviços e recursos a elas destinados é uma demonstração de uma sociedade democrática, pois a participação dos sujeitos assistidos melhora significativamente a eficácia das políticas públicas.

É comum as pessoas se sentirem inseguras sobre a forma correta de chamar as pessoas que têm deficiência, se a forma mais adequada seria portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais. Na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em março de 2007, ficou decidido que o termo correto utilizado seria “pessoas com deficiência”. O movimento presente aprovou pela Assembleia Geral da ONU, promulgada posteriormente por meio de lei nacional de todos os países-membros, incluindo o Brasil. (SASSAKI, 2003). O motivo da incerteza na denominação correta se deu pelo fato de que a cada época foram utilizados termos com significado compatível com os valores vigentes em cada sociedade.

Segundo Sasaki (2003), no decorrer da história, as pessoas com deficiência já tiveram várias denominações. No século XX, por exemplo, o termo usado era ‘inválidos’, que significava indivíduos sem valor. Até 1960 eram chamados de ‘indivíduos com capacidade residual’, foi um avanço a sociedade reconhecer que a pessoa tinha capacidade mesmo que ainda considerada reduzida. Outra variação foi o uso do termo ‘incapazes’. O quadro abaixo apresenta a trajetória dos termos utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência, no Brasil.

Quadro 1 - História dos nomes

PERÍODO	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Exemplos: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos...” (Decreto federal n. 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto n. 48.959-A, de 19/9/60).</p>	<p>“Os inválidos”. O termo significava “<u>indivíduos sem valor</u>”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo. Outro exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (<i>Diário Popular</i>, 21/4/76).</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. Outros exemplos: “Servidor inválido pode voltar” (<i>Folha de S. Paulo</i>, 20/7/82). “Os cegos e o inválido” (<i>Isto É</i>, 7/7/99).</p>
<p>Século 20 até ± 1960 “Derivativo para incapacitados” (<i>Shopping News</i>, Coluna Radioamadorismo, 1973). “Escolas para crianças incapazes” (<i>Shopping News</i>, 13/12/64). Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“Os incapacitados”. O termo significava, de início, “<u>indivíduos sem capacidade</u>” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “<u>indivíduos com capacidade residual</u>”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “<u>indivíduos que não são capazes</u>” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.</p>	<p>Foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em <u>todos</u> os aspectos: físico, psicológico, social, profissional, etc.</p>

<p>De ± 1960 até ± 1980 “Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (<i>Shopping News</i>, 31/8/65). No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança <u>Defeituosa</u>- AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente). Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos <u>Excepcionais</u> - APAE.</p>	<p>“Os defeituosos”. O termo significava “<u>indivíduos com deformidade</u>” (principalmente física). “Os deficientes”. Este termo significava “<u>indivíduos com deficiência</u>” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho, etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade. “Os excepcionais”. O termo significava “<u>indivíduos com deficiência intelectual</u>”.</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundiu-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>
---	---	---

Fonte: Sassaki (2003).

Sassaki (2003) alega que dentre os motivos que levaram os movimentos a terem chegado à expressão ‘pessoas com deficiência’ estão: não esconder ou camuflar a deficiência, mostrar com dignidade a realidade e valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência. E, também, como forma de combater o neologismo que tenta diluir as diferenças, tais como ‘pessoas especiais’ ou ‘pessoas com eficiências diferentes’. A tendência é de parar de usar a palavra ‘portadora’.

Para poder traçar o cenário em relação às políticas inclusivas educacionais, primeiramente apresento o conceito de inclusão. Trago como referência o que Sassaki (2003) define, por entender que é um processo de mudança do sistema social comum, para acolher toda a diversidade humana. Para o autor, enquanto para a maioria das pessoas se fala em inclusão, muitas vezes se pensa no aspecto de uma pessoa que estava excluída ser “colocada dentro”, para não ser marginalizada,

discriminada. Um exemplo disso é quando uma empresa que não tem visão de inclusão encaixa uma pessoa com deficiência exatamente em determinada vaga ou função, cujos requisitos estejam na pessoa que vai ocupar o lugar, sem requerer nenhuma adaptação no local.

Sassaki (2003) define este ato como integração e não inclusão, pois inclusão é moldar a empresa, seu sistema e fluxos de trabalho, sua política interna, suas normas, modo de produção e equipamentos, tudo para acolher a pessoa, independentemente de suas limitações. Inclusão não é um ato dado de forma uniforme, pois cada indivíduo tem sua especificidade em exercer de maneira diferenciada uma função, sendo esta pessoa com deficiência ou não. Incluir a pessoa com deficiência significa desenvolver metodologias que possibilitem ao indivíduo realizar as atividades propostas sem barreiras, portanto, é possibilitar que a execução de uma tarefa ou ação aconteça da mesma forma quando executada por um indivíduo “dito normal”.

A entrevistada 01 mostra o processo de inclusão de forma que sua participação fora efetiva e real, sua deficiência não fora impeditiva para que não se sentisse parte integrante do processo.

Fez toda a diferença, possuía muita autonomia em grupo, me realizava pessoalmente e profissionalmente, ao mesmo tempo em que fazia algo que gostava, eu também me superava, porque, às vezes, eu tinha que procurar formas de escanear artigos e livros. Então realmente fez diferença participar de um grupo de pesquisa e, como estamos tratando aqui da deficiência em si, eu participei de um grupo que me via como uma acadêmica/profissional e não como uma pessoa com deficiência, eu consegui sentir isso em todos os momentos. (Entrevistada 1, 2016).

Já a entrevistada 02 deixa claro que o fato de ter deficiência faz que tenha um tratamento diferenciado.

[...] é só saber da deficiência e as pessoas já te tratam de maneira diferente, considerando a pessoa inútil, julgamentos como você é surda, como quer ficar no trânsito? Será que eles não sabem que eu tenho outro ouvido? Eu continuo com as pernas aqui, porque não posso? Ai nota-se o preconceito das pessoas quando descobrem que

tens alguma deficiência.[...] no atendimento tem uma colega que possui uma deficiência no braço, os colegas não se sentem à vontade de passar muitas tarefas, como xerox, mas ela tem o outro braço para auxiliar, é claro que ela possui uma limitação, mas ela cresceu com essa deficiência, então ela sabe conviver, nada é impossível, porém os colegas preferem não sobrecarregá-la por conta da deficiência. Querem inclusão, mas não sabem como conduzir. (Entrevistada 2, 2016).

Segundo Mazzotta (2005), a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. O autor traz que, até o século XVIII, as ações a respeito da deficiência eram diretamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para noções realísticas, e o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

Conforme o mesmo autor, a própria formação discursiva do cristianismo ocidental, em geral, ao definir o homem como imagem e semelhança de Deus, incutia a ideia de condição humana como perfeição física e mental, relegando as pessoas com deficiência com suas ‘imperfeições’ a não poderem ser equiparadas a Deus, sendo colocadas à margem da condição humana.

Importante lembrar que a década de 1990 foi muito fértil para os debates em torno da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Em junho de 1994, reuniram-se, em Salamanca (Espanha), cerca de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais com o objetivo de promover a *Educação para Todos*. No encontro, os participantes avaliaram as mudanças de políticas necessárias para propiciar o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as com **necessidades educativas especiais**. A Conferência, organizada pelo governo Espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu altos funcionários de educação, administradores representantes das Nações Unidas, dentre outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e entidades patrocinadoras. (CORDE, 1994)¹⁹.

Este foi um momento importante, pois foi mediante os encaminhamentos desta Conferência que se deu início a uma linha de

¹⁹ Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ação e, a partir deste encontro, documentaram-se as necessidades de ação para conseguir 'escola para todos', instituições capazes de reconhecer as diferenças, incluir e promover a aprendizagem atendendo as necessidades de cada indivíduo.

Esta Conferência possibilitou a garantia de alguns direitos já instituídos e ampliou novos direitos, reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminam nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Durante a Conferência foram proclamados os direitos das crianças com deficiência, dentre eles: direito fundamental à educação, oportunidade de acesso a um nível aceitável de conhecimentos, respeito às características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. (CORDE, 1994).

Registrou-se um apelo a todos os governos para que fosse garantida prioridade política e orçamentária para a melhoria de seus sistemas educativos, abrangendo todas as crianças, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais; adotar como força de lei ou política a garantia da matrícula em escolas comuns, salvo os casos em que houvesse razões convincentes para o contrário; o desenvolvimento de projetos demonstrativos e incentivo de intercâmbio com experiências em escolas integradoras. (CORDE, 1994).

Esta Convenção, que trouxe a garantia para áreas da Política de Educação Inclusiva, não defendeu a criação de uma nova escola, mas sim a garantia da criança ser matriculada na escola já existente, sem abrir mão dos fatores escolares que deveriam favorecer a inclusão, através de uma reforma de ensino necessária para melhorar sua qualidade e relevância e a promoção de um maior aproveitamento escolar por parte de todos os alunos e alunas com deficiência. A contratação de pessoal e formação do pessoal docente também foram tratadas na Convenção, além de pessoal de apoio e participação da comunidade externa.

No caso do Brasil, a lei nº 9394/96, LDB de 1996²⁰, fortalece a política de educação inclusiva, e no capítulo V da Educação Especial - Art.58 define que:

²⁰Segundo Ramal (1997), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/96, teve como objetivo orientar a educação nacional, tendo, a princípio, 92 artigos, o processo de tramitação no Congresso Nacional em 1988, com várias alterações, vetos, negociações e receber 1.263 emendas o projeto

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

original, modificado em longas negociações na correlação das forças políticas e populares, ia para a avaliação do Senado reduzido, contendo 298 artigos. O relator no Senado Federal, Cid Sabóia (PMDB/CE), dá seu parecer e a Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei 101/93, no dia 20 de novembro de 1994.

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

A LDB possibilitou avanços no que diz respeito à política de inclusão, pois trouxe garantias que leis anteriores não previram. Hostins e Jordão (2015, p.04) afirmam que a LDB “demarca o lugar e papel de vários grupos de interesses na definição de políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos e igualdade de oportunidades desse público”. Partindo das ações desse período, o Ministério da Educação prossegue o trabalho da década anterior, direcionando proposta da política para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A autora considera o documento da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um marco definidor da proposta, permitindo uma articulação com as demais legislações aprovadas no mesmo período, avalizando o compromisso assumido pelo governo brasileiro na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, assinada em Nova Iorque em 2007.

Deste modo, trago com menos detalhamento outras leis nacionais que contribuíram para a inclusão das pessoas com deficiência na educação: Constituição de 1988 (consultar o artigo 208); Lei 7.853, de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais; Decreto nº 3.298, de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro

de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a lei 10.172, de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece 28 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Íntegra do Decreto nº 3.956, de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala); Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2002, que define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto Nº. 5.626/05 dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008.

Segundo SDH/PR²¹(2016), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei 13.146/15, entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2015, resultante do trabalho dos últimos 15 anos no Congresso Nacional, considerado um momento importante de avanço da cidadania, reconhecimento de direitos de promoção de inclusão, principalmente aos 50 milhões de brasileiros com deficiência do país. A lei nasceu de uma construção coletiva levando em conta a participação das entidades organizadas e usou como norte a diretriz básica da construção dos direitos da pessoa com deficiência, o já conhecido conceito do ‘nada de nós sem nós’, em que, por resultado das Conferências²² de Direito da Pessoa com Deficiência, ficou instituído que a efetividade de políticas públicas para pessoas com deficiência iria

²¹Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR

²² As Conferências têm sido espaços importantes de participação da sociedade na proposição, avaliação e monitoramento das políticas públicas dos direitos das pessoas com deficiência. Elas são organizadas e geridas pelos Conselhos e ocorrem em esferas municipais com encaminhamentos estaduais e posteriormente federais.

acontecer, assim como a definição das políticas para as pessoas com deficiências seriam definidas com a participação desse segmento.

Dentre as conquistas e garantias de direitos provindos desta lei, tem-se como grande avanço a criação de um cadastro facilitador para a elaboração de políticas públicas que reúne as informações das pessoas com deficiência, possibilitando ao governo federal um banco de dados para elaborar políticas públicas com mais efetividade, uma maior punição para as pessoas que desrespeitem os direitos de pessoas com deficiência, assim como proibição de atos discriminatórios, como, por exemplo, a escola que quiser cobrar mensalidade mais cara de alunos com deficiência, prática proibida. A instituição e/ou escola estará sujeita a punição.

O objetivo da lei é promover equiparação de oportunidades, autonomia e acessibilidade às pessoas com deficiência. Desde modo, pode-se compreender que ainda que a representação simbólica esteja na base da constituição das influências que levaram à realização de políticas públicas fundamentais para a inclusão e escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, observa-se o envolvimento de figuras historicamente marcadas como depositárias das demandas sociais do seu tempo e que se comprometeram com as transformações do processo de implementação destas políticas públicas e sua reestruturação.

É importante salientar que as propostas, bem como as políticas públicas no campo da educação inclusiva no Brasil, decorreram de condições sociais, econômicas e políticas, nas quais a sociedade civil e os movimentos sociais organizados tencionam o tempo todo, a fim de obter ações para atender segmentos excluídos da sociedade.

[...] em razão de seu caráter privado, os grupos de interesse dispõem de um amplo poder político. Igrejas, sindicatos, grupos econômicos com poder de pressão em geral, não exercem somente uma influência direta sobre a opinião pública (por terem sob seu poder a imprensa, o rádio e os setores inteiros da administração), mas enviam também representantes aos conselhos de administração, comissões, órgãos executivos e comitês de especialistas, para não mencionar as pressões sobre a distribuição de cargos de todos os níveis. O mesmo Estado transmite aos grupos de interesse certas funções. (HABERMAS, 1981, p.382).

A fim de compreender de que forma as escolas garantem a efetividade de todo este arcabouço de Leis e Direitos, o relato a seguir apresentado pela entrevistada 01 possibilitou perceber a aplicabilidade destas Leis.

Eu tive dificuldade com uns dois professores, uma delas já era difícil, a maioria inclusive tinha dificuldade, pois ela resistia muito, como por exemplo, liberar o material para escanear, entregar a prova antes; e um professor que não queria me avaliar, nesse eu tive que exigir que ele realizasse essa avaliação, pois o mesmo queria dar a nota sem avaliar por conta de ser a atividade, assistir um filme. E, em relação a episódios positivos, eu tive vários, professores que me viram como profissional, como pessoa e não pessoa com deficiência, porque é diferente, ver alguém como capaz, que tem seus potenciais, que é um profissional e você ver a pessoa como deficiente e capaz, porque a deficiência deve estar ligada à sua capacidade ou não? Os episódios bons superam os ruins, inclusive em relação à quantidade.

Foi gradual, quando ingressei no ensino superior, eu já estava mais aberta, tinha um maior conhecimento sobre meus direitos. Depois, com a graduação, fui conhecendo mais, falando com pessoas, buscando informações, abrindo os horizontes. (Entrevistada 01, 2016).

A entrevistada 02 menciona as dificuldades em relação à efetivação dos direitos no aspecto de mobilidade, acessibilidade e barreiras atitudinais que dificultam o respeito e aceitação dos indivíduos.

Então, se trabalha para que as pessoas tenham conscientização e respeito ao deficiente, mas não oferece o ambiente necessário, não há um intérprete de libras para atender um deficiente auditivo completo, e quando é solicitado um treinamento de libras para os atendentes, nega-se, alegando que nem sempre terá um deficiente auditivo para ser atendido, assim como há a necessidade de o deficiente visual ser conduzido

por outra pessoa ao local do atendimento. Falta a conscientização pelo próximo, o deficiente não é um problema para a sociedade, mas ele precisa da acessibilidade para exercer seus direitos. (Entrevistada 02, 2016).

A entrevistada 03 mostra como o curso garantiu a efetivação das Leis e o entendimento dos professores.

No Direito então, eu precisei de adaptações, como por exemplo, nas provas do estágio, eu não tinha como escrever a petição à mão, eu necessitava de um computador, que era disponibilizado para mim e alguém ficava cuidando, pois era proibido acessar a internet, no mestrado também foi liberado para utilizar, pois escrevendo eu não iria conseguir colocar tudo o que eu queria no papel. Então essas alterações de ajuda foram feitas, uma vez também, para usar o VadeMecumem uma prova, eu necessitei de ajuda, pois é muito pesado. [...]. Foi, era somente fazer solicitação antes que eles liberavam, às vezes nem precisava passar pela coordenação, conversava com o próprio professor sobre a dificuldade em escrever e já era liberado para trazer o computador para realização da prova. (Entrevistada 03, 2016).

Historicamente, a luta dos pais foi de fundamental importância para o sucesso e o avanço das políticas de educação inclusiva. No Brasil, os grupos, associações, conselhos e demais entidades, liderados por eles, apresentam um poder político organizado, concretizando a obtenção de serviços e recursos para pessoas com deficiência. Deste modo, percebemos que os resultados da luta obtidos pelas Associações Pestalozzi e APAES, que, a princípio, se dera de forma mais local e reservada, foram estendidos para outros setores de cunho governamental em todos os níveis e da organização social, alcançando maiores investimentos e garantias legais para estas políticas.

Na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, o inciso III do Art. 208 sinalizou a implantação da educação inclusiva, constando que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Ao trabalhar educação inclusiva e desenvolver as políticas educacionais e os marcos normativos e legais, inicia-se uma trajetória de incluir as pessoas com deficiência e possibilitar políticas de igualdade e permanência na escola, se baseando nos princípios das diferenças individuais. A apresentação dos Marcos Políticos de Educação Especial mostra que implantar o processo de inclusão não significa ignorar as diferenças, mas sim possibilitar aos alunos um processo de aprendizagem com adaptações metodológicas, desenvolvendo mecanismos em que o aluno seja capaz de reproduzir os conteúdos aprendidos, levando em consideração que cada indivíduo é único e que a questão da diferença não está presente apenas em questões relacionadas à deficiência. (BRASIL, 2010).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2011), aprovada pela ONU em 2006, conceitua a deficiência como resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras não apenas arquitetônicas, com aspecto relacionado à acessibilidade, mas também as atitudinais, onde as pessoas precisam vivenciar os aspectos de inclusão física e realizar um trabalho com redes de informações que possibilitem que elas saibam lidar com as diferenças.

A política de inclusão determina que a comunicação seja abrangente, para incluir se deve adaptar e promover a todos o direito de compreender e ter acesso. O Marco Político Legal da Educação Especial (2010) aponta os propósitos da política de inclusão de proteger, promover e assegurar o processo de inclusão pelo igualitário garantindo que nenhum indivíduo poderá ser discriminado por motivo de ter alguma deficiência.

Nada poderá impedir o cidadão de desfrutar ou ter oportunidade, sendo que quando necessário se fará ‘adaptação razoável’, que significa as modificações e os ajustes necessários e adequados não alterando o resultado e possibilitando que o indivíduo possa utilizar o recurso em igualdade de oportunidade. E, referente à mobilidade, o desenho universal que não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. Esses princípios buscam garantir uma política de igualdade para que essas pessoas possam assumir por si a defesa ou o exercício de seus próprios direitos ou interesses.

A diversidade de pessoas, tipos e culturas que ocupam os bancos escolares obriga a diversificar também o processo inclusivo que a escola desenvolve. O processo de inclusão não deve estar orientado apenas em aspectos metodológicos, há também a necessidade de se respeitar este

espaço e garantir que promova a inclusão física, inclusão social, assim como a inclusão no mundo do trabalho.

Carvalho (2008) afirma que ao refletirmos em relação às principais questões discutidas no âmbito mundial, sobre a Educação Inclusiva, mesmo com o reconhecimento de autores ou outras autoridades da área, há necessidade de melhorias na educação. Falta consonância na qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino-aprendizagem para todos os aprendizes: crianças, adolescentes, jovens e adultos, na maneira de fazer com que os setores responsáveis por gerir e promover as políticas educacionais assumam a Orientação Inclusiva, pois existe uma divisão nas opiniões de que a responsabilidade caiba a escolas especializadas reformando a continuação de um modelo que por muitos é visto como de continuidade no processo de exclusão.

Problematizar esses aspectos ao lado de tantos outros de natureza política, social, econômica, cultural e pedagógica não traduz uma oposição às novas orientações que se pretende imprimir à educação especial. Ao contrário, trata-se de colocar os pingos nos 'is' da educação inclusiva, sem romantismo e com os pés no chão, para que dê certo. (CARVALHO, 2008, p.51).

Carvalho (2008, p.46) comenta sobre a Declaração de Salamanca, que a proposta de Educação Inclusiva não é específica para pessoas com deficiência, pois “qualquer aluno tem por direito de cidadania frequentar uma escola de qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe, ativamente.”

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 traz no artigo 208, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Além disso, traz no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Souza (2011) aponta que em 16 de julho de 1990 a Lei nº 8.069, no seu art. 55, determina a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino, assim como também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) “passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.” (BRASIL, 2011, p.02). Devido ao fato das exigências das Leis que resultaram num significado aumento de alunos nas escolas no ano de 1994 surge a Política Nacional de Educação Especial.

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) surge definindo diretrizes para o atendimento dos recursos às pessoas com deficiência. Em 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em seu segundo mandato (1999/2003), é incorporada na legislação nacional a Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Foi uma deliberação internacional adotada na Cidade da Guatemala, pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos - OEA, em 07 de junho de 1999. Assinada pelo Brasil em 08 de junho de 1999 e ratificada em 15 de agosto de 2001.

Em 2002, é implementada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que as instituições de ensino superior devam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Também em 2002, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. (SOUZA, 2011).

O Ministério da Educação criou, no ano de 2003, o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, garantindo o ingresso de todos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da

plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2007, s/p).

Para avançar na construção da Política de Educação Inclusiva, precisamos conhecer os diversos conceitos, lutas vencidas, instituições que iniciaram o processo de inclusão, pois é nestes princípios e o que eles demandaram que estão vinculadas as questões pertinentes ao sucesso e aprimoramento de todo o contexto. Conhecer e difundir a cultura das pessoas com deficiência nos possibilita ampliar e contribuir com a implementação e sucesso do contexto. No tocante à questão de inclusão das pessoas com deficiência, precisamos superar a hegemonia do modelo biomédico, modelo este apresentado claramente no início da história, por meio do qual as instituições surgiram com a intenção de curar e não de incluir.

A sociedade tem papel fundamental neste contexto, os sistemas sociais que por muito tempo não contribuíram, influenciaram os processos e permitem a transformação dessa história, derrubam as barreiras atitudinais, proveniente de um processo democrático onde não se trata somente do direito à participação, como também o respeito à diversidade, direitos e deveres de todos.

Mesmo com todo esse contexto sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação, as legislações vigentes, até a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI - Lei 13.146/15²³, não previam de que forma trabalhar a inclusão das pessoas

²³ Ação Direta de Inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN contra o § 1º do art. 28 e art. 30, caput, da Lei 13.146/2015, que afirma que a Lei nº 13.146/2015 estabelece medidas de alto custo para as escolas privadas, violando os dispositivos constitucionais supra mencionados, o que levaria ao encerramento das atividades de muitas delas. Requer, cautelarmente, a suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e caput do art. 30 da Lei nº 13.146/2015. Disponível em: <stf.jus.br/portal/informativo/verInformativo.asp?s1=bloco+&pagina=3&base=INFO>. Acesso em: 28/08/2017.

com deficiência no Ensino Superior, cabendo a cada instituição definir sua política e executá-la de forma que garantisse a inclusão à educação em todos os níveis. Faltavam definições sobre inclusive a quem caberia o papel de arcar com os custos excedentes, no caso das instituições privadas.

3.2 A PERCEPÇÃO DAS EGRESSAS ENTREVISTADAS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCENTIVO PARA O ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, BOLSAS E FORMAS DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE

Para melhor compreensão e construção deste estudo, apresenta-se brevemente, neste momento, a história da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, por entender que tal instituição nos permite não apenas outro olhar para o tema em questão, mas nos convida a ampliar este campo de visão quando se pensa em uma universidade comunitária.

Considerando que a UNESC não fugiu deste contexto, trarei, então, a seguir, de que forma a política de inclusão foi instituída nesta universidade e como está sendo executada hoje, bem como as formas de ingresso possíveis e políticas de permanência existentes para os/as alunos/as com deficiência. Antes de entrar especificamente nesta questão trago alguns aspectos da trajetória histórica desta instituição.

Devido ao crescimento do município de Criciúma e por se tratar de uma cidade carente de educação e de qualificação, Bittencourt (2011) afirma que era somente um sonho e logo seria necessário preparar a cidade para esse novo investimento que, com certeza, iria transformar a vida de muitos cidadãos, surge a necessidade da instalação de uma universidade no município de Criciúma. Sua implantação foi resultado de uma grande mobilização social, a origem da Fundação Educacional de Criciúma- FUCRI, constituída em meados da segunda metade da década de 1960, época em que o Sul do Estado de Santa Catarina, principalmente a região carbonífera, vivenciava um expressivo crescimento econômico e populacional.

Segundo Bitencourt (2011), a FUCRI, em sua natureza jurídica de direito privado sem fins lucrativos, foi instituída pelo Poder Público Municipal por meio da Lei n. 687/68, em junho de 1968. No início, suas atividades eram desenvolvidas em salas alugadas, no Colégio Madre Tereza Michel, com o curso pré-vestibular. Em 1971, passou a funcionar na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga - SATC - e, em junho de 1974, mudou-se para o atual Campus Universitário, localizado

no Bairro Universitário, para um prédio doado pela Prefeitura de Criciúma.

A primeira Faculdade da FUCRI foi a Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (FACIECRI), criada em 1970, para contribuir com a melhoria do ensino e responder às necessidades regionais. Em 1974, foi criada a Escola Superior de Educação Física e Desportos (ESEDE) e, em 1975, foram criadas a Escola Superior de Tecnologia de Criciúma (ESTEC) e a Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas (ESCCA). (BITENCOURT, 2011).

Após a instalação de várias instituições de ensino superior pelo estado de Santa Catarina, semelhantes à experiência da FUCRI, em 1974 os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais ACAFE²⁴. Segundo consta em sua página eletrônica, a ACAFE²⁵ é uma “entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades

²⁴Atualmente, segundo dados da sua página eletrônica, fazem parte do sistema ACAFE - Associação Catarinense das Associações Educacionais, além da UNESCO - Universidade do Extremo Sul Catarinense, as seguintes instituições de ensino superior: FURB - Universidade Regional de Blumenau, UNIBAVE - Centro Universitário Barriga Verde, CATÓLICA SC - Católica de Santa Catarina, UNIVALI - Universidade do Vale de Itajaí, UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina, USJ - Centro Universitário Municipal de São José, UNIFEBE - Centro Universitário de Brusque, UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense, UNIVILLE - Universidade da região de Joinville, UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina, UnC - Universidade do Contestado, UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, UNIARP - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe.

Disponível

em:

<<http://www.acao.org.br/new/index.php?endereco=unidades.php>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

²⁵ Em sua tese, Siewerdt (2010) afirma que o período em que as Fundações catarinenses se expandem por todo o território do Estado foi também um momento de acentuado investimento do Estado na acumulação de capital privado, o que prova que a educação, nesse período, vem a serviço das políticas governamentais para a economia. Criada pelas entidades mantenedoras de estabelecimentos de ensino superior, a ACAFE, para o autor, constitui-se como alternativa reguladora e planejadora da expansão do ensino superior em Santa Catarina.

de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos do Governo Estadual e Federal. ”

Com o passar do tempo, com o quadro de faculdades constituído, a FUCRI foi se estruturando, ampliando o número de cursos e de estudantes e estreitando sua relação com a comunidade e com os acadêmicos. Em 1987, após uma ampla mobilização, a FUCRI passou por um processo de mudanças na sua estrutura organizacional. Tais mudanças garantiram mais democracia à instituição, já que o modo de escolha de seus dirigentes, até então indicados pelo Poder Público Municipal, fora substituído pelo voto direto. Dando continuidade ao processo de mudanças, em 1991, houve a criação da UNIFACRI, União das Faculdades de Criciúma, resultado da integração das quatro faculdades da FUCRI. (BITENCOURT, 2011).

A unificação das faculdades foi bastante significativa para a instituição e, conseqüentemente, para toda a região, pois ao avançar na sua estrutura a instituição teve condições de alçar voos em direção a uma visão mais ampla quanto à função do ensino superior, caminhando rumo à criação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, agora comprometida com o ensino, pesquisa e extensão.

Reconhecida oficialmente pela Resolução 35/97 do Conselho Estadual de Educação, publicada no *Diário Oficial de Santa Catarina* de 4 de novembro de 1997, a Universidade do Extremo Sul Catarinense teve sua cerimônia de instalação oficial no dia 18 daquele mês [...]. (BITENCOURT, 2011, p.151).

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UNESC,2009) da UNESC traz que, para se aproximar do que traria a proposta da universidade, em 2006 foi elaborada e implementada uma nova estrutura administrativa na UNESC, operacionalizando uma proposta por meio de discussão coletivamente alicerçada em dois princípios fundamentais:

- 1) Excelência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão: entendida como qualidade superior, devendo ser priorizada a partir dos objetivos e metas estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional, Planejamento Estratégico, entre outros.
- 2) Gestão compartilhada, participativa e descentralizada, permitindo que a comunidade

acadêmica esteja mais envolvida nas decisões institucionais, e que as várias instâncias executivas ou acadêmicas possam ter uma maior autonomia dentro dos limites de sua competência. (UNESC - PDI, 2012, p. 20).

O programa de gestão procurou garantir, além desses dois eixos, na forma e na concepção estrutural, princípios básicos em relação às decisões acadêmicas administrativas, tendo equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão e a prevalência do acadêmico sobre o administrativo de forma sustentável.

A missão da universidade foi concebida há mais de uma década, e embora tenha passado por uma pequena reformulação sem alterar seu princípio e direção, o PDI (2009) da UNESC apresenta que a missão da universidade foi concebida após a transformação em universidade, em 1997. Foi fruto de um processo interativo, construída após discussão dos princípios e concepções socioeducacionais e de esforços coletivos. Em sua elaboração fizeram parte diretores, coordenadores, professores e acadêmicos de diversas áreas.

A missão aqui apresentada após reformulação em 2012: “A UNESC tem como missão ‘educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida’” (UNESC - PDI, 2012, p.20).

No ano de 2016, a UNESC contava com 45 cursos de graduação, bem como de programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, além de ensino fundamental e médio por meio do Colégio UNESC. Com uma variedade de cursos e formas de ingresso, a instituição tem recebido também estudantes estrangeiros, por meio de Processo Seletivo para Estrangeiros. Além disso, a UNESC não apenas recebe como também encaminha estudantes para países com os quais tem convênios de cooperação. (UNESC, 2016).

A universidade assume lugar de destaque neste estudo, pois enquanto instituição social, espaço de socialização e elucidação da realidade contribui com a ampliação das possibilidades por meio da apropriação do conhecimento.

Ao situar a UNESC no contexto das instituições de ensino superior, destaca-se primeiramente a categoria administrativa das instituições, sendo que, no senso comum, elas se constituem apenas sobre dois eixos, públicas ou privadas. De acordo com a Lei nº 9.394/96, no seu Art. 19, as instituições de ensino classificam-se em:

I) Públicas: instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

II) Privadas: mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que podem ser:

- Particulares em sentido estrito, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

- Comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

- Confessionais, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

- Filantrópicas, instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. (BRASIL, 1996).

Fazendo uma breve comparação entre as categorias administrativas, embora seja privada, a universidade comunitária diferencia-se das demais instituições devido à sua política institucional. Para conhecer seu diferencial, vale destacar primeiramente o que significa comunidade, com o intuito de afunilar-se este conceito até o de universidade comunitária. Para Vannucchi (2004, p.19), “revela-se assim, o conceito básico de comunidade, como a posse em comum de bens ou recursos, em vista de objetivos comuns, não obstante as diferenças de gênero, idade, crença e profissão. ”

Constantemente reacendem-se as discussões a respeito do ensino superior, principalmente quando se refere ao acesso de estudantes oriundos de camadas populares nas instituições privadas. Este assunto também traz à tona questões que remetem ao papel social das instituições, a qualidade prestada, bem como seu impacto na sociedade. De acordo com Vannucchi (2004, p.31), a universidade comunitária:

1º- não é uma universidade comum;

2º- é uma universidade diferente da estatal e da empresarial;

3º- é uma universidade da comunidade, ou seja, pertence a uma comunidade;

4º - é uma universidade para a comunidade, ou seja, a sua missão somente se realiza de fato na interação com a comunidade;

5º - é uma universidade dirigida por representantes internos e externos dessa comunidade;

6º - é uma universidade mantida por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos;

7º - é uma universidade que executa um serviço público, embora não estatal.

No Projeto Político Pedagógico - PPP da UNESC, no marco pedagógico, consta que “a educação deve respeitar valorizar e reverenciar as diferenças como algo único e sagrado.” (UNESC, 2001, p.7). Nesse sentido, a UNESC estabelece uma política de educação inclusiva que tem como objetivo principal apontar metas e ações que garantam a acessibilidade e a permanência do acadêmico na universidade. (UNESC, 2010).

A extinta Diretoria do Estudante²⁶ iniciou o processo de inclusão visando diminuir as dificuldades encontradas por tais acadêmicos/as, o trabalho era executado por um grupo de profissionais que atendiam pontualmente cada solicitação dos acadêmicos com deficiência de acordo com a necessidade, dentre elas acessibilidade metodológica e acessibilidade arquitetônica, e desenvolviam um trabalho com os professores, por meio de participação nas reuniões de colegiados e/ou reuniões separadamente quando surgiam questões referentes a barreiras atitudinais. Com o aumento da demanda, surgiu a necessidade de ampliar o grupo de profissionais envolvidos na elaboração de um projeto institucional para contemplar e incluir os/as acadêmicos/as.

Segundo a UNESC (2012), no PDI, no que diz respeito a políticas de atendimentos ao estudante, a Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante - CPAE tem papel fundamental à possibilidade de acesso e permanência do/a acadêmico/a na instituição, é o setor responsável pelos programas de bolsas de estudos, financiamentos estudantis, mediador de questões que envolvam professores, acadêmicos e atendimento à comunidade externa, que coordena a viabilidade e realização de

²⁶ A Diretoria do Estudante foi fundada no ano 2000, sendo que, em 2007, dentro de uma ampla reforma administrativa desenvolvida na Universidade, a Diretoria do Estudante passou a ser denominada Coordenadoria, cujo nome completo é Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante (CPAE). Junto com o novo nome veio um maior espaço físico e o aumento significativo da equipe, bem como novos programas.

iniciativas próprias, da Instituição, de outros setores e dos acadêmicos, com princípios e objetivos afins.

Políticas porque lida com estratégias institucionais filosoficamente orientadas, geradas no âmbito da Pró -Reitoria de Ensino de Graduação ou em seu próprio âmbito, no sentido de implementar programas, projetos e ações coerentes e harmônicos. Atenção porque transcende o mero atendimento. Está atenta aos movimentos da comunidade em que atua e aos seus princípios e fins, no sentido de facilitá-los, motivá-los, criando ou proporcionando condições para que se realizem. Para tanto, sua missão se constitui em 'Acolher e servir para promover bem-estar e desenvolver potencialidades'. A CPAE existe para ser um porto seguro ao estudante. (UNESC - PDI, 2012, p.59).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESC é o documento que norteia a missão e as estratégias das metas e objetivos da instituição. Entre seus objetivos, assim como o PPP, busca garantir a inclusão e permanência do acadêmico na Universidade com o propósito de ofertar uma política de desenho universal acessível e atitudinal, debater temas referenciados e fortalecidos na concepção de respeito que garanta o processo de aceitação e promover e assegurar o processo de inclusão pelo igualitário. (UNESC - PDI, 2012).

As Políticas de Educação Inclusiva da UNESC preconizam que:

Pensar a educação inclusiva significa compreender o indivíduo nos aspectos socioculturais, econômicos, históricos e políticos, pois a história de vida deste indivíduo, sua situação econômica e principalmente o que ele sente em relação a estar inserido no contexto acadêmico será fundamental para garantir sua permanência na universidade. A inclusão deve ser focada na acessibilidade e permanência do aluno com deficiência na instituição, desde que sua deficiência não comprometa ou o invalide para o desempenho das competências e habilidades profissionais necessárias (UNESC, 2008, p.04).

Pudemos perceber que a referida compreensão não parte apenas dos parâmetros educacionais da instituição, mas que o/a aluno/a com deficiência, em alguns casos, também percebe o que isso significa em sua escolha, no que diz respeito ao curso que decide realizar. Esta situação fica evidente na fala da entrevistada 01 quando se refere que as escolhas precisam estar condicionadas às suas habilidades.

[...] todos têm sua liberdade e seu direito de vir para a universidade, possuem seus potenciais para serem desenvolvidos, e possibilidade de contribuir cada um de maneira diferente, pois eu vejo assim, eu sou deficiente visual, por exemplo, se eu quisesse fazer medicina, a universidade não poderia me negar, porém acredito que todos têm suas limitações, até que ponto eu chegaria no curso, isso iria contribuir para algo em minha vida? Todos devem ter o direito de realizar seus desejos, sonhos, mas essa escolha não poderia me trazer uma frustração ainda maior? Sim, podemos superar muitas coisas, mas eu não posso pegar um carro e dirigir pelo centro da cidade e nem uma bicicleta e sair aqui pelo campus da universidade, não é porque alguém tem preconceito e diz que não posso, é apenas um fato [...]. (Entrevistada 01, 2016).

A fim de garantir a inclusão e permanência dos alunos/as com deficiência na Universidade, foram estabelecidas na UNESCO comissões compostas por educadores/as comprometidos em efetivar políticas de inclusão, abrangendo as questões logísticas, atitudinais e metodológicas, formadas por professores/as que, há algum tempo, apontavam as questões relacionadas ao processo de inclusão, a demanda no campus e suas necessidades.

O trabalho desenvolvido por esta comissão foi percebido pelas entrevistadas, pois mencionaram que hoje notam na universidade algumas melhorias quando comparadas ao período em que aqui estiveram:

[...] embora estivesse adaptando algumas coisas, eu tinha a certeza que iria conseguir, aqui na universidade, a CPAE ajudou muito, a biblioteca, tive apoio dos setores, isso fez toda a diferença,

pois não estava sozinha, mas sim acolhida, podendo lutar por tudo que desejava. [...] tiveram professores que tive dificuldade, mas a maioria, mais ou menos 80%, foi mais flexível. Em relação a alguns professores inclusive, tive que pedir auxílio da CPAE, depois consegui superar, eles entenderam. (Entrevistada 1, 2016).

Em relação ao atendimento prestado, a entrevistada 02 declarou que, pelo fato de sua deficiência ser imperceptível, não se sentiu contemplada pelos atendimentos propostos:

[...]ela é vista como leve e que não interfere em nada, então nessa parte eu me senti sem assistência, significa que tem que batalhar e deixar para outras pessoas que eles consideram deficientes, que precisam mais realmente, ir atrás desse apoio. (Entrevistada 2, 2016).

Já a entrevistada 03 relata que percebe hoje os avanços na instituição em relação à acessibilidade e que, ao retornar no campus enquanto egressa, percebe um avanço nas adequações e inclusive relata que muitos alunos não ingressam no ensino superior por desconhecer o fato de que os espaços estão preparados para receber as pessoas com deficiência.

[...] está bem mais adaptado, eu já achava que no Direito, quando estava cursando, em comparação com Letras, era absurdamente diferente, muito melhor, mas agora que eu voltei, tem lugares que eu nem reconheci na UNESC, eu notei que qualquer lugar que eu queira subir ou descer eu consigo, a biblioteca tem um elevador, a pessoa com deficiência existe e ela consegue fazer faculdade, porque na verdade quando ela não adapta, a pessoa sabe que vai passar trabalho, então ela não vai, se ninguém vai não há a adaptação e os deficiente não cursam o ensino superior e é uma pena. (Entrevistada 03, 2016).

No processo de implantação o Programa de Educação Inclusiva, ligado à Pró-reitoria de Graduação, a partir de um levantamento realizado, percebeu-se que, a partir de 2005, houve um aumento

significativo do número de acadêmicos com deficiência, conforme dados apresentados no quadro abaixo.

Tabela 1- Número de acadêmicos/as com deficiência matriculados (2005-2015)

ANO	Deficiência Auditiva²⁷	Deficiência Visual²⁸	Deficiência Física²⁹	TOTAL
2005	04	16	25	45
2006	05	21	35	61
2007	05	21	33	59
2008	06	20	35	61
2009	05	15	29	49
2010	08	18	22	48
2011	06	13	27	46
2012	09	19	33	61
2013	08	17	28	53
2014	13	18	25	56
2015	11	16	30	57

Fonte: Sistema de Matrícula UNESC (2005-2015).

A fim de cumprir com sua missão de ‘educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida’, a UNESC assumiu uma política visando à inclusão que contemple todos os seus segmentos, compreendendo a educação inclusiva como manifestação de respeito às diferenças, pessoas com deficiências, negros, questões de gênero, econômicas, sociais e emocionais. (UNESC, 2009).

Visando contribuir com o acesso e a permanência dos estudantes, a UNESC dispõe de 06 (seis) programas de bolsas de estudo e financiamentos oriundos de recursos próprios, bem como de 03 (três) programas de parcerias realizadas com o município de Criciúma, 03 (três) programas em âmbito com o Estado de Santa Catarina e 02 (dois) programas em âmbito Federal. Dos 14 (quatorze) programas, destaco os que contemplam uma política específica de acesso e possibilitam a permanência dos estudantes na universidade. Vale ressaltar que os benefícios aqui citados se destinam para os cursos de Graduação.

²⁷O quadro diz respeito às deficiências auditivas: frequência 500HZ/ frequência 3.000HZ e 100% de deficiência.

²⁸O quadro diz respeito às variáveis: Baixa visão e cegueira total.

²⁹O quadro diz respeito aos seguintes tipos de deficiência física: Amputação com Ausência de Membros/Deformação congênita de membros/Hemimelia Fibular/Hemiplegia/Monoparesia/Paralisia Cerebral/ Papplegia e Tetraplegia.

Em âmbito municipal, faz-se referência à Bolsa PMC Carente e/ou Deficiente³⁰ - Criciúma. O município de Criciúma desenvolve um programa de bolsas de estudos que proporciona aos seus habitantes a oportunidade de acesso ao ensino superior; destinam-se aos acadêmicos economicamente carentes e/ou pessoas com deficiências, residentes em Criciúma há mais de 05 anos. O/a aluno/a com deficiência está isento de realizar a análise de perfil socioeconômico, bastando apresentar comprovante de sua residência de no mínimo 05 anos no município e atestar a deficiência para obter 100% de gratuidade no semestre, cujo repasse de 7% do orçamento municipal para a concessão de bolsas para estudantes carentes, deficientes e atletas está garantido pelo artigo 129 da Lei Orgânica de Criciúma.

Em âmbito estadual, o Artigo 170³¹, programa de bolsas de estudo e pesquisa de recurso proveniente do Governo do Estado de SC, que visa prestar assistência financeira aos acadêmicos matriculados na UNESC e que apresentam dificuldades financeiras e/ou pessoas com deficiências. O valor de 40% (referente à mensalidade do semestre) é concedido aos estudantes matriculados na UNESC, os estudantes com deficiência que se encontrarem nessas condições concorrem a bolsa integral de acordo com o menor índice de carência.

Em âmbito federal, o Programa Universidade para Todos-PROUNI, programa do Ministério da Educação, concede bolsas integrais para estudantes economicamente carentes. Instituído pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, bem como vagas por cotas (pessoa com deficiência, cidadãos autodeclarados negros/pardos ou índios).

Nesse sentido, a presença desses estudantes no ensino superior tem sido possibilitada por meio dos programas de bolsa de estudo, faz

³⁰Art. 129 - O Município proporcionará a seus habitantes oportunidades de acesso ao ensino superior. § 1º O Município destinará anualmente à Fundação Educacional de Criciúma - FUCRI - montante nunca inferior a sete por cento sobre o previsto no art. 124 desta Lei Orgânica, deduzidos destes.

§ 2º Os recursos previstos no § 1º deste artigo serão repassados em doze parcelas mensais, de janeiro a dezembro, de cada exercício.

§ 3º Os recursos previstos no § 1º deste artigo terão sua aplicação definida em lei complementar.

³¹Lei Complementar nº 281/05, da Lei Complementar n. 296/05 e da Lei Complementar n. 420/08, que regulamentam o art. 170 e os artigos 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Santa Catarina.

parte de um conjunto de programas, estratégias e ações que possibilitam o acesso e a permanência no ensino superior de estudantes com deficiência.

Durante a pesquisa foi questionado às participantes se elas tiveram algum tipo de incentivo financeiro pelo fato de ter alguma deficiência. Sobre isso houve as seguintes manifestações:

No vestibular entrei com cotas e eu possuía 100% da bolsa da PMC, que usufruí durante toda a graduação. (Entrevistada 01, 2016).

Na época, consegui o artigo 170, depois de dois anos na universidade, através das orientações da professora Iara, que me atendeu na central do estudante e me explicou como funcionava. Consegui, fui por um ano e meio bolsista dentro da UNESC, participava dos setores e, faltando um ano e meio para me formar, a prefeitura cortou minha bolsa do artigo 170, considerando que, como era funcionária pública, não tinha a necessidade da bolsa, então, nesse período, por questões financeiras tive que reduzir o número de disciplinas, fazendo o número mínimo de crédito para não perder o curso[...] eu possuía 100% de bolsa. (Entrevistada 02, 2016).

Já a entrevistada 03 realizou o curso de Direito com bolsa do PROUNI.

[...] eu fiz o Enem porque em Letras eu ganhava o Artigo 170 e todo o semestre tinha que passar pela seleção, em um desses eu perdi a bolsa [...] que falei com minha mãe que iria tentar o PROUNI, para não ter mais preocupações. [...]. Em 2010 eu passei para o Direito por conta da bolsa, porque eu passei no Enem e Letras não estava disponível, então eu escolhi o curso de Direito e consegui o PROUNI, e a CPAE me ligou e explicou que eu poderia fazer um semestre de Direito para garantir a bolsa e, após, poderia solicitar à comissão a troca para Letras e foi o que eu fiz, pois, minha intenção sempre foi Letras. (Entrevistada 03, 2016).

De acordo com Castro (2011), a UNESCO ocupou a posição de segunda Universidade do Brasil com maior número de acadêmicos com deficiência. Nesse sentido, a inclusão oportunizada deve ser no intuito de proporcionar ao/à estudante autonomia, sem obstáculos nem constrangimentos que o/a favoreçam, pois, a inclusão não pode ser através de meios que lhe dê privilégios, todo tratamento desigual causará exclusão. Portanto, o Programa de Educação Inclusiva da UNESCO constituiu-se em um conjunto de estratégias e ações que possibilitam o acesso e a permanência no Ensino Superior de estudantes com necessidades educativas especiais.

Em documentos oficiais da UNESCO (2006), foram definidos os próximos passos do programa. O trabalho desenvolvido por este grupo se deu através do NNE - Núcleo das Necessidades Especiais (deficiências sensoriais e motoras), formado por professores de vários cursos e com o objetivo de realizar o Projeto das Políticas de Educação Inclusiva da UNESCO, onde levantariam as necessidades do campus e definiriam as metas para promover a inclusão o mais amplamente possível.

O primeiro encontro foi realizado em outubro de 2006 com os representantes de algumas entidades de Criciúma, sendo estas a Associação dos Deficientes Visuais do Sul - ADVISUL, Associação dos Deficientes Físicos de Criciúma - JUDECRI, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, com o objetivo de ouvir e discutir as necessidades específicas de cada segmento e a partir destas informações alimentar a demanda do campus, pois alguns encaminhamentos foram realizados a partir das experiências trazidas por esse grupo. (UNESCO, 2008).

Com o mesmo objetivo, realizou-se um encontro com os acadêmicos da UNESCO em outubro de 2006, levantando as seguintes necessidades:

[...] construir uma universidade inclusiva, que atenda as diferenças de todos os seus educandos. Atender as necessidades de acessibilidade e adaptação aos deficientes. Garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Sensibilizar a sociedade no sentido da acessibilidade e reconhecimento profissional junto aos órgãos públicos e privados, colaborando para as transformações necessárias no plano diretor da cidade. Abrir campo de estágio para o curso de pedagogia trabalhar com as dificuldades de

aprendizagem dos adultos. (UNESC, 2008, p.12-13).

Durante a elaboração do programa realizaram-se reuniões com a Pró-Reitoria de Ensino, a contratação em setembro de 2006 de um professor para elaborar projeto para especialização em LIBRAS; orientar os professores com alunos surdos; ministrar minicurso de LIBRAS e curso de formação de intérpretes. Em fevereiro de 2007 inclui-se temáticas referente a deficiência e dificuldades de aprendizagem no cronograma do Programa de Formação Continuada para professores da UNESC, que visava oportunizar um espaço para reflexão e socialização de saberes e experiências pedagógicas, a fim de aperfeiçoar o processo de pesquisa, extensão e ensino-aprendizagem, bem como contribuir com o desenvolvimento profissional do professor.

O programa é ofertado a cada início de semestre letivo com a participação dos professores. Dentre os grupos de estudo do referido semestre, abordou-se o tema Educação Inclusiva, levando a discussão para os demais professores da Universidade, além dos que compunham o grupo. Em março de 2007, a UNESC firmou convênio com a Instituição de Deficientes de Orleans e Região para a tradução de provas para o braile. Além disso, a Comissão solicitou à Pró-Reitoria de Ensino que fosse garantida nas apresentações dos vídeos institucionais a inserção de legendas, bem como em todas as apresentações vinculadas na mídia, e intérprete de línguas de Sinais em palestras, reuniões, seminários e eventos. (UNESC, 2008).

Durante o processo foram definidas políticas internas institucionais através das Resoluções, abaixo relacionadas, que, direta ou indiretamente, cumprem o papel de garantir a Política de Educação Inclusiva na Instituição:

✓ RESOLUÇÃO n. 01/2007/ENSINO DE GRADUAÇÃO - Aprova texto indicativo para o tratamento da escrita da pessoa surda na UNESC e toma outras providências.

✓ RESOLUÇÃO n. 05/2008/CONSU - Aprova Políticas de Ensino de Graduação da UNESC.

✓ RESOLUÇÃO n. 10/2008/CONSU - Aprova Políticas de Meio Ambiente e Valores Humanos da UNESC.

✓ RESOLUÇÃO n. 66/2009/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - Estabelece normas para realização de Trabalho de Conclusão de Curso nos cursos de graduação da Universidade e dá outras providências.

✓ RESOLUÇÃO n. 12/2010/ CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - Aprova Documento Política de Educação inclusiva da UNESC.

✓ RESOLUÇÃO n. 13/2011/ CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - Regulamenta a elaboração de projeto de novo curso superior de graduação, nova habilitação ou reestruturação dos já existentes e dá outras providências, revogando as Resoluções n. 55/2003, n. 56/2003 e n. 09/2004 do CONSEPE e as n. 12/2008 e 2. 27/2008 da Câmara de Ensino de Graduação.

✓ NORMA ADMINISTRATIVA Nº 001/2013/ PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - Regulamenta o Programa de Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência na UNESC.

Com o objetivo de compor o Programa de Educação, em setembro de 2009, a instituição contrata uma psicóloga para atuar na CPAE, atuando diretamente com alunos/as e professores/as. Em novembro de 2010, realizou-se um seminário com alunos/as com deficiência para apresentar as metas já alcançadas e ouvir nova demanda dos acadêmicos.

Em novembro de 2011, a Comissão de Políticas de Educação Inclusiva dá início a uma série de atividades que vão além do atendimento acadêmico, como: participação na Semana de Ciência e Tecnologia e realização de ciclo de palestras com os professores da universidade, no programa de formação docente promovida pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNESC. Em maio de 2012, a UNESC sediou a III Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a partir do tema: 'Um olhar sobre a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: Novas perspectivas e desafios', com a palestra de abertura ministrada pelo senhor Laércio Ventura, Presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Santa Catarina. Em junho de 2012 a UNESC apoiou o 2º Seminário de Acessibilidade do Projeto Santa Catarina Acessível, evento realizado pelo Ministério Público de Santa Catarina.

Com o objetivo de informar e conscientizar os futuros profissionais dos cursos de Engenharias e Arquitetura sobre a importância da acessibilidade para as pessoas com deficiência e a responsabilidade de cada segmento nesta garantia, em setembro de 2012 a Comissão de Educação Inclusiva promoveu um encontro com os alunos dos cursos de Engenharias e Arquitetura com o tema Acessibilidade.

Além dos encontros mencionados anteriormente, a Comissão de Educação Inclusiva conseguiu alcançar algumas metas durante o período de 2005 até 2008, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 - Projetos executados pela Comissão de Educação Inclusiva

Minicurso de LIBRAS para professores e funcionários;
Elaboração de ficha de matrícula identificando deficiência dos alunos;
Sinalização física: faixas em vidros e pisos;
Atendimento a alunos para orientação;
Elaboração de Projeto psicopedagógico, após levantamento das necessidades;
Convênio com entidades não governamentais para a tradução de provas para o braile;
Ampliação de materiais impressos para alunos com baixa visão;
Utilização de computadores adequados para alunos, professores e comunidade externa cegos, com <i>software</i> específico;
Instalação no campus de aparelho telefônico público para surdos;
Espaço e disponibilização para o intérprete de Língua de Sinais;
Assessoria Pedagógica com fluência em LIBRAS – Português;
Assessoria Pedagógica aos Coordenadores e Professores com alunos com deficiências específicas;
Assessoria Pedagógica às pessoas com deficiência (alunos);
Aceitação da Escrita própria das Pessoas Surdas com flexibilidade na avaliação (Resolução nº 01/2007/Câmara de Ensino de Graduação);
Formação de Professores em LIBRAS;
Formação de Profissionais de Atendimento em LIBRAS.

Nota: Dados do documento Política de Educação Inclusiva da UNESCO, 2008.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Cabe lembrar que a implementação da política atingiu não apenas o âmbito acadêmico, pois também houve um trabalho de alteração da mobilidade do campus, com adaptação nas estruturas de acessos aos blocos. As Políticas de Educação Inclusiva da UNESCO (2008, p.04) propõem:

[...] pensar a educação inclusiva significa compreender o indivíduo nos aspectos socioculturais, econômicos, históricos e políticos, pois a história de vida deste indivíduo, sua situação econômica e principalmente o que ele sente em relação a estar inserido no contexto acadêmico será fundamental para garantir sua permanência na universidade. A inclusão deve ser focada na acessibilidade e permanência do acadêmico na instituição, desde que sua deficiência/dificuldade não comprometa ou o invalide para o desempenho das competências e habilidades profissionais necessárias.

No dia 29 de outubro de 2014 foi lançada pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação na UNESC a Sala Multifuncional de Aprendizagem - SAMA, localizada no Bloco L. A sala tem como razão acolher o Programa de Educação Inclusiva, que tem como objetivo estabelecer um conjunto de estratégias e ações que possibilitem o acesso e a permanência no ensino superior de estudantes com necessidades educativas especiais. Fazem parte da estrutura da sala: Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem, Núcleo de Atendimento à Pessoa com Deficiência, Núcleo de Necessidades Econômicas, Núcleo de Estudos Étnico-raciais, Afro-brasileiros, Indígenas e de Minorias e Núcleo das Metodologias Inovadoras. (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UNESC, 2014).

Deste modo, acompanhando a historicidade dos processos culturais e, por conseguinte, educacionais, sendo estes legislativos ou sociais, a universidade tem se desafiado cada vez mais na conquista do equilíbrio mais bem ajustado entre o acesso amplo e irrestrito, a permanência qualitativamente plena e a formação continuada posterior, de todos e de cada um dos seus estudantes.

No próximo capítulo, pretendo identificar e analisar as barreiras encontradas pelas mulheres com deficiência na inserção no mercado de trabalho no contexto da divisão sexual do trabalho e das desigualdades de gênero.

4 A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E NO MERCADO DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Este capítulo tem o objetivo de problematizar as barreiras encontradas pelas mulheres com deficiência na inserção no mercado de trabalho, apresentando questões no que se refere à invisibilidade destas causada quando a categoria gênero não é abordada. Esta intersecção nos possibilita verificar o quanto a sociedade impõe padrões comportamentais, físicos e estéticos que privilegiam mulheres sem deficiência em detrimento das mulheres com deficiência, sem considerar outros marcadores sociais, como étnico racial, classe social, geracional e outros.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, neste capítulo darei destaque às áreas de atuação das egressas dos cursos de Graduação da UNESC, no período de 2006 a 2014. Pretendo esclarecer de que forma se deram as escolhas dessas mulheres pelos cursos e profissões e assim compreender a inserção das mulheres com deficiência no mercado de trabalho, levantando e apontando os setores que mais empregam e quais as dificuldades encontradas por elas, com ênfase nas experiências profissionais e as marcas de gênero. Buscarei, também, compreender se a legislação garante o ingresso dessas mulheres nos postos de trabalho e quais legislações embasam a garantia do direito das mulheres com deficiência.

Com o propósito de apresentar a participação das mulheres com deficiência no mercado de trabalho na perspectiva de gênero, proponho a seguinte organização: no item 4.1 discorro sobre o ingresso das mulheres no mercado de trabalho formal; no item 4.2 irei abordar o gênero e a “escolha” das mulheres com deficiência pelas áreas de formação e profissões, com o intuito de compreender se as entrevistadas optaram deliberadamente em função de um desejo pessoal ou se tais escolhas foram decorrentes da segregação de gênero associada à deficiência. Por fim, para finalizar este capítulo, irei apresentar a lei de cotas para ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e com base nos relatos das entrevistas procurar evidenciar a efetividade desta lei na vida das egressas sujeitos desta pesquisa.

4.1 O INGRESSO DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL

Ao tratar do ingresso das mulheres com deficiência no mercado de trabalho formal, busco discorrer, primeiramente, sobre o conceito da divisão sexual do trabalho e possíveis motivos que levaram as mulheres a tomarem tal decisão. Pretendo ainda elaborar de que modos se estabelecem os critérios para validar socialmente os espaços de trabalho em que as mulheres podem participar, o que contribui para elucidar as experiências das mulheres sujeitos desta pesquisa em seus espaços de trabalho com apontamentos das posições que ocupam como mulheres.

Além de trazer algumas considerações sobre as relações em suas lutas por reconhecimento e direitos, como da sexualidade, por exemplo, uma vez que historicamente lhes são negados tanto a sexualidade quanto a constituição de famílias. Estes fatores estão, no caso das mulheres com deficiências, fortemente presentes no que se diz respeito à esfera do trabalho, pois se socialmente estas não são vistas como modelo para o mercado de trabalho também não são reconhecidas com mães, esposas e reprodutoras.

Segundo Andrade e Araújo (2015), o fim da escravidão desencadeou a entrada das mulheres, como mão de obra, no mercado de trabalho no Brasil, somando-se aos imigrantes, escravos libertos, sem nenhuma qualificação e todos coadjuvantes de um processo de preconceitos raciais da sociedade na época, dando origem a famílias extremamente pobres e início aos cortiços, devido ao contingente da população que passava a ocupar um espaço não próprio para recebê-los. Este cenário não apenas ‘inclui’ as mulheres, mas também as crianças nas lavouras e nas fábricas que vinham surgindo no país.

No final do Império e início da Primeira República, estes trabalhos serviam para compor a renda da família, não de forma igualitária com os homens, mas como uma mão de obra complementar. A mulher era vista pelo capitalismo como reserva, mão de obra barata e de poucas reivindicações, sendo utilizada durante as grandes guerras quando substituíram parte dos homens, que em idade produtiva morriam. Cabe ressaltar que o período das duas grandes guerras, ao mesmo tempo, gerou pessoas com deficiências e possibilitou a participação de mulheres no mercado de trabalho para substituir essa escassez de homens aptos para tal fim.

Para compreender esta nova condição das mulheres na esfera do trabalho, Hirata e Kergoat(2007) contribuem no momento em que procuram mostrar que as desigualdades entre homens e mulheres são ordenadas e apresentam essa descrição do real como uma reflexão sobre a primeira aceção, em que a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades profissionais e, ainda, analisa como ela se

associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos. De acordo com sua reflexão:

Foi com a tomada de consciência de uma opressão específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente evidente que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.597).

Para Hirata e Kergoat (2007), esta análise foi e continua sendo necessária para formular conceitos que permitam a construção de indicadores para medir a igualdade profissional entre homens/mulheres, mas falar em termos de divisão sexual do trabalho deveria possibilitar ir bem além da simples constatação de desigualdades.

As ambições das feministas francesas, no início dos anos de 1970, iam além da denúncia das desigualdades, elas pretendiam promover o reconhecimento do trabalho doméstico como uma profissão. Para elas, a naturalização de que o trabalho doméstico não deveria mais ser considerado como atribuição das mulheres, propondo somar trabalho profissional com trabalho doméstico. As autoras definem ainda que promover a discussão sobre a divisão sexual do trabalho em nossa sociedade implica considerar também a questão referente à diferença salarial existente entre homens e mulheres. (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Hirata e Kergoat (2007) afirmam que a divisão social do trabalho é decorrente das relações sociais entre os sexos, configurando-se a partir de dois princípios organizadores: a primeira separação ocorre a partir da ideia de que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; a segunda, de cunho hierárquico, compreende que o trabalho do homem é mais importante que o das mulheres, sendo que estes princípios são reconhecidos em todas as sociedades.

Isso vem ao encontro dos relatos das Entrevistadas 1 e 2. A primeira aponta como tenta conciliar a sua atuação profissional com os afazeres domésticos e cuidados com a filha, mesmo que terceirizando o trabalho doméstico; já a segunda comenta sobre como se sente enquanto mulher trabalhando em um setor considerado masculino, sofrendo inclusive assédio.

Meu marido também é cego, então procuramos ter tudo do nosso jeito [...] hoje eu tenho uma filha, e após o trabalho, quando ela chega da creche eu quero dar colo, brincar, então eu não dou conta de fazer faxina na minha casa, então eu preciso de alguém que faça, mas não porque eu não enxergo, mas sim por não ter tempo de fazer eu mesma, no sábado eu não quero ficar em função da casa, eu quero aproveitar o tempo com minha família, tudo é uma questão de prioridade mesmo. (Entrevistada 01, 2016).

[...] eles não te dão méritos, crédito, eles acreditam que você está ali, mas nunca sabe do que você está falando, não tem conhecimento por ser mulher, não entende de carro, de lei, da fiscalização, pelo simples motivo de ser mulher, não saberá conversar com um homem e se impor, tem uma visão machista. Ao pôr a farda às vezes surgem cantadas como “quero você lá em casa”, isso porque a farda não é vista como um uniforme, mas sim como um fetiche, então há assédio [...]. (Entrevistada 02, 2016).

A Entrevistada 02 afirma ainda que em seu local de trabalho os cargos de gestão são masculinos, além de ser um setor machista, onde está presente a desqualificação dos trabalhos executados pelas mulheres.

[...] são todos homens, alegam que gestoras mulheres só trariam conflitos e fofocas [...] a [nome da empresa] é extremamente machista, a maioria das mulheres aqui são vistas como objetos e não como profissionais[...]. (Entrevistada 02, 2016).

Mello e Nuernberg (2012) apontam que, como um dado empírico ou como um signo³², o fenômeno deficiência é determinado como um

³²Estigma pode ser entendido como signo, isto é, sinais ou marcas corporais “com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”. Trata-se de um trabalho pioneiro de Goffman, que estudou os mecanismos desencadeadores de estigmas,

processo que vai além do corpo físico, estende-se no campo social e cultural, determina alguns aspectos corporais como inferiores, incompletos ou que necessitam de reabilitação quando se equipara a situações em relação à corponormatividade, ou seja, exige um padrão de funcionamento do corpo que define esta pessoa como capaz ou incapaz. Isto significa que a deficiência é a relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental³³ ou sensorial e um espaço que não dá conta de atender as demandas com barreiras arquitetônicas, falta de informações, comunicações, barreiras atitudinais, sendo este ambiente incapaz de garantir condições igualitárias de inserção e participação social.

Segundo Andrade e Araújo (2015), as pessoas com deficiência tiveram acesso tardio ao mercado de trabalho formal e, até os anos 1970, as pessoas com deficiências não tinham o direito de independência referente a suas vidas. Ao se tratar especialmente das mulheres com deficiência, verificava-se uma condição duplamente desigual: para as mulheres ditas normais fora negado o acesso à educação e ao trabalho por séculos, por serem consideradas frágeis e necessitarem de proteção; já as mulheres com deficiência eram consideradas anormais, doentes e, justamente pelo fato de o aspecto da deficiência ser estendido ao todo, eram consideradas inadequadas para o meio social. Esse fato é agravado especialmente pelo fato de uma sociedade em que há um padrão aceitável para o corpo feminino. Se levarmos em consideração que, para parte da sociedade, a mulher deve ser bela, de formas perfeitas e atrativas, um corpo de uma mulher com deficiência não se enquadra nesse padrão.

[...]outra coisa que acontece é legada ao estereótipo, por exemplo, não é contratada para trabalhar, ali na frente, pessoas gordinhas, é

mostrando, sobretudo, como se processa a manipulação da identidade de pessoas com deficiência.

³³ É importante diferenciar deficiência mental de deficiência intelectual. Atualmente, a deficiência mental se refere às pessoas com as “sequelas de transtorno mental”, de acordo com a Lei n. 10.216/2001. De fato, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b), as pessoas com sofrimento mental também são consideradas pessoas com deficiência, sob a tipificação de “deficiência mental”, para diferenciá-la de deficiência intelectual, esta última alusiva a uma parte específica do funcionamento do intelecto, e não de toda a mente.

aquela questão no início, eu não quero beleza, eu quero eficiência. Nessa questão, alegam que assim os homens ficariam mais calmos, isso não é bordel! A mulher mostra que quer respeito, quer trabalhar, mas a seleção é feita dessa forma, com esse intuito é difícil, onde possui muitos gestores homens é difícil. [...] as mulheres aqui são ótimas profissionais, mas no critério de seleção se observa mesmo essa busca pela aparência mesmo, independente do currículo. (Entrevistada 02, 2016).

Andrade e Araújo (2015) afirma que no mercado de trabalho dentre as características solicitadas de uma mulher estão ‘boa aparência’, tal idealização do corpo feminino reforça a desvantagem das mulheres com deficiência.

No caso das mulheres, é recorrente na literatura feminista o argumento que evidencia a “dupla desvantagem” com que vivem as mulheres com deficiência em relação à participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda. Ao se constituírem mutuamente e se retroalimentarem, os efeitos do duplo estigma potencializam a exclusão das mulheres com deficiência, processo que se complexifica ainda mais quando cruzado com outras categorias como raça/etnia e classe. De todo modo, o que se quer ressaltar aqui é que, se tendemos hoje a falar de masculinidades e feminilidades, é preciso ressaltar a deficiência como componente do espectro de possibilidades dessas posições de gênero plurais. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.641).

Para este trabalho, é significativa a reflexão referente à representação das mulheres no mercado de trabalho, com ou sem deficiência, entre outros aspectos, posto que a Entrevistada 01 argumenta que a questão do gênero está mais presente do que a própria deficiência em si. Esta representação nos possibilita perceber a maneira que a sociedade percebe, entende e determina o lugar das mulheres no mercado de trabalho.

Eu penso que a mulher cresceu muito, lutou, saiu de casa e ingressou no mercado de trabalho, hoje já somos maioria aqui na universidade. Mas caso a mulher for participar de um processo seletivo, casada e com filhos, se for concorrer com uma mulher solteira sem planos de formar uma família, claro que a solteira ficará com a vaga, ou se for concorrer com um homem, este terá mais probabilidade de conseguir a vaga do que a mulher, independente de ela ser uma profissional incrível, ser capaz e eficiente, pois se tiver filho terá que ficar em casa quando ele ficar doente, ou buscar na creche ou ir ao trabalho com preocupações; se for casada terá o trabalho como prioridade, porém não como única, O mercado hoje exige produtividade e a mulher acaba tendo que dividir suas prioridades, o funcionário deve se doar cada vez mais à empresa, que se dedique cada vez mais para o aumento da produtividade.[...] quando se trata da mulher cega, eu tenho lido muito sobre isso, postagens, textos, artigos de pessoas espalhadas pelo Brasil, e eles giram em torno da mesma coisa, a mulher cega acaba tendo mais exclusão e discriminação do que o homem cego. (Entrevistada 01, 2016).

Ao relatar como sua representação é vista e entendida na sociedade, a Entrevistada 01 deixa claro que, no que se refere ao seu valor social, ela se apresenta de forma independente como mulheres que conquistaram o espaço dentro de um mercado de trabalho, mas que hierarquicamente necessitam de aprovação do homem para poder ocupar o espaço de poder que ela mesma afirma ter conquistado.

[...] então a mulher acaba tendo uma desvantagem no mercado de trabalho, a questão do respeito também às lideranças femininas, a mulher precisa se impor mais do que o homem, eu vejo que a dedicação também deve ser maior, as pessoas não estão preparadas para serem lideradas por uma mulher, a exigência é muito grande[...]. (Entrevistada 01, 2016)

Já sobre o aspecto hierárquico, a Entrevistada 2 faz uma observação em relação à remuneração das mulheres ser inferior à dos homens, mesmo desempenhando a mesma função.

Há dois lados dos fatos, o primeiro lado, como mulher observando uma pessoa masculina [...]. Para alguns cargos internos é difícil, porque é mulher, tem sua deficiência, e não tem um curso específico nessa área para assumir esse cargo, então deve sempre ser subordinada. [...] bem, tem momentos que causa uma certa irritação, o homem é mais discriminado, pois tem-se um entendimento de que homem hétero, pois, enquanto estou aqui tentando mostrar que, mesmo sendo mulher, eu também posso estar em um ambiente dominado por homens e ter o mesmo reconhecimento e respeito [...]. (Entrevistada 02, 2016).

Falar em um universo hierárquico ou tradicional das camadas populares significa, conceitualmente, recorrer a uma classificação por demais abrangente e universalizante para dar conta não apenas da diversidade existente entre esses segmentos, mas também do conteúdo das mudanças socioculturais que o desenvolvimento recente da sociedade brasileira produziu: a participação simultânea em diferentes mundos simbólicos e institucionais, a coexistência entre exclusão e aspirações em relação a bens e direitos. (VAITSMAN, 1997, p.01).

E, como mulher eu vejo que o caminho a se percorrer ainda é grande, tem muitas coisas, ainda, que causam muita indignação, como por exemplo, porque eu tenho que lutar por um salário igual ao do homem, se eu exerço o meu trabalho tão bem como. (Entrevistada 02, 2016).

Yannoulas (2013) aponta que a feminização do assalariamento ganhou destaque nas pesquisas, pois houve alterações sociais na segunda metade do século XX: devido à crise do emprego as mulheres têm um aumento significativo no mercado de trabalho e tornam-se quase a metade do mundo do trabalho remunerado. O aumento na condição do

salário das mulheres foi mais rápido do que para os homens, acompanhado de algumas mudanças qualitativas no tipo de inserção das mulheres nos mercados de trabalho.

A feminização do assalariamento, em parte resultado da transformação das famílias e também da reestruturação produtiva e da transformação dos paradigmas tecnológicos - que eliminaram antigas barreiras ao ingresso das mulheres aos mercados de trabalho - teve consequências importantes em termos da cidadania e da seguridade social para as mulheres. (YANNOULAS, 2013, p.34).

A Entrevistada 3 faz uma reflexão em relação à possibilidade nas ocupações dos cargos desde a academia e inclusive a não credibilidade do potencial enquanto profissionais.

[...] o pessoal do direito, especialmente os homens, são muito machistas, consideram que são superiores, então eu notei isso no Direito, hoje não sei se é igualdade ou maioria, mas na minha sala era maioria, pensavam nas mulheres como secretárias, enquanto eles seriam juízes e promotores, tem uma piada muito ridícula que o pessoal do Direito faz a faculdade para ser taxista, porque não irá conseguir trabalhar na área, então, essa piada era utilizada para as mulheres, quando tinham discussões, o conhecimento deles valia mais, inclusive em temas femininos como a discussão sobre o aborto, alegando que as mulheres não viam pelo ponto de vista do direito, mas sim pelo emocional só por serem mulheres. Eram coisas pequenas assim, em eleições do Centro Acadêmico de Direito, onde mulheres nunca ocuparam cargos importantes, geralmente eram secretárias, se uma mulher tomasse a frente, em algum momento iria ridicularizar os meninos, eu nunca me envolvi tanto, mas eu assisti muito isso acontecer, sempre respinga um pouco, porque a gente se sente em um ambiente em que te pressiona indiretamente, e isso te afeta [...]. (Entrevistada 3,2016).

As mulheres são construídas por marcadores sociais que definem seus papéis de acordo com características definidas a partir da sexualidade. Louro (2007) afirma que são construções responsáveis por estabelecer e codificam na sociedade, na cultura e na história e que se tratam das diferentes formas de expressar os prazeres e os desejos corporais, por parceiros do sexo oposto, parceiros do mesmo sexo ou de ambos os sexos.

Ao se tratar das mulheres com deficiência, muitas vezes vítimas da invisibilidade atribuída a este público, os marcadores sociais não estão presentes em suas configurações no papel idealizado como mulher.

Conforme sustenta Mello e Nuernberg (2012), após a teoria do modelo social da deficiência, teorias baseadas em estudos de teóricas feministas³⁴, no diálogo entre estudos Feministas e de Gênero, influenciaram estudos sobre deficiência que contribuíram para o avanço do pressuposto da construção social do corpo. A questão sexualidade numa abordagem feminista ganha novas teorias em sua intersecção com os estudos sobre deficiência, a crítica da biologização do corpo e da patologização da sexualidade onde se busca medicar este corpo para poder ter direitos, negando a sexualidade e o prazer das mulheres com deficiência. Em relação aos artigos 23 e 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que garante o “respeito pelo lar e pela família”, que mencionam questões relacionadas aos direitos de contraírem matrimônio e constituírem família.

[...] se uma mulher cega está grávida é porque foi violentada, jamais consideram que a mesma desejou essa gravidez, ou se for casada deve ser com um homem que enxerga, porque ela não tem capacidade de cuidar de uma casa, se tem um trabalho, não é porque ela é capaz, mas sim, por ter outras pessoas que realizam suas atividades. Há muitos relatos assim, de assédios também, onde pessoas aproveitam-se e tocam em partes íntimas quando dizem que irão ajudar. (Entrevistada 1, 2016).

A única coisa que não sofri na universidade foi o assédio, que as acadêmicas passam, mas aí é toda

³⁴ Barnes, Oliver e Barton(2002); Diniz(2007); Bill Hughes(2002).

uma outra questão da invisibilidade sexual da mulher com deficiência, infelizmente é uma vantagem para mim, mas não gosto de falar isso porque eu vi colegas sendo assediadas em festas acadêmicas, barzinho, lugares assim. (Entrevistada 3, 2016).

No que diz respeito aos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTI), segundo Mello e Nuernberg (2012), esses grupos têm muita relação em suas lutas por reconhecimento e direitos da sexualidade, uma vez que historicamente lhes são negados tanto a sexualidade quanto a constituição de famílias. Sendo assim, o governo reconhece e inclui na convenção o tema de meninas e mulheres com deficiência, da perspectiva de gênero e de igualdade entre as mulheres e os homens com deficiência, assim como entre os homens e mulheres sem deficiência.

Durante a pesquisa, os relatos das entrevistadas nos levam a identificar como, no cotidiano, a intersecção destes aspectos se faz presente.

[...] Tivemos um grupo LGBT, e o pessoal não sabia lidar, tinham medo, então esse grupo era visto de maneira diferente, eram alvos de piadas, tentamos trabalhar contra o preconceito, são trabalhadores iguais e a orientação sexual não pode interferir na função e convívio com os colegas, que não podem deixar, algo que consideram errado, interferir na relação profissional com o outro ao lado[...]. (Entrevistada 2, 2016).

Segundo Mello e Nuernberg (2012), a deficiência ocorre com a intersecção de outras identidades como gênero, classe, raça/etnia e orientação sexual, e junto com elas pode produzir profundas desigualdades. Da intersecção entre gênero e deficiência, ao contrário das mulheres não deficientes, as expectativas que a sociedade tem das mulheres com impedimentos corporais, muitas vezes, as excluem do direito à sexualidade, ao trabalho e à maternidade.

Posso afirmar que a realização de pesquisas e intervenções profissionais com foco na intersecção entre gênero e deficiência é um ato político, pois pode contribuir para a ampliação dos direitos humanos

deste grupo social, como também se destaca a relevância de se possibilitar visibilidade a este público tradicionalmente esquecido pelos autores/as que estudam gênero e pelos que atuam no campo da deficiência sob a ótica biomédica.

Em relação ao complexo universo da sexualidade das pessoas com deficiência, que muitas vezes a sociedade não reconhece nem aceita, onde os preconceitos e os tabus ameaçam o livre e pleno desenvolvimento destas pessoas, surge outro ponto de debate, a escolha, referente ao desejo ou erotismo em relação a indivíduos do mesmo sexo. A sexualidade das pessoas com deficiência é um tema desconhecido ou ignorado pelo público, por este motivo elas são consideradas como não sexuais. O sexo está intimamente ligado à juventude e atração física e quando alguém foge a estes padrões muitas vezes é visto como ‘incapaz’. Quando se discute sexo e deficiência, geralmente refere-se às suas capacidades, técnicas e fertilidade, deixando para trás o conceito de atrações sexuais e, portanto, esquece-se a parte emocional, afetiva, emocional e o simples tocar.

Por este motivo, é necessário problematizar com a sociedade sobre as questões da homossexualidade e da deficiência, bem como a participação das mulheres com deficiência no trabalho na perspectiva de gênero, além de que é urgente introduzir estes temas em alguns grupos e associações que orientam e educam, dando mais e melhor informação. E, acima de tudo, que se formem alianças fortes e relevantes.

Deste modo pode-se perceber um cenário no qual a inserção no mercado de trabalho se mostra como fundamental para a constituição subjetiva das mulheres, em especial das mulheres com deficiência, e que há uma presença destas, apesar das disparidades e desajustes, que talvez sejam comuns a todas as contingências relativas ao mercado de trabalho. Dessa forma fica aparente que as circunstâncias nas quais o ingresso e a permanência no ensino superior, bem como o acesso ao mercado, têm características próprias, que, em sendo investigadas em suas particularidades, podem nos mostrar com mais clareza como se dão as “escolhas” das mulheres em relação às áreas de formação e de atuação.

4.2 O GÊNERO E A “ESCOLHA” DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA PELAS ÁREAS DE FORMAÇÃO E PROFISSÕES

Levando-se em conta os processos históricos e sociais por meio dos quais as mulheres vêm acessando o ensino superior e o mercado de trabalho, podemos considerar as relações que se constituem nos âmbitos

das práticas de ensino-aprendizagem, bem como aquelas relativas ao cotidiano do mercado de trabalho. Além disso, as contingências específicas ligadas às características socialmente consideradas femininas ou masculinas e que impactam fortemente nas relações interpessoais podem ser observadas a partir dos depoimentos das entrevistadas, nos momentos em que estas narram o que experienciaram.

Nesse ponto, para compor uma base bem fundamentada de análise, procurei abordar a participação das mulheres no mercado de trabalho a partir da seguinte reflexão: os cargos em que atuam realmente resultaram de uma escolha ou houve a interferência de outros aspectos para essa decisão? Ou seja, por meio da constituição histórica da nossa sociedade podemos pressupor que há vários fatores que influenciam no momento de optar por um curso de graduação, sejam eles sociais, históricos, bem como aqueles relativos à condição das mulheres na sociedade.

Além disso, não se pode apontar qualquer indicador que sozinho seja determinante, no entanto, é possível que aproximemos a análise histórico-social com os dados da realidade da UNESC e por intermédio desta aproximação buscar uma compreensão das possíveis condições atuais que prescrevem as possibilidades às mulheres e, por conseguinte, às mulheres com deficiência.

Para um entendimento do quadro social no qual as mulheres com deficiência se inserem, apresento um panorama da presença feminina no ensino superior oferecido pela UNESC, no período de 2006 a 2014, por área de conhecimento, conforme classificação do CNPq. No levantamento realizado encontrei o seguinte panorama:

Tabela 2 - Presença feminina no ensino superior por área do conhecimento (2006-2014)

Área	Sexo	Total
Ciências Exatas e da Terra	Feminino	2832
	Masculino	5248
		8080
Ciências Biológicas	Feminino	3497
	Masculino	1148
		4645
Ciências Sociais Aplicadas	Feminino	30565
	Masculino	26005
		56570

Secretariado Executivo	Feminino	1994
	Masculino	28
		2022
Ciências da Saúde	Feminino	25011
	Masculino	10997
		36008
Engenharias	Feminino	6761
	Masculino	13547
		20308
Tecnologias	Feminino	6545
	Masculino	4243
		10788
Ciências Agrárias	Feminino	234
	Masculino	72
		306
Linguística, Letras e Artes	Feminino	9888
	Masculino	16339
		26227
Ciências Humanas	Feminino	7819
	Masculino	2653
		10472
Multidisciplinar	Feminino	2867
	Masculino	2450
	Total	5317

Fonte: Sistema de Matrícula UNESC (2006-2014).

A tabela acima se refere às áreas de conhecimento. Na UNESC estão inseridos os seguintes cursos por área de conhecimento, sendo que estes dados se referem aos/as alunos/as matriculados/as no período de 2006 a 2014: área de Ciências Exatas e da Terra: os cursos de Matemática e Ciência da Computação - nestes cursos, pelos dados apontados pela tabela, podemos verificar um número maior de homens matriculados. Área de Ciências Biológicas: curso de Ciências Biológicas, a predominância fora registrada de mulheres, sendo mais que o dobro dos alunos matriculados. Área de Ciências Sociais Aplicadas: os cursos de Administração, Direito, Ciências Contábeis, Economia e Arquitetura e Urbanismo, onde há a predominância de

mulheres matriculadas. Importante salientar que os cursos de Ciências Contábeis e Arquitetura apresentam um número maior de homens. Na área de Secretariado Executivo: o curso de Secretariado Executivo, com maioria da presença de mulheres. Na área de Ciências da Saúde: os cursos de Fisioterapia, Farmácia, Biomedicina, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Odontologia e Educação Física têm uma população de maioria feminina; na área das Engenharias: os cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Física quase o dobro dos alunos matriculados são homens; na área de Tecnologias: os cursos de Tec. em Gestão de Marketing, Tec. em Automação Industrial, Tec. em Cerâmica, Tec. em Design de Moda, Tec. em Eletromecânica, Tec. Gestão Comercial, Tec. em Gestão Recursos Humanos, Tec. em Polímeros, Tec. em Gestão Financeira, Tec. em Processos Gerenciais, Tec. em Telecomunicações e Tec. em Segurança do Trabalho, com a presença expressiva das mulheres sendo quase a metade. Na área de Ciências Agrárias: o curso de Tecnologia em Alimentos com o número expressivamente maior de mulheres; na área de Linguística, Letras e Artes Visuais: os cursos de Letras e Artes Visuais e Pedagogia, número de homens em maioria; na área de Ciências Humanas: os cursos de Sociologia, Psicologia, Geografia e História a maioria das matriculadas são mulheres; e em áreas Multidisciplinares: os cursos de Engenharia Ambiental e Design quase o mesmo número de homens e mulheres matriculados.

Ao analisarmos os dados coletados podemos observar que há uma maior presença de mulheres nas áreas historicamente associadas ao cuidado e ao ensino. Um equilíbrio delicado é observado nas áreas relacionadas ao cálculo/criação, que vêm sendo ocupadas por homens, e uma presença feminina menor nas áreas consideradas teóricas, nas quais a masculinização das práticas é quase total, o que talvez acabe acarretando essa baixa contingência.

Verificando outros estudos, pode contatar que em outros cursos superiores o quadro apontado não difere muito, sendo que apontam que as mulheres somavam a maioria em ambos os períodos, tendo como indicador o gênero, em relação às escolhas, Ricoldi e Artes (2016) usam como base a divisão sexual do trabalho para compreender a organização social do gênero. (HIRATA; KERGOAT,2007). Segundo as autoras para um princípio presente em toda sociedade diferenciam o trabalho de homens e mulheres, refletindo na estrutura ocupacional, segregando fortemente as profissões por sexo, e verifica-se nas escolhas dos cursos

que darão origem as suas profissões. Diante disso, podemos considerar que há profissões predominantemente femininas ou masculinas.

Segundo Ricoldi e Artes (2016), ao analisarem a proporção de homens e mulheres no ensino superior, houve poucas alterações, pois no ano 2000 eram 43,5% homens presentes, enquanto as mulheres 56,5%. Já no ano de 2010 eram 43%, enquanto as mulheres constituíam 57%. Ricoldi e Artes(2016) realizaram suas pesquisas com base nos dados do Censo Demográfico, pesquisa domiciliar de amostra, coletado a cada 10 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, e o Censo do Ensino Superior, pesquisa coletada anualmente via cadastramento em sistema informatizado, de caráter obrigatório, por todas as instituições de ensino superior, administrado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, onde fez os seguintes apontamentos;

Dos 20 cursos com maior frequência, metade destes, tanto para os dados do IBGE quanto para os do INEP, são predominantemente femininos (em seis cursos INEP ou sete cursos IBGE) ou masculinos (em quatro cursos INEP ou três cursos IBGE). As áreas das Engenharias concentram o Índice de Paridade de Gênero – IPGs mais baixos, com uma proporção de quatro homens para cada mulher no IBGE e três homens para cada mulher no INEP. Evidentemente, em se tratando de fontes coletadas de forma diferente, não é possível afirmar a extensão dessas mudanças. Porém, é possível apontar que há uma possível tendência de ligeira melhora dos IPGs de diversas áreas, tendo em vista que há mais mulheres em diversas áreas, mesmo que essas sejam ainda predominantemente masculinas.

Se essa tendência se confirma entre os dados apresentados, também é interessante observar que áreas como Gerenciamento e administração têm uma variação de 0,90 para 1,20 entre formados e estudantes, Direito de 0,86 para 1,06 e Medicina de 0,87 a 1,27, isto é, passaram a ser predominantemente femininas, embora já fossem, de certa forma, mais equânimes em termos de composição de gênero.

Podemos observar que para áreas como a Engenharia, tradicionalmente masculina, há um incremento de 0,24 para 0,38, a Medicina também eleva seu IPG de 0,78 para 1,16, entre formados e estudantes. Embora a elevação não ocorra em todas as áreas (por exemplo, Ciências da Computação), é interessante observar que, nas áreas predominantemente femininas, os IPGs quase não sofrem alterações, como nas Ciências da Educação (de 11,77 para 11,89), em Enfermagem e atenção primária (de 6,60, para 5,24) e Terapia e Reabilitação (de 5,64 para 5,20), entre formados e estudantes, nessa

ordem. Algumas alterações ligeiramente significativas são as encontradas em Psicologia (cujo IPG cai de 6,40 para 4,27) e Formação de professores em matérias específicas (de 2,31 para 1,53, entre formados e estudantes).

Em um contexto geral, a pesquisa aponta que houve uma migração e, com algumas exceções, há um movimento na entrada das mulheres nos cursos relativamente masculinos, mas esse movimento não acontece ao contrário. As mudanças em relação aos cursos mais procurados podem estar relacionadas por fatores, dentre eles o interesse por certas carreiras e o interesse por determinadas profissões, novas configurações produtivas e ocupacionais.

Mas também se registra nesta pesquisa a elevação da procura por carreiras femininas, muitas de baixo prestígio, como resultado deste aumento de mulheres no ensino superior. Na composição dos cursos mais procurados, cursos prestigiosos como a medicina perderam lugar. A Economia, que já esteve como as 20 carreiras mais procuradas, diminuiu (tipicamente masculina). Por outro lado, houve um crescimento expressivo na procura pelo curso de Serviço Social.

A investigação em torno da trajetória das mulheres com deficiência a partir da ótica da discussão de gênero e trabalho também pode auxiliar, por meio das suas categorias, para compreendermos a inserção das mulheres no mercado de trabalho, bem como a impossibilidade de se dissociar os elementos da feminização implicados nas ‘escolhas’, os quais, segundo Yannoulas (2013, p.271):

[...] sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado pela análise do discurso.

Desse modo, faz-se necessária a compreensão de algumas categorias relacionadas ao processo de feminização, tais como o cuidado, entendido como característico da mulher, por conta da sua condição biológica de matriz e também em razão da atribuição histórica decorrente da segregação feminina ligada à maternidade e à paternidade, as mulheres como cuidadoras do lar, da educação dos filhos e acalentadoras dos maridos. As áreas como ciências humanas e ciências,

que estão ligadas à prática do ensino, têm uma significativa presença feminina e podem dar ensejo a esta análise.

Paralelamente ao cuidado está o ensino, como extensão da educação no lar, que se consolidou como uma área maciçamente feminina a partir da segunda guerra mundial. Nas áreas de linguística, letras e artes pode-se observar uma alta frequência de alunas mulheres, de modo que poderíamos considerar que, nas áreas feminilizadas os conhecimentos matemáticos e relativos ao cálculo podem ser entendidos como disponíveis a estas alunas, tendo em vista a sua função como reprodutoras dos conteúdos socialmente instituídos, o que igualmente estaria pretendido como sua função doméstica de ensinar à prole as boas maneiras, modos, decência e respeito pelo patriarcado.

No entanto, com relação ao cálculo/criação, quando esta está desligada do ensino, e vinculada às áreas produtivas cujos núcleos econômicos podem, portanto, posicionar os sujeitos como agentes autônomos, como nas engenharias e nas ciências exatas e da terra, o que se observa é uma quantidade desigual de alunos, sendo que os homens ainda sejam maioria. Aponta Yannoulas (2013), a afirmação de que concepção de que a natureza feminina é frágil, dependente, irracional e maternal é o que afirma a opressão das mulheres. Tal afirmação faz com a sociedade as considere incapazes para a vida pública, de modo a apresentar a desigualdade de gênero como fruto do determinismo biológico, e não como algo construído histórica e socialmente.

Com relação às áreas compreendidas como teóricas, na sua maioria há um equilíbrio que oscila ano a ano, conforme a Tabela 2, Presença feminina no ensino superior por área do conhecimento (2006 a 2014), apontando que haja uma possível insuficiência na abertura deste mercado de trabalho às mulheres, um desinteresse por conta das demandas ligadas às áreas de conhecimento, entre outros fatores. O que se pode aferir a partir dos dados é que em áreas como tecnologias ou multidisciplinar há sim uma presença feminina, que deve ser levada em consideração, pois pode indicar um crescente contingente de alunas. No entanto, quando estas áreas se aproximam dificilmente as alunas conseguem bons resultados.

Outras áreas podem também apontar para a interpretação de que há uma demanda, do mercado, por certas formações e funções, consideradas femininas por conta do âmbito da sua prática, em razão da sua característica conceitual ou ainda por consolidação histórica. Nesse caso poderíamos salientar o secretariado, que com seus números pode no mostrar um cenário de quase exclusividade feminina, ou ainda

ciências da saúde, ligadas ao cuidado, ciências agrárias e ciências sociais aplicadas, nas quais há uma participação feminina ampla.

Ao verificar em relação ao ingresso das entrevistadas no mercado de trabalho após conclusão do ensino superior, pude verificar em suas narrativas como se sentem e se estão na sua área de formação. A Entrevistada 1, que está trabalhando fora da área de formação, relata em relação ao período que está no trabalho atual, sendo que sua formação é psicologia, mas ela atua como assistente administrativa em uma instituição de ensino superior e o trabalho que faz está relacionado à área de Telemarketing:

[...]Jeu estou no setor há 5 anos, comecei em setembro de 2011 e concluí minha graduação no final do mesmo ano. Quando eu estava na graduação sim, eu até fiz alguns atendimentos de psicologia clínica em uma ONG na qual fiz o estágio, depois a ONG teve muitas dificuldades e acabei não prosseguindo. Depois que eu terminei, fiquei muito tempo afastada e queria fazer alguma especialização para voltar a atuar na área, mas vou conseguir quando voltar a estudar mesmo, pois já faz 5 anos que estou graduada, é muito tempo, preciso me capacitar, pois é muita responsabilidade, então devo primeiramente entrar novamente no mundo acadêmico. (Entrevistada 1, 2016).

Em relação a sua experiência profissional, a Entrevistada 2 relata que está no trabalho atual desde o período que estava cursando graduação, sendo que sua formação é psicologia. Ela relata o esforço que faz, sendo que, mesmo não sendo contratada diretamente para o cargo de psicóloga, realiza as atividades propostas com enfoque no seu curso de formação.

[...] tem um setor de educação para o trânsito, em algumas campanhas eu participo trazendo a visão na parte humana e comportamental, com o desenvolvimento de palestras, campanhas, e por três anos, intercalados, fui diretora de educação. Então, a psicologia me ajudava na confecção desses materiais, a trazer uma visão mais sistêmica, por exemplo, não é porque é uma palestra na área do

trânsito que, necessariamente, terá que aparecer pessoas mortas para demonstrar os problemas. Eu trabalho transferindo para a pessoa a responsabilidade dela, que o comportamento é o que interfere na ação do trânsito, não são os carros que são perigosos, nem as leis que são deficientes, muito menos a sinalização que está errada, então é essa parte da psicologia que eu trabalho nas palestras.

Eu tive muitas dificuldades quando queria, na execução de trabalhos dentro da universidade, trazer a psicologia no trânsito. Como, por exemplo, os estágios do curso, que não consegui realizar na área do trânsito, somente o social e com foco, na área em questão, bem reduzido. No TCC, tinha o intuito de fazer com vítimas de acidente de trânsito, porém não foi permitido por razão de projeto sobre o tema realizado no curso de fisioterapia, foi onde entrei na área das cores, mostrando que as mesmas influenciam no trânsito, então, no fim, consegui direcionar para a área que tinha interesse. (Entrevistada 2, 2016).

Já a entrevistada 3 apresenta a dificuldade de se inserir e sua área de formação, mencionando inclusive que este entrave está diretamente ligado ao fato de ser uma mulher com deficiência, deixando isso evidente ao relatar sua experiência em processo seletivo para uma vaga designada para uma profissional da área de direito, curso da sua formação.

[...] é muito complicado. Cada vez que tenho uma entrevista, queria não informar que sou cadeirante, para dar chance de recusarem, quero concorrer ao estágio em igualdade com os outros, se eu tenho currículo eu posso concorrer né? Mas por outro lado, se eu não aviso como vou saber se há a acessibilidade no local da entrevista? Então eu aviso e geralmente já surge algo como a inexistência de rampa ou elevador, ou a cadeira de rodas não encaixa na mesa da sala, umas desculpas absurdas e, para escritórios de advocacia, eu nunca pensei que fosse passar por isso, por serem pessoas que trabalham com leis. Quando, lá atrás, eu imaginei a dificuldade no

Direito, pensava somente na questão de deslocamento do escritório até o Fórum/Tribunal e não na questão de conseguir emprego em um escritório, não achei que sofreria esse tipo de discriminação, até em concurso, com vaga destinada é bem complicado, a briga para passar o atestado é muito grande. Eu envio muito currículo para escritório, mas essa discriminação me desmotivou a fazer o exame da OAB, uma colega minha do Direito que mora em Florianópolis, que também é cadeirante, fez o exame da OAB, passou, mas não conseguiu emprego em lugar nenhum, não é aberto porque não podem falar, mas fica na questão de que eles acham muita dificuldade, quando eu era mais nova eu ouvia coisas como: "é cadeirante, então fica doente fácil, falta muito ao trabalho e precisamos da pessoa todos os dias" ou "é cadeirante, a cadeira pode dar problema e ela faltar ao serviço"; então se presume que o deficiente irá dar prejuízo à empresa, por isso não contratam, somente se for obrigado por lei, com as cotas, utilizam a desculpa também de que a profissão de advogado é muito corrida, tem que fazer despacho, ir ao Tribunal falar com juiz ou participar de uma audiência, então como o cadeirante vai? Eu não posso, mas essa minha colega cadeirante dirige, supõem coisas que nem tem conhecimento, ela tem condições de fazer, mas não há essa pergunta do que consegue ou não fazer, sempre há uma desculpa para não realizar a entrevista, não entendem que possuem o dever de disponibilizar acessibilidade, somente se desculpam e dizem que irão guardar o currículo para quem sabe futuras oportunidades. (Entrevistada 3, 2016).

Com todo o cenário histórico e presente no quadro que apresentei referente às escolhas das egressas dos cursos de graduação na UNESC, bem como a situação em que se encontram hoje as egressas desta pesquisa, posso afirmar que o processo histórico que inseriu as mulheres no mercado de trabalho ainda se reproduz, pois é visível a presença destas nas áreas com maior identificação com o cuidado e a educação, papel socialmente designado às mulheres. O processo de escolha pelos

cursos se deu por vários fatores, bem como a dificuldade em se inserirem no mercado de trabalho, mas é inegável que muitos destes fatores estão ligados às questões relacionadas ao gênero.

4.3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E A LEI DE COTAS PARA INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO

Ao discorrer sobre a efetividade da Lei de Cotas, procuro demonstrar de que forma percebemos como a dupla desvantagem da mulher com deficiência se reflete no mercado de trabalho. As pessoas com deficiência enfrentam dificuldades, anteriormente já apresentadas neste trabalho, sendo que dentre elas está a sua integração ao processo produtivo.

Para minimizar o que diz respeito à inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho a Lei de Cotas é uma forma do Estado, juntamente com as empresas, oportunizar às pessoas com deficiência sair da esfera do assistencialismo, possibilitando a igualdade. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.”(BRASIL, 2007). Para Andrade e Araújo (2015), as leis e políticas públicas possibilitaram minimizar a existência de preconceitos contra pessoas com deficiência ao inseri-las no mercado de trabalho.

Irei apresentar neste tópico, a intenção da Lei foi minimizar preconceitos, criar oportunidades, inserir, ou seja, possibilitar às pessoas com deficiência o ingresso no mercado de trabalho. Estamos em uma sociedade onde existem diversos problemas sociais. Nobre (2014) explica que a Lei de Cotas foi criada visando beneficiar as pessoas com deficiência e prevê que empresas com mais de 100 funcionários destinem cotas para pessoas com deficiência como forma de inclusão na sociedade, já que a inclusão social é o desafio para o terceiro milênio.

Clemente (2003 apud NOBRE, 2014) afirma que a Lei 8.213/91 foi a primeira referente à inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que vai além das questões de discriminação no ambiente de trabalho e no incentivo à promoção de ações para a geração de empregos a essa parcela da população. A Lei 7.853 de 1989, por exemplo, tratava do tema inserção ao mercado de trabalho, mas tratava de detalhar os direitos das pessoas com deficiência: no artigo 2º, atribui ao poder público a tarefa de:

[...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência

social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Segundo Nobre (2013) o inciso II do mesmo artigo foi o que deu origem à Lei de Cotas, onde previa a promulgação de outra lei com o objetivo de assegurar e criar reserva de mercado de trabalho em toda economia brasileira “[...]em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades de administração pública e do setor privado.”³⁵

Logo então a Lei 8.213/91 passa a ser denominada como “Lei de Cotas”, considerado o primeiro diploma normativo após a publicação do texto constitucional em 1988 a garantir o tratamento inclusivo às pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Em seu artigo 23, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece que “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.” (NOBRE, 2014, p.22). Ainda sobre isso, Nobre (2014, 22) cita a Constituição:

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 7º, proíbe a discriminação na remuneração e nos critérios de admissão dos trabalhadores com deficiência e, em seu artigo 37, VIII, prevê a reserva de percentual de vagas no setor público exclusivamente. Já no setor privado, foi o plano infraconstitucional, com política de cotas instituída em 1991, que tratou da reserva de vagas, sendo atualmente o principal mecanismo de inserção trabalhista disponível às pessoas portadoras de deficiência. Como disposto no artigo 93 da Lei 8213 de 24 de julho, o número de funcionários de uma empresa privada determinará o piso percentual obrigatório para a contratação de beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência (para a Lei, a deficiência é considerada quando ocorre a perda ou anormalidade da estrutura ou de sua função psicológica ou fisiológica). Determina o referido artigo, *in verbis*:

³⁵CLEMENTE, Carlos Aparício. **Trabalho e inclusão social de portadores de deficiência**. 1ed. Osasco: Peres, 2003, pp.29-31.

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....2%;

II - de 201 a 500.....3%;

III - de 501 a 1.000.....4%;

IV - de 1.001 em diante.5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

§ 2º O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados.

A Constituição Federal já garantia aos trabalhadores com deficiência o direito ao trabalho e remuneração, a política de cotas instituída em 1991 veio para garantir e dar providências. Pode-se afirmar que, mesmo a lei tendo plena vigência e ser de conhecimento geral prevendo penalidades para aqueles que não a cumprissem, percebe-se que na prática os seus efeitos estão abaixo da previsão legal.

Andrade e Araújo(2015) afirma que os empresários criticam a obrigatoriedade da lei afirmando que a baixa escolaridade e falta de qualificação profissional dificultando cumprimento da lei, pois geram custos elevados para a adaptação necessária na estrutura física das empresas, a fim de tornar os espaços acessíveis. Cabe ressaltar que o Ministério do Trabalho (2007), no que diz respeito à falta de qualificação profissional e em relação à baixa escolaridade ou ausência dela, reconhece como uma realidade, ponderando que:

A equipe que efetua a seleção deve estar preparada para viabilizar a contratação deste segmento. Principalmente, precisa ter claro que as exigências a serem feitas devem estar adequadas

às peculiaridades que caracterizam as pessoas com deficiência. Se isto não ocorrer, vai ser exigido um perfil de candidato sem qualquer tipo de limitação. [...] às pessoas com deficiência também não foram dadas iguais oportunidades de acesso à escolarização. Entretanto, muitas vezes, apesar de não terem a certificação, tiveram acesso ao conhecimento através do apoio da família ou da comunidade local. De outro lado, muitas vezes é exigido, de forma generalizada, um patamar de escolaridade que não é compatível com as exigências de fato para o exercício das funções. (BRASIL, 2007, p.23).

A partir destas declarações é possível afirmar que a criação da Lei de Cotas foi feita para garantir o acesso de um grupo de pessoas que por muito tempo não tiveram as mesmas oportunidades que outros grupos, privilegiados por fazer parte de uma camada que tiveram acesso à escolaridade, qualificação e não foram excluídos do contexto social por determinadas características. Durante a pesquisa, posso afirmar, segundo relato das entrevistadas, que o motivo da exclusão das pessoas com deficiência do mercado de trabalho vai além da escolarização e qualificação. Este aspecto fica bastante evidente neste relato:

[...] na tua pesquisa você fala da mulher na graduação e mercado de trabalho, isso é algo que eu penso também, porque eu trabalhando, por curiosidade, sempre olho nos classificados, as vagas para pessoas com deficiências e todas as que encontro é para ensino fundamental e médio, nunca para ensino superior, e eu vejo algumas vagas daqui que dizem que pessoas com deficiência podem se inscrever, será que elas serão selecionadas? Se forem selecionadas, será para uma vaga de ensino fundamental e médio ou será para uma com graduação? Essas vagas destinadas a candidatos com curso superior completo não se destinam aos deficientes, eu não vejo, elas podem existir, mas em minhas pesquisas eu não observo isso, e minha professora da graduação, que tenho contato ainda, diz que não pode ser assim, mas é, penso que vou me inserir no mercado de trabalho como psicóloga ou por meio de um concurso que dará a mim esse direito

e serão obrigados a me contratar, ou então uma empresa, alguém que acredite muito, que tenha uma visão muito aberta para me contratar, mas 99,9% das empresas não o farão, mesmo que eu tenha mestrado, isso por eu possuir uma deficiência. [...] é mais ou menos a mesma coisa, as pessoas que eu vejo de outras cidades, que possuem graduação e que conseguem um trabalho na área de sua atuação, são pessoas concursadas ou que trabalham em vagas destinadas a pessoas com ensino fundamental e médio, mesmo possuindo ensino superior completo, isso é a nível de Brasil. (Entrevistada 1, 2016).

A Entrevistada 2 relata que, mesmo ocupando um cargo concursado para Agente de Trânsito, teve o cargo adaptado, devido ao acidente que teve durante o trabalho, ampliando a deficiência que a princípio era auditiva para deficiência física. Trago esta explanação sobre a condição de deficiência da entrevistada para melhor compreensão do seu desempenho da função.

Agente de Trânsito, no caso, sou até hoje, mas com readaptação para o setor administrativo, mais especificamente, estou trabalhando, há sete anos, com liberação de veículos.[...] o pessoal vem e limita o trabalho, ou, no meu caso, tais sentada no escritório atendendo então não é problema, que está bem, desde que, a cada seis meses faço a perícia para comprovar que tenho problema mesmo, pois consideram que pode melhorar, sendo que tenho perda auditiva e encurtamento da perna, não é assim, tenho inclusive laudos que constataam que a situação é irreversível, porém é necessário demonstrar, para comprovar que não estou mentindo para ficar no escritório. (Entrevistada 02, 2016).

A entrevistada 3 relata uma experiência onde percebeu claramente a tentativa da empresa de cumprir a política de cota, mas também os subterfúgios que utiliza para mascarar a não efetivação do cumprimento desta.

[...] abriram um processo de seleção para preencher as cotas no setor jurídico, seria muito bom para mim, eu pensei que, por minha mãe trabalhar lá iria no mesmo horário de carro, é um hospital, portanto é adaptado, então não teriam desculpas para não me contratar. Fiz a entrevista, passei, meu currículo era bom, porém depois de três meses sem contato, liguei para confirmar se havia ou não conseguido a vaga, e a desculpa foi que estavam adaptando para poder receber uma cadeirante, porém não me diziam quais eram essas adaptações, vi assim que não iriam me contratar, mesmo eles afirmando que me chamariam. No ano seguinte abriram outro processo, sendo que eu havia passado no anterior e não me chamaram, nem me inscrevi, pois foi uma recusa indireta e ao mesmo tempo tão escancarada para mim, não havia porque tentar novamente, eles iriam recusar, abrem os editais para que o Ministério Público veja a tentativa, mas não contratam ninguém. [...] a provada ACT, pois abriu para bacharel em direito dar aula em cursos técnicos e como eu quero o mestrado, é uma boa experiência, quando fui me inscrever, em agosto, o edital exigia um modelo de laudo específico e eu não tinha como pagar um médico para conseguir, então mandei e-mail pedindo para utilizar o laudo que possuía com a CID que uso para o exame da OAB, apesar de não ser no modelo exigido, pois pelo SUS não conseguiria marcar uma consulta tão rápido com um ortopedista e eu não tenho condições de arcar com esse gasto, e aceitaram. Quando saiu as inscrições deferidas, a minha deficiência não foi aceita, e nesse caso, não tem como eu concorrer na geral, pois se eu passar para a vaga geral, não poderei fazer exigências, pois não passei como pessoa com deficiência, entrei em contato por conta da autorização que concederam a mim em relação ao laudo, e primeiro era por conta do padrão mesmo, após foi explicado que a minha deficiência não estava prevista no quadro de deficiências possíveis, como assim? Se não for deficiente do jeito que eles exigem não se encaixa como tal? (Entrevistada 3,2016).

Pude entender que as condições históricas do acesso à educação, quais as contingências mais específicas para o caso da amostragem, onde com o detalhamento das falas das egressas pesquisadas pode-se verificar a real situação de cada uma, bem como a legislação envolvida, as políticas públicas de suporte e ainda a “presença” delas no mercado de trabalho. Aquilo que não pôde ser diretamente relacionado a partir das citações percebe-se nas falas das entrevistadas, como por exemplo o desconforto de não ocupar o cargo adequado a sua especificidade e/ou formação. O quanto a desigualdade de gênero está presente nas relações, principalmente no que se refere às relações de poder. E que a política de cotas não garante o acesso das mulheres egressas dos cursos de graduação da UNESC, no mercado de trabalho, na sua área de formação.

5 CONCLUSÃO

Iniciei este trabalho com o anseio de responder a uma questão, a problemática relativa ao modo como as trajetórias de algumas mulheres com deficiência poderiam mostrar as condições e contextos nos quais estas se envolveram e como estes as tornaram quem são. Mas descobri, no decorrer do trabalho, que para entender e encontrar a resposta para tal questionamento precisaria me desafiar a ir além desta questão, pois é de extrema importância compreender os processos históricos e sociais que levaram as mulheres, com ou sem deficiência, a chegar à etapa atual, no processo de inserção de direitos que lhes são garantidos, mas nem sempre oportunizados.

Sempre acreditei que ao finalizar este trabalho o estaria fazendo com a certeza de uma resposta, o que de algum modo não aconteceu. A esperada conclusão a que eu chegaria, um aspecto que poderia considerar como ponto final de um processo, de uma etapa que foi sonhada, planejada, realizada e enfim concretizada, em realidade constitui-se apenas como considerações finais, sem nenhuma pretensão de ter esgotado o tema ou ainda de ter apreendido completamente o objeto.

Consegui obter através deste trabalho a resposta para muitos questionamentos, mas muitos surgiram que não consegui no presente trabalho responder completamente. Ao adentrar as questões relacionadas às mulheres com deficiência egressas do ensino superior e que se inserem no mercado de trabalho, pude conhecer as subjetividades relacionadas às questões envolvidas.

Posso afirmar que analisar o processo de inserção e permanência das mulheres com deficiência no ensino superior e no mercado de trabalho, egressas dos cursos de Graduação da UNESC no período de 2006 a 2014, na perspectiva de gênero, foi uma tarefa facilitada à luz do conhecimento sobre o processo histórico de constituição das mulheres, e que isso me aproximou de circunstâncias que antes eu não observara e que durante este trabalho pude compreender.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de inserção das mulheres no ensino superior, como têm se transformado historicamente as instituições sociais que são responsáveis pela educação e ainda de que modo a autonomização econômico-social feminina ao longo do tempo influenciou na garantia de condições para o acesso e a continuidade das mulheres no ensino superior, em especial no caso das mulheres com deficiência.

De modo a entender que se trata de um processo naturalizado na sociedade atual, no que diz respeito ao sistema educacional, e quais as maneiras de se firmarem garantias para a manutenção contínua e futura das circunstâncias envolvidas nestes processos. Tem por objetivo a consolidação de pré-requisitos mínimos, cujo conteúdo não deve depender apenas da legislação, que por sua presença e institucionalização sinalizem a necessidade de que a sua contingência não seja excluída do cálculo social.

Para melhor elucidar esta compreensão, conforme apontado no trabalho por meio dos números que indicam a presença feminina, pela divisão das áreas em que as profissões têm estado socialmente ligadas ao cuidar e ao ensino, as mulheres ganham destaque. No que diz respeito à definição dos espaços que elas podem ocupar, apesar da crescente abrangência destes, além da questão social, a valorização do capital gerado pela mulher através do seu trabalho acaba por servir de critério ao papel que ela deve exercer.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa, ou seja, o de identificar as políticas de educação inclusiva na legislação brasileira, bem como aquelas da UNESCO, por meio da análise, verifiquei que a UNESCO busca cumprir com o seu papel em relação às políticas, quando apresenta em seu PDI garantir a inclusão e permanência do acadêmico garantindo estes direitos por meio de uma política de desenho universal, acessível e atitudinal. E incluindo nos PPPs dos cursos uma discussão com temas com referências que fortalecem a concepção de respeito garantindo o processo de aceitação igualitário.

Todos estes aspectos são reforçados pela Política de Educação Inclusiva, que além de objetivar garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar preza pela qualidade do atendimento e ensino, pois é destaque na política de inclusão que a deficiência não deverá comprometer ou invalidar o desempenho das competências e habilidades profissionais necessárias para a formação deste acadêmico.

Pude perceber, durante as entrevistas, que as egressas relataram que tiveram atendimento quando necessário em relação à acessibilidade de locomoção, acessibilidade metodológica, visto em seus relatos que este processo da inserção as políticas no campus estavam em vias de implementação durante sua trajetória nos cursos. E que inclusive foi mencionado por uma das entrevistadas ser perceptível que o processo continua, pois quando do seu retorno para acessar o processo seletivo para mestrado verificou algumas alterações que não existiam no período em que era acadêmica.

Além disso, como parte fundamental da concepção de universidade, e não apenas em razão das transformações advindas pelas regulamentações, pude perceber que há, na fala das entrevistadas, o registro de um melhoramento progressivo das condições estruturais, e também uma maior disponibilidade e coerência, dos colegas e funcionários, no trato com as pessoas com deficiência.

A consolidação destas posturas institucionais pode ser observada ainda por meio da disponibilidade da universidade em promover a acessibilidade aos/às alunos/as concluintes do ensino médio sem vínculo com a instituição. Desse modo, a sua posição influência nas condições de acesso aos espaços da cidade, bem como ao ensino superior.

A garantia do acesso e permanência das estudantes no ensino superior é um dos fatores preponderantes para a inclusão socioeconômica, no entanto, em razão do seu próprio modo de funcionamento o mercado é mais vagaroso em adaptar-se e em produzir novas condições de empregabilidade e ambientes de trabalho salutareis.

Consecutivamente busquei abordar a inserção e permanência das mulheres no mercado de trabalho e mais especificamente as mulheres com deficiência. Tendo em vista este objetivo, por meio das entrevistas, pude mostrar alguns elementos do contexto do ingresso no mercado de trabalho formal, a partir do ponto de vistas das mulheres. Com isso consegui demonstrar as diversas posições nas quais se encontraram as egressas, em relação aos critérios de escolha do curso, além de evidenciar as condições econômicas, sociais e culturais que condicionaram tais escolhas.

Ainda com relação ao mercado de trabalho, relacionando as áreas do conhecimento com mais alunas, tencionei clarear alguns fatores constitutivos da sociedade que influem na escolha das profissões. Pude elaborar em alguma medidas fatores sociais, como a feminização do assalariamento, e históricos como a proximidade entre as atribuições consideradas femininas e as características das áreas escolhidas pelas acadêmicas.

Compreender a relação das mulheres com o ambiente do mercado de trabalho e suas particularidades é vital para posicionarmos os elementos que ligam a atividade laboral e sua utilidade mais imediata e o trabalho como parte fundamental da vida dos sujeitos. Essa compreensão pode ser construída por intermédio das narrativas das entrevistadas em relação a sua escolha pelas áreas, seus relatos de como a vivência destes ambientes lhes pareceu e ainda pela sustentação teórica de outros estudos.

Foi possível estabelecer fundamentos para mostrar que a sociedade atual ainda reproduz cultural e socialmente uma característica da economia com relação aos recursos e aos produtos, ou seja, o acesso ao ensino permanece diretamente ligado a aplicações socialmente autorizadas pela heteronormatividade. As áreas nas quais as mulheres são maioria ainda fazem parte da manutenção social da opressão que estas tentam mitigar.

Além disso, as condições conjunturais de escolhas do cargo ou posição no mercado, quando não as desvinculadas às áreas produtivas cujos núcleos econômicos poderiam, portanto, posicioná-las como autônomos, como nas engenharias e nas ciências exatas e da terra, acabam por introduzi-las na estrutura de hierarquização socioeconômica e posicioná-las como agentes da sujeição contra outras mulheres.

No tocante às características das deficiências, é aparente como elas, em muitos casos, se apresentam determinantes no modo como as mulheres foram tratadas durante a graduação e no cotidiano do seu trabalho. Como o acesso ao mercado de trabalho formal chegou apenas recentemente às pessoas com deficiência, as mulheres, ainda que com ensino superior, têm que lidar com dificuldades diversas, ligadas as suas deficiências e associadas à área na qual buscam trabalhar.

Como percebi, as legislações que melhoraram estas condições, como a Lei de Cotas, situam as mulheres com deficiência num lugar duplamente desfavorável. Se por um lado as leis e políticas públicas têm em vista a integração dos sujeitos à sociedade, diminuindo os entraves no caminho em direção ao trabalho, por outro existem muitos desafios a serem transpostos no que concerne ao ingresso no mercado de trabalho. A porta de entrada de muitos profissionais ainda é a reserva de vagas, públicas e privadas, garantida por lei, no entanto, em relação a isso, ainda não há garantias com relação à proporcionalidade do cargo com a competência dos candidatos.

Surpreendo-me ao perceber que é o fim de um trabalho, mas que, no decorrer desta investigação, as leituras, análises e elaborações me revelaram questões a serem pesquisadas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ACAFE. **Associação Catarinense das Fundações Educacionais**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.acao.org.br/new/index.php?endereco=unidades.php>>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, v.79, n. 191, p. 19 – 30, jan./abr. 1998.
- ANDRADE, Carolina Silva de; ARAÚJO, Josemar Figueiredo. A dupla desvantagem da mulher com deficiência no mercado de trabalho. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XVIII, n. 142, nov. 2015. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16581&revista_caderno=29>. Acesso em: 25 maio 2017.
- ASSIS, Adamir Moreira; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. **READ. Rev. eletrôn. adm.** (Porto Alegre). 2014, vol.20, n.2, pp. 496-528. ISSN 1413-2311. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311022201342126>.
- BARROS, Roberta Dias de; BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Habilidades de autoproteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 01 de abril 2008, v.14(1), pp.93-110.
- BARROSO, Carmem Lúcia de Melo de; MELLO, Guiomar Namó de. Acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. In **Cadernos de Pesquisas**. São. Paulo, nº 15, dez. 1975.
- BAUER, Carlos. **Breve História da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã. Edições Pulsar, 2001.
- BELEZA, Maria Leonor. Discrimination against women with disabilities. Conselho da Europa. Apud INR - Instituto Nacional para a Reabilitação. 2010. **Relatório Anual sobre a Prática de Actos Discriminatórios em**

Razão da Deficiência e do Risco Agravado de Saúde - Aplicabilidade da Lei nº 46/2006, de 28 de Agosto [2008]. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação. 2003. Disponível em: <http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Discrimination%20Women._E%20in%20color.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. V.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BITENCOURT, João Batista. **UNESC: a trajetória de uma universidade comunitária**. Criciúma: UNESC, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompiado.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. Brasília: Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2007.

BRASIL. **Lei 13.146/15**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos de Educação Especial. **Marcos Político - Legais da Educação Especial** na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Retratos das desigualdades de Gênero e Raça**. In: Edição Especial da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. p. 21. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2012. 91p. 1. Política Nacional para as Mulheres. 2. Mulheres. 3. Igualdade de gênero. 4. Feminismo II. Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. II. Secretaria de Políticas para as Mulheres. III. Brasil. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/indicadores/publicacoes/retrato.pdf/view>>. Disponível em: 21 maio 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Mulheres são a maioria da população e ocupam mais espaço no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho>>. Disponível em: 22 maio 2016.

BRASIL. **S ecretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/noticias/mais-de-100-motivos-para-comemorar-a-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Caderno Pesquisa**. 2004, vol.34, n.121,

pp.105-138. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100006>.

CARDOSO, Irene. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira**. História Popular, nº2. São Paulo: Ed. Parma Ltda, 1981.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** São Paulo.2011. Revista do Centro de Educação. Cadernos: edição: 2005 - Nº 26.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. Tese Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2011.

CLEMENTE, Carlos Aparício. **Trabalho e inclusão social de portadores de deficiência**. 1ed. Osasco: Peres, 2003, pp.29-31.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. 4ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2011. 49p.

CORDE. Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. 54 p.

CURY, C. R. J. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. **Narrativas de vida das mulheres com deficiência: lutas e conquistas no contexto social**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179 – 510X.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** Brasília: Editora Brasiliense, 2007.

FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; SOUSA, Rosiléa Alves de. Discurso político acadêmico e

integração das pessoas com deficiência: das aparências aos sentidos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. 01 dezembro, 2003, vol.37(4), pp.24-33.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**. 2014, vol.19, n.1, pp. 31-60. ISSN 1414-4077.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>.

HABERMAS, Jurgen. Participação Política. In: CARDOSO, F.H; MARTINS C. E. **Política e Sociedade**. São Paulo, Nacional, 1981.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Caderno Pesquisas**. São Paulo, v.37, n. 132, dez. 2007.

HOSTINS, Regina C. L; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). **Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II**. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2015.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2014- Resumo Técnico**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar//asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 15 out. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Pedagogias da Sexualidade. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOBO, Elisabeth Souza. O trabalho como linguagem: o gênero no trabalho. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 2ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1991. p.195-208.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. Reforma no modelo de educação no Brasil proposto por Marques de Pombal. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.** 2006, v.32, n.3, p.465-476. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa.** 01 abr. 2010, v.40(139), pp.45-6.

MARCONDES, Mariana Mazzini. **Trabalhadoras** – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas** – São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.** V.20, n.3. Florianópolis. Sept./Dec. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/03.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELIS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos educ.** 2006, vol.5, n.1 [citado 2016-03-05], pp. 19-25. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2016. ISSN 1677-9843.

NICOLAU, Stella Maris; SCHRAIBER, Lilia Blima; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciênc. Saúde coletiva.** 2013, vol.18, n.3, pp. 863-872. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000300032>.

NOBRE, César Augusto Di Natale. **Futuro da lei de cotas: próximos passos para a efetiva inclusão social dos portadores de deficiência.** Petrópolis: Editora KBR editora Digital LTDA, 2014.

PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag et al. Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. **Esc. Anna Nery**. 2015, vol.19, n.3, pp. 498-504. ISSN 2177-9465. <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20150066>.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v.24, n.1, p.77- 98, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v2_4n1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PÉREZ. María del Pilar Cruz. **Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidade**. *Revista Política y Cultura*, otoño 2004, núm. 22, pp.147-160.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 2p.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça. **Caderno CRH**. Salvador, n.34, p.175-197, jan./jun. 2001. Disponível em:<<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18585/11959>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890 – 1930. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997. 209 p.

RAMAL Andrea Cecilia. **A nova LDB**: destaques, avanços e problemas. Salvador: *Revista de Educação CEAP*.Ano 5, n.17, junho de 1997, p.05-21.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem**. 2001, v.9, n.2, pp.515-540.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. **Mulheres no ensino superior brasileiro**: espaço garantido e novos desafios. Lisboa, n.33, p.149-161, jun. 2016. Disponível em:<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602016000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2017.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.269 - 290 (Coleção Historial, 6).

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista **Educação Especial**. V.22, Iss 34, Pp 197-212, 2009.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** 2013, vol.39, n.1, pp. 15-30. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>.

ROSSETTO, Elisabeth Baptista. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Repositório Digital. UFRG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS, 2009 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/21375>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Mulher e Capitalismo. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Parte 1, p.51-107.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da sociedade brasileira de ostomizados. Ano I**, n.1, 1º sem. 2003, p.8-11.

SIEWERDT, Maurício José. **Instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA e a autonomia universitária: o trabalho docente nos (des) encontros entre o proclamado e a práxis**. 2010. 355 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Roger Felipe Concer de. **Direitos fundamentais e acesso à educação: um estudo sobre a política pública “Programa Incluir” de educação inclusiva no Ensino Superior para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso. Criciúma: UNESC, 2011.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.11, n.2, p.273-294. Agosto, 2005.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008>.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Criciúma: UNESC/CONSEPE, 2001.

_____. **RESOLUÇÃO n. 01/2007/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO** - Aprova texto indicativo para o tratamento da escrita da pessoa surda na UNESC e toma outras providências. Criciúma, 2007.

_____. **RESOLUÇÃO n. 05/2008/CONSU** -Aprova Políticas de Ensino de Graduação da UNESC. Criciúma, 2007.

_____. **RESOLUÇÃO n. 10/2008/CONSU** - Aprova Políticas de Meio Ambiente e Valores Humanos da UNESC. Criciúma, 2008.

_____. **RESOLUÇÃO n. 66/2009 /Câmara de ensino de graduação** - Estabelece normas para realização de Trabalho de Conclusão de Curso nos cursos de graduação da Universidade e dá outras providências. Criciúma, 2009.

_____. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional**. Criciúma, 2009.

_____. **RESOLUÇÃO n.12/2010 /CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**. Aprova Documento Política de Educação Inclusiva da UNESC. Criciúma, 2010.

_____. **RESOLUÇÃO n. 13/2011/ Câmara de ensino de graduação**-Regulamenta a elaboração de projeto de novo curso superior de graduação, nova habilitação ou reestruturação dos já existentes e dá outras providências, revogando as Resoluções n. 55/2003, n. 56/2003 e n. 09/2004 do CONSEPE e as n. 12/2008 e 2. 27/2008 da Câmara de Ensino de Graduação. Criciúma, 2011.

_____. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional**. Criciúma, 2012.

_____. **Resolução n. 07/2013/Câmara de ensino de graduação – Aprova a Política Institucional de Permanência dos Estudantes com Sucesso**: Descrição de programas e projetos que articulam a política de permanência dos acadêmicos na UNESC. Criciúma, 2013.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2016. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/221/6869/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

UNIEDU. **Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/uniedu/>>. Acesso em: 20 abril 2016.

VAITSMAN, Jeni. **Pluralidade de Mundos entre Mulheres Urbanas de Baixa Renda**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 303, jan. 1997. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12139>>. Acesso em: 21 maio 2017.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade Comunitária**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

VASCONCELOS, Fernando Donato. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador. Bahia. **Rev. bras. Saúde ocupacional**. 2010, vol.35, n.121, pp. 41-52. ISSN 0303-7657. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572010000100006>.

VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras** - Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ZAGO, Nadir. "A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa". In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO (S)

ANEXO 1 - CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO



CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar os dados: nome, curso, tipo de deficiência, ano de ingresso e conclusão, das egressas dos cursos de graduação da UNESC no período de 2006 a 2014, do Sistema Acadêmico UNESC – SAU, do Departamento de Tecnologia da Informação – TI, da Instituição Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, localizada na Avenida Universitária, nº 1.105 – Bairro – Universitário – Criciúma/SC, para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA: DO ENSINO SUPERIOR AO MERCADO DE TRABALHO SOB O OLHAR DO GÊNERO" sob a responsabilidade do professor (a) responsável Prof^ª. Dr^ª. **Giani Rabelo** e pesquisador (s) Janaína Damásio Vitório do Curso **Mestrado no Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento Socioeconômico da UNESC** da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.

Universidade do Extremo Sul Catarinense
Reitor da UNESC

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

**ANEXO 2 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO - TCLE**



**Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

**Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM
DEFICIÊNCIA: DO ENSINO SUPERIOR AO MERCADO DE
TRABALHO SOB O OLHAR DO GÊNERO.**

**Objetivo: Analisar o processo de inserção e permanência das
mulheres com deficiência, egressas dos cursos de Graduação da
UNESC no período de 2006 a 2014, no mercado de trabalho a partir
de uma perspectiva de gênero.**

Período da coleta de dados: 01/09/2016 a 20/09/2016

Tempo estimado para cada coleta: 01 hora / 01 dia

**Local da coleta: Local a ser definido, conforme disponibilidade de
cada entrevistada.**

**Pesquisador/Orientadora: Prof^(a). Dr^(a). Giani Rabelo Telefone: (48)
34312594**

**Pesquisador/Acadêmico: Janaína Damásio Vitória Telefone:
(48) 99047574**

**Mestrado no Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento
Socioeconômico da UNESC.**

O (a) Sr (a) está sendo convidado (a) para participar voluntariamente da pesquisa e objetivo acima intitulados. Aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando informar sua decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como o (a) senhor (a) não terá despesas para com a mesma. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Para tanto, esclarecemos também os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA
--

Como procedimento metodológico, irei utilizar a entrevista semiestruturada com o intuito de gerar história de vida dos sujeitos da pesquisa com foco na experiência obtida no curso de graduação e mercado de trabalho, buscando elementos da memória.
--

Tendo em vista a classificação dos cursos por áreas do CNPQ, bem como os diferentes tipos de deficiência, na seleção dos sujeitos, levarei em consideração o cruzamento entre esses dois aspectos. Num primeiro momento será encaminhado questionário aos 38 sujeitos da pesquisa a partir do levantamento realizado junto ao TI, de modo a mapear alguns

elementos fundamentais para a posterior categorização.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, serão quatro egressas, com distintas deficiências que cursaram diferentes áreas do conhecimento. O processo de seleção se dará por sorteio e posterior aceite por parte das egressas, considerando também o período de formação (2006 a 2014).

RISCOS

Às entrevistadas serão atribuídos nomes fictícios, a fim de garantir o sigilo acerca da identidade das mesmas.

BENEFÍCIOS

A relevância deste estudo se dá por perceber que as discussões e estudos sobre o tema deficiência, no campo de estudos da área de pessoas com deficiência têm avançado, mas não aparece na intersecção com os temas trabalho, ensino superior, mulher/gênero. Para tanto, busco avaliar algumas possibilidades de análise de fenômenos sociais e culturais nas quais considero importante este diálogo, acreditando no surgimento de políticas públicas pertinentes a estas questões.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas foram devidamente esclarecidos, sendo que para tanto, firmo ao final a presente declaração em duas vias

de igual teor e forma ficando na posse de uma e outra sido entregue ao pesquisador responsável.

Em caso de dúvidas, sugestões ou denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESC pelo telefone (48) 3431-2723 ou pelo e-mail cetica@unesc.net.

ASSINATURAS	
Voluntário/Participante	Pesquisador Responsável
_____ Assinatura	_____ Assinatura
Nome: _____	Nome: _____
CPF: _____._____._____ - ____	CPF: _____._____._____ - ____

Criciúma (SC), ____ de _____ de 2016.

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PRÓ – REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO, PESQUISA E
EXTENSÃO – PROPEX
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
– UNASAU
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO - PPGDS

Este questionário servirá como instrumento de coletas de dados para desenvolvimento da Dissertação da acadêmica Janaína Damásio Vítório, intitulada: **"TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA: DO ENSINO SUPERIOR AO MERCADO DE TRABALHO SOB O OLHAR DO GÊNERO"**

1 IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

Nome:

Gênero Social: _____

D.N:/ / _____ Etnia: _____

Estado Civil: _____ Filhos (as): () Não () Sim.

Quantos? _____

Endereço

Rua:

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Perda bilateral, parcial ou total, de:

Quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz, 3.000Hz.	Sim () Quantos decibéis?	NÃO POSSUI DEFICIÊNCIA AUDITIVA()
--	------------------------------	---

DEFICIÊNCIA VISUAL

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor	Baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor	Casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for	Ocorrência simultânea de quaisquer das	NÃO POSSUI DEFICIÊNCIA VISUAL
Sim () Com acuidade de:	Sim () Com acuidade de:	Sim () Campo visual de:	Sim ()	()

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

Comunicação	Cuidado Pessoal	Habilidades Sociais	Utilização dos recursos da comunidade	Saúde e Segurança	Habilidades Acadêmicas	Lazer	Trabalho
Sim ()	Sim ()	Sim ()	Sim ()	Sim ()	Sim ()	Sim ()	Sim ()
Associação de duas ou mais deficiências Sim ()				Não Possui Deficiência Intelectual ()			

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Associação de duas ou mais deficiências Sim ()	NÃO POSSUI DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA ()
--	---

4 TRAJETÓRIA ACADÊMICA (ENSINO MÉDIO/ENSINO SUPERIOR)

4.1 Durante a graduação você residia com:

() companheiro (a) () colegas () pais ()
sozinha.

Caso você tenha residido com seus pais responda as questões abaixo:

Profissional

(Pai): _____ Escolarização: _____

Remuneração: () até 1 SM () de 1 SM a 2 SM

() de 2 SM a 3 SM () acima de 3 SM

Profissional

(Mãe): _____ Escolarização: _____

Remuneração: () até 1 SM () de 1 SM a 2 SM

() de 2 SM a 3 SM () acima de 3 SM

4.2 Você recebeu, durante a graduação, apoio financeiro da sua família para manter-se?

() Não () Sim.

Qual o valor? () Até um salário mínimo () Mais de um
salário mínimo.

Você recebeu apoio da sua família para estudar? () totalmente ()
) parcialmente () não.

4.3 Onde você cursou o ensino médio?

- Escola pública Particular com bolsa integral
 Parcialmente em escola pública e privada com bolsa integral.

No caso de ter recebido bolsa qual o motivo?

—

4.4 Curso Superior: _____

Turno: M V N Integral

Ano/semestre de ingresso: _____ Ano/semestre
 conclusão: _____

4.4.1 Qual a forma de ingresso na universidade?

- ENEM Vestibular
 SIM – Sistema de Ingresso por Mérito Outro

Se a resposta for sim, qual? _____

4.4.2. Você realizou mais de uma prova do ENEM? Não

Sim.

Quantas? _____

4.4.3. Você ingressou pelas cotas? Sim Não.

4.4.4. Você teve alguma bolsa de estudos? Sim Não.

Se a resposta for SIM, qual? _____

4.4.5. Você realizou cursinho pré-vestibular? Sim

Não.

4.4.6. O curso em que você realizou era o desejado? () Sim () Não.

Se não, qual o curso de seu maior interesse?

4.4.7. Durante a graduação, você teve um espaço apropriado (isolado, silencioso, organizado) para o estudo em sua residência?

() Sim () Não

4.4.8. Qual o tempo que você disponibilizava para estudar fora da sala de aula?

() 4 horas ou mais por dia () aos finais de semana

() não estudo fora da sala de aula.

4.4.9. Você conheceu algum programa da universidade direcionado aos alunos que encontram dificuldades na compreensão dos conteúdos ensinados na graduação. () Não () Sim.

Qual? _____.

4.4.10 Você recebeu alguma orientação sobre as possibilidades e atividades desenvolvidas na UNESC a respeito dos grupos de pesquisa, estágios (internos e externos), participação no movimento estudantil, eventos culturais, etc.

() Não () Sim. Quem a orientou?

4.4.11. Você teve disponibilidade para participar de eventos científicos fora da Unesc?

() Sim () Não.

4.5 De acordo com as alternativas abaixo, para você quais foram as maiores dificuldades encontradas pelo fato de ter algum tipo de deficiência, durante a graduação:

- aprendizagem didática do professor falta de tempo
 dificuldades financeiras acessibilidade

Outros _____

4.5.1 Para você, o que significa o diploma de ensino superior:

- Reconhecimento, autonomia e crescimento intelectual
 Possibilidades Profissionais Aumento de salário

Outros _____

5 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

5.1 Qual a sua atual situação no mercado de trabalho?

- Empregada, com carteira assinada
 Empregada, sem carteira assinada
 Desempregada
 Aposentado/ Benefício

Outros _____

5.2 Remuneração:() até 1 SM () de 1 SM a 2 SM

() de 2 SM a 3 SM () acima de 3 SM

5.3 Se SIM, está trabalhando na área de formação?

- () Sim () Não.

5.4 Como você ingressou no emprego atual?

-) Efetivação após estágio
-) Processo seletivo pela Lei 8.213/91³⁶
-) Processo seletivo regular
-) Processo seletivo através de empresa especializada em contratação
-) Procurou a empresa diretamente
-) outro

5.5 Se sua resposta for NÃO, em qual área você trabalha?

5.6 Após concluir o curso de graduação, após quanto tempo (aproximadamente) você levou para obter o s primeiro emprego?

5.7 Organização onde trabalha atualmente (ou a mais recente)

5.8 Quais foram as maiores dificuldades encontradas depois de formada?

Marque mais de uma alternativa, se necessário.

-) Falta de experiência profissional.
-) Falta de conhecimento teórico.
-) Falta de conhecimento em relação ao mercado de trabalho, tais como as melhores organizações para se trabalhar bem como as exigências dos processos seletivos.
-) Falta de conhecimento de outros idiomas.
-) Alta concorrência na área desejada

³⁶LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991, lei de contratação de Deficientes nas Empresas. Lei 8213/91, lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais.

Outros _____

5.9 Quanto tempo (em horas) trabalha por semana?

- 20 horas 30 horas 40 horas
 41 a 50 horas 60 horas

5.9.1 Assinale os itens que apresenta de satisfação em relação aos seguintes aspectos de seu emprego atual ou mais recente.

- Salário Benefícios, incentivos e outras vantagens
 Condições gerais de trabalho (horário, local, pessoas)
 Prestígio da organização onde trabalha
 Diversidade das atividades que desempenha
 Relacionamento pessoal no trabalho
 Competência Estabilidade no emprego
 Oportunidade de capacitação
 Oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na universidade
 Possibilidade de promoção Autonomia, independência
 Acessibilidade Política de inclusão da empresa

5.9.2 Você considera que sua deficiência influência no desenvolvimento de suas atividades?

- Sim Não.
 Caso SIM, explique porque:

Assinatura da entrevistada

_____/_____/_____