

Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico

Inclusion in higher education: narratives of students with disabilities in the amazon context

Inclusión en la educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad en el contexto amazónico

*Joab Grana Reis**

*Rosana Glat***

Resumo

O presente artigo tem por objetivo evidenciar, a partir de narrativas de estudantes com deficiência, os desafios e barreiras enfrentadas no processo inclusão no ensino superior, tendo em vista, a fragilidade da implementação das políticas públicas que contemplem seu ingresso, permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na metodologia de História de Vida. Para tal utilizou-se de entrevistas abertas, envolvendo estudantes com deficiência de uma universidade pública, que vivenciam suas experiências acadêmicas em diferentes municípios no estado do Amazonas. A partir das narrativas emergiram categorias temáticas que retratam a trajetória educacional para ingresso no ensino superior e questões envolvendo acessibilidade, inclusive a mobilidade e deslocamento atrelados à dinâmica das enchentes e vazantes dos rios, que constituem as estradas na Amazônia. Diante das narrativas dos próprios estudantes, pode-se evidenciar as barreiras enfrentadas durante todo o processo de escolarização. Ficou evidente nos dados produzidos a necessidade de transformações na cultura organizacional das instituições educacionais. Pois, apesar do arsenal de documentos orientadores e legais, a luta pela implementação do direito a uma educação inclusiva é uma realidade que acompanha o percurso formativo dos estudantes com deficiência, também no ensino superior.

Palavras-chave: estudantes com deficiência; inclusão no ensino superior; metodologia de história de vida.

Recebido em: 04/12/2021 – Aprovado em: 21/02/2022

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13223>

ISSN on-line: 2238-0302

* Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente atua como membro na Comissão da Política de Articulação Institucional de Inclusão na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: jgreis@uea.edu.br. Orcid – <https://orcid.org/0000-0001-8560-1830>.

** Doutorado em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1988). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) e no Curso de Pedagogia. E-mail: rosanaglat@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0186-1342>.



Abstract

This article aims to highlight, from narratives of students with disabilities, the challenges and barriers faced in the inclusion process in higher education, in view of the fragility of the implementation of public policies that address their entry, permanence, learning and academic success. This is qualitative research, anchored in the History of Life methodology. It was used open interviews, involving students with disabilities from a public university, who live their academic experiences in different cities in the state of Amazonas. From the narratives emerged thematic categories that portray the educational trajectory for entry into higher education and questions related to accessibility, including mobility and displacement linked to the dynamics of the floods and ebbs of rivers that constitute the roads in the Amazon. Given the narratives of the students themselves, it was possible to show the barriers faced during the process of schooling, up to entry in the university. It became evident in the data produced the need for changes in the organizational culture of educational institutions. Because, despite the arsenal of guiding and legal documents, the struggle to implement the right to inclusive education is a reality that accompanies the schooling path of students with disabilities, in higher education as well.

Keywords: students with disabilities; inclusion in higher education; life history methodology.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo resaltar, a partir de las narrativas de los estudiantes con discapacidad, los desafíos y barreras enfrentadas en el proceso de inclusión en la educación superior, considerando la fragilidad de la implementación de políticas públicas que aborden su ingreso, permanencia, aprendizaje y éxito académico. Es una investigación cualitativa, anclada en la metodología de Historia de Vida. Para ello, se utilizaron entrevistas abiertas, involucrando a estudiantes con discapacidad de una universidad pública, quienes viven sus experiencias académicas en diferentes municipios del estado de Amazonas. De las narrativas surgieron categorías temáticas que retratan la trayectoria educativa para el ingreso a la educación superior y temas de accesibilidad, incluida la movilidad y el desplazamiento vinculados a la dinámica de las crecidas y reflujos de los ríos que constituyen los caminos en la Amazonía. Dadas las narrativas de los propios estudiantes, se pueden ver las barreras enfrentadas durante el proceso de escolarización, hasta el ingreso a la universidad. Se evidenció en los datos producidos la necesidad de cambios en la cultura organizacional de las instituciones educativas. Aunque hay un arsenal de documentos rectores y legales, la lucha por implementar el derecho a la educación inclusiva es una realidad que acompaña la trayectoria formativa de los estudiantes con discapacidad, también en la educación superior con discapacidad.

Palabras clave: estudiantes con discapacidad; inclusión en la educación superior; metodología de historia de vida.

Introdução

O presente texto é um recorte da pesquisa “Vozes dos Rios da Amazônia: história de vida de estudantes universitários com deficiência” (REIS, 2019), a qual teve por

objetivo evidenciar, a partir das narrativas de estudantes com deficiência, os desafios e barreiras por eles enfrentadas, tendo em vista, a fragilidade da implementação das políticas públicas que contemplem o ingresso, permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico deste público neste nível de ensino.

Discutir a educação inclusiva em nosso país, demanda considerar o protagonismo de grupos historicamente excluídos do espaço educacional, seja em razão de fatores sociais, econômicos, culturais, linguísticos ou pela condição de deficiência. Implica engajar-se na luta permanente para que seja garantido a todos oportunidades e condições equitativas de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Castel (1997, p. 19), “a exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais”, ou seja, independente do foco específico, faz-se necessário analisar diferentes fenômenos sociais, nos quais as exclusões são produzidas.

Nas últimas décadas tem havido um significativo movimento internacional (UNESCO, 1990; 1994) e nacional (BRASIL, 1996; 2008; 2015) em prol da garantia do direito à educação para todos. Observa-se dessa forma, no cenário educacional brasileiro um arsenal de documentos, orientadores e legais, que têm contribuído para a construção de ações para a inclusão em todos os níveis de ensino de estudantes com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento, ou seja, o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).¹

Essas políticas vêm transformando a própria concepção de deficiência, tradicionalmente fortemente marcada pelo viés médico/biológico/terapêutico, para uma discussão pautada nos direitos humanos, com base no modelo social da deficiência. Assim, “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 1).

De acordo com o preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Sob esta visão, o foco do olhar desloca-se exclusivamente da condição orgânica do sujeito (deficiência sensorial, física, intelectual, etc.) para as condições do meio social. Em outras palavras, há o reconhecimento da existência do corpo como uma forma diversa de ser e estar no mundo, entendendo-se que as barreiras impeditivas do pleno

desenvolvimento do indivíduo são decorrentes do processo de interação nas diferentes dinâmicas sociais, ambientais, educacionais, tecnológicas, profissionais, entre outras.

Neste sentido, a discussão sobre inclusão no ensino superior perpassa por uma nova conceituação de deficiência, pela trajetória educacional desses sujeitos na educação básica, bem como pelos documentos orientadores e legais que provocaram mudanças no cenário educacional. Destaca-se, ainda, que a implementação desta política representa uma luta constante para garantia dos direitos em um país constituído por realidades econômicas, educacionais, culturais e geográficas tão distintas.

Com base neste contexto, as reflexões e análises apresentadas neste artigo se baseiam nas tessituras de narrativas de estudantes com deficiência, de uma universidade pública do estado do Amazonas. A discussão pauta-se em dois eixos² temáticos, a saber: O que dizem os estudantes com deficiência sobre o ingresso no ensino superior? E o que relatam os estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na universidade?

2. Percorso metodológico

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo como finalidade perceber, a partir das vozes de estudantes com deficiência, “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam os mundos sociais em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51). Para atender este objetivo foi empregado o método História de Vida que:

[...] consiste na história de uma vida ou acontecimento tal qual a pessoa ou pessoas que vivenciaram (ou estão presentemente vivenciando) narram ao entrevistador. [...] O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator (GLAT, 2009, p. 30).

Destaca-se, a nível metodológico, a técnica da escuta, pois “permite a instauração de uma relação de confiança, a criação de uma situação dialógica aberta [...] trata-se de uma dialética relacional” (FERRAROTTI, 2014, p. 34). Ou seja, a escuta ativa é fundamental para permitir que o entrevistado tenha a liberdade de narrar e atribuir significados às suas experiências e vivências numa relação de diálogo.

Para a escuta das vozes dos estudantes foram realizadas entrevistas abertas, que iniciavam com solicitação: ‘fale de sua vivência como estudante no ensino superior’.

Participaram do estudo 16 alunos com deficiência matriculados em unidades acadêmicas de *campi* localizados na capital, Manaus, e nos municípios de Parintins, Tefé e Tabatinga.

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes com deficiência³

Município do Campus	Estudante	Deficiência	Curso
Manaus	Rio Negro	Deficiência Visual (DV)	Pedagogia
Manaus	Rio Amazonas	Deficiência Visual (DV)	Pedagogia
Manaus	Rio Juruá	Deficiência Física (DF)	Medicina
Parintins	Rio Nhamundá	Deficiência Física (DF)	Letras
Parintins	Rio Tracajá	Deficiência visual (DV)	Letras
Tabatinga	Rio Purus	Deficiência Física (DF)	Pedagogia
Tabatinga	Rio Javari	Deficiência Visual (DV)	Direito
Tefé	Rio Tefé	Deficiência Intelectual (DI)	Ciências Biológicas

Fonte: Reis, 2019.

3. Caracterizando o lugar/cenário da produção das narrativas

Conforme mencionado, a pesquisa desenvolveu-se na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), instituição multicampi que tem ampliado sua abrangência no interior do Estado, através de unidades acadêmicas localizadas em pontos estratégicos na região.

A maioria dos municípios que formam o universo amazônico, teve sua “origem às margens dos rios e as comunidades ribeirinhas, como o próprio nome as designa, localizam-se às margens dos rios e deles muitas famílias sobrevivem e convivem com o ciclo das águas: enchente e vazante” (MATOS, 2009, p. 3). Esse dado geográfico do contexto investigado é fundamental para se compreender os relatos dos entrevistados, matriculados nos diferentes *campi* da universidade.

Pode-se dizer que no estado do Amazonas os rios são as ruas e estradas, demarcando, portanto, uma realidade de mobilidade e deslocamento que se diferencia dos demais estados brasileiros. De acordo com Nogueira (1997, p. 81-82, grifo nosso):

[...] apenas duas cidades, das sessenta e duas sedes de municípios, surgiram em torno das rodovias, e ambas estão envolvidas por projetos: a cidade de Presidente Figueiredo as margens da BR – 174, que liga Manaus a Boa vista, é suporte para a mineração de cassiterita da empresa Parapanema. Apuí, que é sede de um projeto de colonização agrícola e possível palco de possíveis conflitos. **Grande parte da calha central do rio Amazonas-Solimões não foi afetada por rodovia é que está a outra Amazônia.**

O autor sinaliza a dependência da rede fluvial para a mobilidade da população, pois o rio faz parte da vida do amazonense. O deslocamento para alguns lugares pode ser realizado por avião, no entanto, os barcos e ‘voadeiras’ (lanchas rápidas) são os principais meios de transporte utilizado para se chegar aos diferentes municípios. Esse contexto amazônico emergiu nas vozes dos estudantes durante as entrevistas. Assim, como forma de garantir seu anonimato, identificou-se os participantes do estudo pelo nome de diferentes rios.

Bertaux (2010, p. 147) chama atenção para o cuidado que se deve ter no recorte de cada texto, de forma a “[...] extrair de seu contexto discursivo sem perda sensível”. Ou seja, o sentido do que foi dito deve estar preservado. Para organização do registro das narrativas, utilizou-se dois tipos de critério: [...] representando que houve cortes na fala e // representando deslocamento de frases.

4. O que dizem os estudantes com deficiência sobre o ingresso no ensino superior?

Na entrevista aberta do método de História de Vida, as narrativas dos sujeitos representam um mergulho na memória. Na medida em que é livre para se expressar, recordações das experiências (no caso deste estudo, educacionais) vão emergindo gradativamente como um filme, que resgata parte de sua história de vida, com cenas significativas, que fazem com que a voz e o corpo expressem diferentes sentimentos e emoções (alegria, tristeza, sofrimento, indignação, resistência e motivação).

Assim, ao discorrer sobre seu ingresso no ensino superior, a maioria dos entrevistados relatou muito da trajetória vivenciada na educação básica. De modo geral, suas experiências escolares, demarcadas por um contexto educacional não inclusivo, foram representativas de um cotidiano permeado de inúmeras barreiras e desafios.

A minha vivência no ensino superior, ela não é diferente da minha vivência nas outras, outras etapas da minha vida. Tanto no Ensino Fundamental, tanto no Médio sempre tive algumas dificuldades, né? Até chegar na universidade [...] (RIO JURUÁ, DF, MANAUS).

[...]. Eu nasci aqui. Mas, quando ela (a mãe) passou no concurso, a gente foi para São Paulo até os seis anos e depois a gente veio para cá. Então, tipo **quando eu cheguei aqui, como eu já sabia ler e escrever, eu não passei muito tempo na [nome da escola especial estadual que atende estudantes cegos], porque eu era muito à frente das outras crianças.** Então, eles decidiram me incluir e dessa inclusão eu pude perceber que os professores não sabiam como lidar. E a partir

disso eu fiquei no sétimo ano, eu estudei numa escola batista. E aí, eu decidi fazer Pedagogia [...] (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS, grifo nosso).

[...]. Porque quando eu terminei o ensino fundamental e o médio, eu terminei numa escola, tipo assim, segregado, uma escola voltada para o deficiente visual. A pessoa já saía de lá com o ensino fundamental completo e aí ia para o ensino regular, que era o ensino médio, e os professores iam acompanhar o aluno lá no ensino médio, no ensino regular, e eram professores capacitados. E aqui na faculdade, quando eu cheguei ao curso superior, não vi essa capacitação desses professores [...] (RIO NEGRO, DV, TEFÉ).

[...]. Aos 15 perdi a visão, sem explicação, uma atrofia do nervo ótico, constatada um ano depois que perdi e não foi fácil ter que me adaptar, ter que aceitar a perda da visão. [...] **Só que eu tive que aprender o braile para poder entrar na escola regular para continuar a partir da quinta série. Aí, foi bem difícil porque eu...teve escola que me negou vaga, eu não sabia dos meus direitos...corre para outra, a outra me aceita.** Aí, eu tive que estudar numa escola cheia de barreiras que foi, era uma escola que funcionava aqui nas dependências do Bumbódromo⁴, com muitos ferros pelas salas [...] eu passei dois anos convivendo com adolescente, eu tinha 21, eu tinha 20 anos. E convivendo com adolescentes de 14, 15 anos e o preconceito e a discriminação foram bem acentuados. Mas eu fui superando isso. Depois fui fazer o sétimo e o oitavo só em um ano na EJA.

Eu tive dificuldade para encontrar vaga, a própria Coordenação da EJA: “Não, não sei se podemos matricular, não estamos preparados”, sempre aquele discurso. Falei com a direção, fui e falei com a Direção “A gente vai te matricular sim, a gente vai dar um jeito, a gente busca os meios de como te ajudar”. Lá eu estudei. Quando foi para o ensino médio, novamente vou para outra escola, a mesma situação: “E agora, como é que eu vou trabalhar contigo? É melhor você ir para outra escola que está mais preparada para te ajudar”. “Não, eu quero estudar aqui mais perto de casa”.

Aí, foi que me matricularam, e essa escola hoje tem uma sala de recursos tipo dois, foi o legado que ficou por conta da minha passagem, porque eu passei a constar como aluno cego, e a escola ganhou uma sala de recursos tipo dois. Hoje, serve a escola, serve outros alunos com deficiência. // E assim que eu tive a oportunidade, eu vim para a cidade para continuar os estudos. // Então, eu estou há 19 anos sem a visão e já vivi muitas experiências ao longo desses 19 anos sem a visão, principalmente, no ensino superior, já cursei uma faculdade na UFAM em comunicação social, e atualmente estou cursando Letras na UEA, primeiro período. Então, ao longo desse tempo, principalmente de UFAM, sempre enfrentei a mesma dificuldade por onde passei em várias escolas. Aquele discurso de “E agora, o que eu vou fazer contigo? Como é que eu vou trabalhar contigo?” [...] (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS, grifo nosso).

Bom, comecei na APAE, a estudar na APAE no ano de 1998. No ano de 98 eu ingressei na APAE. A APAE já tinha três anos de funcionamento aqui dentro do município de Tefé- Aí, a minha mãe percebeu que eu tinha algo a mais, meus familiares logo perceberam, porque uma delas era médica e ela estudou para isso. Desde então, eu entrei na APAE desde idade de seis anos, eu entrei na APAE. **Aí, desde aí, eu fui continuando, fui continuando e evoluindo, fui evoluindo. [...], eu voltei para o Corinto, que foi a minha segunda escola,** peguei, terminei o

ensino médio e logo os professores disseram, assim: “Meu filho, tu é muito aplicado naquilo que tu quer, então eu quero que tu faça o vestibular ou o ENEM”. Aí, eu peguei e fiz. Passei [...] (RIO TEFÉ, DI, TEFÉ, grifo nosso).

Eu estudei lá, também porque era fronteira, aí eu estudei lá. Aí, eu peguei os meus documentos que estudei lá e me matriculou aqui. **Na década de 80, que eu estudei, não tinha muito problema colombiano estudar lá e brasileiro estudar aqui, como é fronteira e um país depende do outro...** não tem para onde fugir, foge para lá ou foge para cá. Eu acabei o meu médio aqui e o fundamental também. No GM3 que eu estudei, depois fui para UEA. Porque a lei era essa, que eu estudasse para me especializar como professor para depois ter futuros alunos cegos, deficientes visuais que aparecer. Eu estou nessa caminhada aí. Estou chegando no final (RIO IÇA, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Como estudante da UEA de Tabatinga, eu me sinto contente e feliz. Seria algo que eu nunca teria alcançado, tendo em vista que a minha família, todos eles não passaram da sexta série do ensino fundamental, e eu apesar de ter essa dificuldade, eu consegui chegar até aqui, um pouco tarde, mas consegui e eu estou aqui. E para chegar até aqui não foi fácil para mim, foi muito difícil. Eu tive que parar de estudar na sexta série para ajudar em casa, trabalhando. [...]. Eu terminei o meu ensino médio em 2008 pela EJA e durante todo esse tempo, eu não fiquei parado, eu continuei a exercer outras atividades para ajudar na renda de casa [...] (RIO PURUS, DF, TABATINGA).

Bertaux (2010, p. 93) pontua, que as narrativas são demarcadas por uma diacronia, ou seja, “[...] uma sucessão temporal de acontecimentos, suas relações antes/depois”. Esse movimento gradativamente ganha forma ao resgatar na memória os acontecimentos que tiveram fortes repercussões nas experiências vividas, como o percurso educacional na educação básica.

As experiências narradas pelos entrevistados denominados Rio Amazonas, Rio Tefé e Rio Negro correspondem ao modelo de educação pautado no paradigma da integração, que de acordo com Glat e Blanco (2011, p. 24) “[...] previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições de acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo”.

Já outros estudantes relatam experiência respaldada no princípio da educação inclusiva, que se fundamenta na concepção de direitos humanos, exigindo uma nova compreensão e prática social, pois “[...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1). Portanto, cabe às instituições de educação formal, em todos os níveis de ensino, acolher todos os estudantes, garantindo o acesso, permanência e condições

equitativa de aprendizagem. Para tanto, são necessárias, como já exaustivamente apontado, transformações na organização pedagógica, arquitetônica, comunicacional e rupturas nas barreiras atitudinais (GLAT; BLANCO, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2012; REIS, 2019; COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, entre outros).

Apesar dos discursos dos participantes retratarem percursos de escolarização diferenciados, constata-se que as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais se constituem como um ponto comum nas vivências educacionais, as quais passam a ser enfrentadas também na universidade. Atualmente, há diversas peças de legislação (BRASIL, 2003, 2004, 2008; 2011, 2015) que tratam do direito de oportunidade em todos os níveis de ensino. Porém, a promulgação de leis por si só não garante mudanças na realidade social quando a diversidade humana é ainda desvalorizada. Essa questão reflete, inclusive no ambiente educacional que predomina a homogeneidade, a seleção e a exclusão de muitos estudantes considerados desviantes dos padrões de exigências estabelecidas nas instituições escolares.

A história de vida da estudante Rio Javari, por exemplo, evidencia um contexto de barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência residentes em municípios mais distantes geograficamente da cidade de Manaus. Entre os diversos obstáculos emergidos em seu relato, destaca-se a incipiência na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos pedagógicos acessíveis, carência de professores com formação especializada, além da barreira atitudinal forjada pela visão estigmatizada da deficiência.

[...] **A gente mora no interior do Amazonas, então não é toda família que incentiva um filho deficiente visual a estudar.** [...] Mas, assim, claro que houve muito esforço por parte da minha família, houve muito esforço por parte dos professores que me davam aula, porque era interior, ninguém tinha acesso ao braile. **Eu consegui aprender braile porque uma professora, que mora na frente da minha casa, ela foi para Manaus fazer uma especialização. Mas, na verdade, ela não sabia nem o que era o braile, ela foi mandada pela escola.** [...] E lá ela aprendeu alguma coisa. Não foi o suficiente, mas ela voltou e começou a aprender sozinha. Ela disse: “Olha, eu vou te ensinar” e eu dizia “Tá bom, então eu vou aprender” [...] Nós fomos aprendendo juntas. No início não tinha reglete, que é aquela prancheta que a gente usa. Eu acho que a senhora já viu. [...]. Pois é, a gente não tinha aquilo. Aí é que tá. Ela já tinha visto uma reglete. Então, ela fez um modelo da reglete no emborrachado, ela e o marido dela. Fizeram as seis celas, que é os pontos que a gente vai marcando. [...]. **Em seguida já vieram as regletes, porque fizeram uma sala de recursos numa escola aqui, que não era a escola que eu estudava, mas aí eles permitiram que eu fosse, eu tinha acesso a sala** [...] participação da família, no meu caso, se eu tive essa vontade de estudar, se eu me esforcei para que tudo acontecesse, teve a grande participação do meu pai e da minha mãe [...] Sempre com a maior dedicação. Eu tenho essa opinião que é extremamente fundamental a participação da família. O que me preocupa aqui em Benjamim é isso, porque têm pessoas deficientes visuais tem, mas não tem... Essa minha amiga que é deficiente visual não tem o incentivo da família, não tem essa ideia de “Olha, você tem que estudar, você

pode estudar, você pode aprender” Ela fez até uma série, eu não lembro se foi até o oitavo ano, alguma coisa assim. E ela desistiu. Cadê o incentivo? Eu pensei em desistir, mas eu pensei naquilo que os meus pais fazem por mim para que eu esteja na faculdade e é isso que me motiva a continuar. Então, eu acho que não é uma questão da pessoa querer sozinha, é necessário que tenha um incentivo, é necessário que tenha a participação familiar (RIO JAVARI, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Para além de sua história pessoal, o relato da estudante denuncia o direito à educação violado, na medida em que as condições de aprendizagem são negadas pelo sistema que deveria, por lei, atender às suas necessidades. Também fica evidente o apoio incondicional de sua família e da professora que buscou construir os recursos e estratégias pedagógicas que vieram colaborar para o avanço de sua trajetória acadêmica.

Oliveira (2013) problematiza as diferentes realidades que constituem o país apontando que:

Uma das mais visíveis e significativas – embora ainda não investigadas sob o escopo das políticas inclusivas - problemáticas relativas à construção do Estado Nacional no Brasil diz respeito às profundas desigualdades e assimetrias regionais e inter-regionais. Não me refiro aqui às diferenças e diversidades culturais ou mesmo a pluralidade étnica que tornam o Brasil um país singular, mas às desigualdades econômicas e sociais que vem criando polos de progresso e desenvolvimento em certas partes do país enquanto mantém outras regiões em patamares de subdesenvolvimento. **O cenário de desigualdades regionais tem sido apontado como fator de suma importância para a exclusão de grande parte da população brasileira a direitos como educação, saúde e moradia; em suma, do direito à vida digna** (2013, p. 114, grifo nosso).

Outra questão a destacar, diz respeito ao lugar onde as experiências são construídas. Como fica evidente nas narrativas dos estudantes, discutir a educação inclusiva no nosso país, e especificadamente em um estado tão extenso e diversificado como o Amazonas, é atentar-se para contextos e realidades bastante heterogêneas, que demandam atenção e ação local diferenciada.

Quanto ao ingresso no ensino superior, os estudantes relataram os desafios vivenciados desde a inscrição até o momento de realização das provas de seleção:

Bom, então, eu entrei na UEA pelo SIS⁵ que a gente faz três provas no primeiro, no segundo e no terceiro ano. Então, somam-se esses pontos e dependendo do resultado.... Aí, eu consegui entrar através disso. Só que no último ano, [...] **já tinha redação e eu tive muita dificuldade, porque na hora da redação, as folhas que eu recebi para fazer a prova não eram as folhas de escrever braile, porque é uma folha especial, e chegaram folhas comuns.** [...] A terceira prova do SIS eu fiz. Bom, para começar eu não fui colocada numa sala sozinha e eu precisava porque eu precisava de alguém para marcar para mim, já que a prova vinha em braile, mas era necessário que alguém marcasse as questões objetivas para mim no cartão resposta. E aí, eu fui colocada

numa sala com outros alunos, então eu tive que pedir para ser tirada de lá. Aí, eles disseram que não tinham sido comunicados disso e tal, mas no final acabaram me tirando. Em seguida, chegou a hora da redação e não tinha máquina para eu escrever. Aí, eu tive que ligar para alguém aqui em casa para levarem para mim.

[...] Tenho uma máquina de datilografia. Aí, nós tivemos que levar, aí eu aproveitei e pedi folhas também para não ter que passar por outra dificuldade. Enquanto isso, o tempo ia passando, mas... Então, foi uma prova cheia de dificuldades para mim, porque foram várias interrupções, depois eles não sabiam que eu não assinava, aí não sabiam o que fazer, eu tive que explicar que eu ia usar a minha digital, enfim. Depois dessas dificuldades eu não imaginava que eu fosse passar, porque não tinha cota para deficiente e com uma série de dificuldades, eu não imaginava que eu tinha feito uma prova boa o suficiente para passar. [...]

No ENEM eu fui muito bem auxiliada, eu cheguei lá já tinha outra sala, foi feito em outra escola, eu cheguei lá já tinha uma sala, já tinha máquina para eu escrever, tinha as folhas, tinha tudo. Aí, tinha alguém para marcar as questões objetivas para mim, tinha um ledor, por exemplo, quando eu cansava de ler... O braile a gente consegue ler até um determinado tempo, mas aí a gente vai perdendo a sensibilidade e a sensibilidade a gente perde quando fica lendo muito. Cansa, o dedo cansa. Aí, lá tinha um ledor para mim, eu dava uma parada e dizia “Cansei”, aí a pessoa começava a ler para mim. Foi uma forma mais fácil de fazer a prova, apesar de ser bastante demorado, porque o ENEM é cansativo, e eu, por ser deficiente visual, eu tive direito a uma hora a mais do que os outros alunos. Então, é bem cansativo. Mas, é bem confortável para fazer.

Pesquisadora: E no SIS você teve esse acréscimo de hora para fazer a prova?

Eu tive que ter porque como eu já tinha perdido muito tempo com essas questões de faltar a máquina, então eu já tinha passado por interrupções.... Se eu tinha direito, eu não sei, mas foi necessário (RIO JAVARI, DV, TABATINGA, grifo nosso).

[...] **Aí, quando foi em 2014, eu fiz, paguei a inscrição e graças a Deus eu fiz e passei em décimo sétimo lugar na classificação geral para Pedagogia.** Aí, isso já me deu mais um ânimo, mais uma vontade de continuar e desse tempo para lá, para cá, eu me sinto, assim, uma outra pessoa, eu me sinto até melhor na minha própria casa, com os meus filhos, como tratar eles, como entender eles. [...] Depois de oito anos sem estudar, eu fiz o vestibular e eu ainda passei. Inclusive quando saiu o resultado eu não estava nem aqui, eu estava em Santo Antônio de Sá. Aí, o meu irmão me ligou “Vem para fazer a tua matrícula, porque você passou no vestibular”, “você leu direito meu nome”. Aí, eu vim embora e realmente eu tinha passado. Eu mesmo não tinha acreditado, oito anos parado, eu não estudei, mas as perguntas que estavam lá, eu respondi, na redação eu também fiz bem.

[...] O primeiro vestibular não deu certo, mas o segundo deu certíssimo. Está sendo muito importante para mim esse momento que eu estou aqui na UEA (RIO PURUS, DF, TABATINGA, grifo nosso).

[...] **fiz aqui mesmo na sala de recursos onde estamos e me mandaram a atendente que solicitamos, as provas vieram em braile, eu lia e ela colocava no cartão resposta o que eu dizia se era o a, o b, o c...** Eu lia, sabia qual era a resposta. Eu passei na segunda chamada da UEA (RIO IÇA, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Como visto, as experiências do processo seletivo para o ingresso na universidade retrataram uma realidade de barreiras no que tange às condições de acessibilidade. No entanto, as providências necessárias para garantir acessibilidade para as pessoas com deficiência em exames têm sido contempladas em diferentes documentos legais, inclusive na Lei nº 13. 146/2015 (BRASIL, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -- que coaduna com diretrizes anteriores, ao regulamentar diversas providências para a garantia de acessibilidade aos estudantes com deficiência, nas instituições de ensino superior, a saber:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino superior (IES) e nos serviços;

II disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 8).

Logo, a acessibilidade é uma garantia legal que deve ser prevista na construção dos editais e estar disponível no momento de aplicação das provas, de acordo com as necessidades específicas de cada candidato com deficiência. No entanto, como constatado, nem sempre essas diretrizes são devidamente cumpridas, prejudicando o desempenho de candidatos com deficiência. Sobretudo em cidades do interior do Amazonas, como em outros estados, é necessário que sejam previstos os recursos e o apoio especializado com bastante antecedência, para garantir a equidade do processo seletivo, haja vista as distâncias geográficas dos grandes centros que constituem a localização de muitos desses lugares.

Outrossim, os desafios em garantir a presença de profissionais especializados, como leitor para um candidato cego, o tradutor e intérprete de Libras (TIL), recursos tecnológicos acessíveis, são alguns fatores que devem ser previstos, além da logística geral, para que esse direito seja assegurado no momento da prova de seleção (Vestibular/SIS / Exame Nacional do Ensino Médio).

Em síntese, as vozes dos estudantes com deficiência revelam uma trajetória marcada pela desigualdade de oportunidades e pela estigmatização sofrida na educação básica que prossegue para o ensino superior. Paralelamente, ressaltam a luta pela presença nesse espaço acadêmico, pelo movimento de resistência e pela criatividade para superar os entraves imposto ao acesso, à permanência, à aprendizagem e à conclusão das diferentes etapas de ensino. No caso da realidade pesquisada, essas questões são potencializadas frente às diversidades que emergem no contexto amazônico.

5. O que relatam os estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na universidade

O quesito da acessibilidade tem sido uma discussão presente em estudos sobre inclusão na educação superior, evidenciando as barreiras arquitetônicas e os recursos (humanos, de equipamentos, de comunicação e informação) como obstáculos que têm comprometido e dificultado a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiências neste nível de ensino (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO, 2011; OLIVEIRA, 2013; ANACHE, CAVALCANTE, 2018; REIS, 2019).

Há um arsenal de documentos legais que estabelecem a acessibilidade em instituições de ensino (BRASIL, 2003, 2008, 2011), tal como sintetizado na Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Art. 3º, Inciso I:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).

Vale ressaltar que acessibilidade é requisito para autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos, como previsto na Portaria nº3.284/2003 (BRASIL, 2003). Ou seja, a instituição de ensino superior tem a responsabilidade de implementar políticas institucionais que garantam o direito de acesso, permanência, aprendizagem em

condições de equidade aos estudantes com deficiência, as quais devem ser parte integrante de seu projeto político pedagógico.

A pesquisa realizada constatou claramente as barreiras impostas pela ausência de acessibilidade, uma vez, que emergiu em diferentes relatos a respeito de situações vivenciadas no dia a dia da instituição, pois os estudantes com deficiência que ingressam na universidade, acabam tendo seus direitos negados, na medida em que os espaços físicos, equipamentos, mobiliários, currículo, práticas pedagógicas e o acesso a comunicação etc., desconsideram suas necessidades de acessibilidade.

As condições de acessibilidade na estrutura física e arquitetônica são fundamentais para que os estudantes com deficiência possam exercer o direito de ir e vir em diferentes espaços da instituição, exercendo sua autonomia com segurança e independência (BRASIL, 2004). No entanto, apesar de inegáveis avanços em inúmeras instituições, essa condição permanece sendo uma pauta de luta, como elucidam as narrativas dos estudantes participantes desta pesquisa.

Um entrevistado, por exemplo, assinalou que a estrutura física da universidade é um fator complexo que dificulta o dia a dia. Porém, segundo ele, o grande entrave para inclusão está na ‘inconsciência’ das pessoas, ou seja, nas barreiras atitudinais. Segundo a Lei de Inclusão, barreiras se referem a “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos [...]” (BRASIL, 2015, p. 2).

A questão física é a parte mais, mais complicada de se resolver. Porque não é tão fácil você, tipo... O professor, o professor podem decidir entre receber um texto meu digitado ou caligrafado né? Mas ele não pode tirar a parede de lugar de uma hora pra outra, mudar aquela parede, por exemplo. Então a questão física é bastante complicada ainda, né?

E, mas o que complica mesmo essa questão é a inconsciência das pessoas. A inconsciência de que, se existe uma rampa, é porque alguém precisa usar aquela rampa. Se existe uma via rebaixada, é porque, se ela está ali, ela tem um objetivo de estar ali. [...].

Olha, atualmente, atualmente, o prédio da ESA não está 100%, mas está uns 75%, e isso é muito, isso é muito. É, comparando com quando eu cheguei aqui tá muito melhor. Muito melhor. Eu creio que o que falte de fato seja a colaboração dos outros. Porque **aquilo que foi posto pra melhorar a minha situação acaba sendo inutilizado pela falta de consciência dos outros.** Que estacionam no meio da rampa, que colocam uma caçamba de entulho bem na rampa do estacionamento, né? Que fecham o estacionamento todo, colocando um monte de carro do lado do outro e não deixam lugar pra passar a cadeira de rodas, e eu tenho que dar uma volta enorme pra poder entrar na instituição, no prédio da instituição.

Eu acho que o que tá faltando aqui, que seria interessante que fosse feito é uma conscientização sim. Imagina (risos): eu gostaria que um dia alguns colegas fossem convidados a passar um dia na cadeira de rodas na, aqui na Universidade. Pra ver como realmente seria, como realmente

é, ele teria que fazer pra poder chegar nos lugares que ele quer chegar (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

Esta fala é bastante significativa pois revelou uma situação em que a instituição fez um esforço para melhorar a acessibilidade arquitetônica, no entanto ele não pode usufruir plenamente desta facilidade por conta de comportamentos e atitudes inadequadas praticadas pelas pessoas no cotidiano da universidade. Essa situação dificulta ou por vezes impede a locomoção de uma pessoa com deficiência com física, pelo fato de não poder acessar uma rampa em decorrência de um obstáculo imposto. Diante disso, há um sentimento de indignação frente à vivência da visibilidade das barreiras atitudinais e de sua consequência, diante de práticas sociais demarcadas pela discriminação e exclusão.

A sugestão do aluno para a realização de atividades com “vivência de simulação da deficiência” pelos colegas é uma estratégia bastante profícua que possibilita se colocar no lugar do outro. Oliveira e Rezende (2017, p. 300) desenvolveram um estudo com oficina nessa perspectiva, e os estudantes “relataram o quanto chamaram a atenção, enquanto realizavam o percurso, pela diferença explícita que se fazia ver e sentir naquele momento, passando pelos mesmos estigmas das pessoas com deficiência [...]”.

Não resta dúvida de que barreiras arquitetônicas constituem, ainda, um entrave vivenciado no cotidiano da universidade, interferindo no acesso à sala de aula e ao restaurante universitário e no próprio deslocamento para outros espaços, como comentam estudantes de diferentes unidades acadêmicas:

E um problema bem sério aqui na nossa instituição, aqui da nossa unidade, são os elevadores. A gente tem no prédio anexo dois que funcionam, mas tem dias que só um funciona. Tem dia que nenhum funciona. Já aconteceu de eu perder aula porque não conseguia chegar na sala porque o elevador não funcionou, né? **Um dia eu estava muito chateado, eu não sei se eu agi certo nesse dia, mas eu me recusei a ser carregado pelos meus colegas. Eles me carregam quando o elevador falha sempre tem alguém que me carrega pra eu chegar aonde eu não consigo chegar.**

Uma vez até o funcionário, os funcionários aqui da universidade já me ajudaram com relação a isso. Mas teve um dia que eu me recusei a fazer isso, ser carregado porque eu tinha o direito que o elevador funcionasse. E eu falei “Eu não vou porque, se eu ficar sendo carregado, eles não vão fazer nada”. E eu me recusei, entrei com uma reclamação, perdi aula por conta disso, né. Fui prejudicado porque eu perdi uma aula (riso). E, é um problema sério, não só meu, mas como de todo mundo que estuda aqui. Eles costumam parar no meio do andar assim e abrir a porta do nada, isso acontece. É um risco, é um risco. É a dificuldade, hum, acho que de maior negligência, são os elevadores. (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

[...] tem um restaurante aqui na universidade, que não tem acessibilidade nem para cadeirante nem para deficiente visual. Tem que rever essa situação de acessibilidade, principalmente agora

com **essas obras novas, elas têm que ter um padrão de qualidade para atender a pessoa com deficiência**, deficiente visual, cadeirante. Isso é fundamental na vida da pessoa que tem deficiência visual (RIO NEGRO, DV, MANAUS, grifo nosso).

A falta de acessibilidade ilustrada pelos elevadores que não funcionam ou não existem, ou na ausência de rampas são problemas cotidianos em inúmeras instituições de ensino superior, que justamente ferem o princípio de autonomia, mobilidade e segurança, colocando os alunos com deficiências em situação constrangedora, ao precisar ser carregado por colegas ou funcionários.

Outras considerações foram feitas sobre acessibilidade, como, por exemplo, uma aluna com deficiência visual que mencionou o piso tátil:

[...] **E o piso tátil às vezes ajuda, às vezes não ajuda.**

Pesquisadora: Por que não ajuda?

Assim, principalmente ali do meio da pracinha, eu acho que deveria ser modificado por cores mais fortes, porque às vezes não é muito perceptível (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS, grifo nosso).

Essa unidade está localizada na capital, sendo importante dizer que, no momento, é o único *campus* da UEA que dispõe deste recurso de sinalização para estudantes com deficiência visual. O piso tátil possibilita orientação, segurança e autonomia desses alunos, porém, a textura e a cor, no caso de pessoas com baixa visão, são fundamentais para atender a essa necessidade.

Acessibilidade na universidade, e demais contextos educacionais, tem a função não só de proporcionar as condições objetivas de permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, mas também representa, subjetivamente, uma indicação de pertencimento. As ‘ausências’ transformam-se em ‘presenças’, na medida em que as condições de acessibilidade são proporcionadas de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada sujeito. Ribas (2007, p. 73) reforça a importância do uso de equipamentos pelas pessoas com deficiência.

Os equipamentos usados pelas pessoas com deficiência têm vários significados positivos. São extensão do próprio corpo, a mediação com o mundo, o recurso que leva ao contato com outras pessoas, o meio que possibilita a convivência e a interação. As cadeiras de rodas nos levam para estudar, para trabalhar, para namorar, nos conduzem para o teatro e para o cinema.

Um estudante do curso de Física falou de sua dificuldade em realizar as atividades de laboratório:

[...] eu tive uma certa dificuldade em um experimento no laboratório, **porque os equipamentos de lá não são feitos para quem tem deficiência, como a minha deficiência é na mão, têm certos movimentos que eu tenho uma limitação.** Mas, graças a Deus como eu sou acostumado eu consigo contornar essas dificuldades e realizar as atividades propostas pelo professor. [...] era um experimento de dilatação térmica, a gente tinha que usar luvas de proteção para manusear os equipamentos, **então eu contei com a ajuda dos meus colegas.** Eles estavam vendo que eu não estava conseguindo muito realizar o experimento, aí eu pedi o auxílio deles para poder fazer o experimento[...]. [...]. Como **lá no laboratório mesmo tem certos experimentos que algumas pessoas não conseguiram fazer.** Tinha uma pessoa que é deficiente aqui na universidade, eu não sei se ela está hoje, e claramente dava para ver que ela tinha limitações. Então, eu não sei, mas acho que poderia ter mais iniciativas em prol da inclusão desses alunos, para facilitar as aprendizagens deles (RIO TAPAJÓS, DF, MANAUS, grifo nosso).

Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Anache e Cavalcante (2018, p. 121) que também constataram que “[...] há a questão da adequação dos laboratórios de ensino, pois a maioria não é acessível e não possui recursos adaptados para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiências”.

As barreiras de mobiliário estão presentes em outros espaços da instituição, como, por exemplo, no restaurante universitário, trazendo constrangimento e impedimentos para a autonomia de estudantes com deficiência, conforme a narrativa do aluno:

[...] porque as mesas do **RU elas são aquelas de plástico baixas e eu preciso pedir a ajuda de alguém para eu comer, para dar na minha boca. Eu sinto vergonha quando eu vou merendar lá, por essa questão.** Acho que precisaria melhorar isso, poderia colocar uma mesa mais alta, que não escorregasse também quando apoiar nela, porque para mim assim é meio que como se tivesse passando uma vergonha ter que pedir para alguém que dê na minha boca e tipo assim é olhar para aquelas pessoas e elas me veem assim, dando comida na minha boca. Eu acho isso meio que embaraçoso... Essa questão (RIO NHAMUNDÁ, DF, PARINTINS, grifo nosso).

Essa é uma realidade vivenciada por muitos estudantes com deficiência no dia a dia da universidade, pois a visão da deficiência enquanto ‘incapacidade’, ainda, predomina nas práticas sociais. O rótulo de ‘desvantagem’ contribui para justificar e perpetuar uma estigmatização negativa acerca da deficiência, visto que as condições externas (ambiente, equipamento, mobiliário, recurso etc.) acabam não sendo vistas

como uma barreira física imposta ao aluno, e sim apenas como dificuldades inerentes a sua condição orgânica.

A esse respeito Piccolo e Mendes (2012, p. 62) pontuam que é necessário “[...] deslocar o foco do corpo para a sociedade, do individual para o coletivo, uma vez que a deficiência é interpretada relacionalmente mediante uma interação não harmoniosa entre o ter uma lesão e viver em uma sociedade não pensada para acolher a mesma [...]”.

Em vista deste quadro, destaca-se a importância do uso dos recursos da Tecnologia Assistiva para atender às necessidades de cada estudante, como, por exemplo, a aquisição de uma cadeira motorizada, adaptada para o estudante com deficiência física. Estes e outros recursos possibilitam a ruptura de barreiras que impedem a pessoa com deficiência exercer sua autonomia e independência para realizar as suas atividades no dia a dia (BERSCH, 2009).

Já na história de vida do estudante, aqui denominado de Rio Juruá, emergiu a situação de deslocamento e mobilidade em dois contextos geográficos diferentes. A primeira, ao falar de sua experiência como estudante no curso de bacharelado em Economia no município de Eirunepé, no interior do Estado. A segunda, ao chegar à cidade de Manaus para cursar Medicina:

[...]. Os meus amigos se revezavam, me davam carona, me deixavam em casa, me pegavam em casa. Na universidade também os funcionários me conheciam e eu não precisava muito dizer o que eu precisava porque eles já sabiam por me conhecer desde sempre. **Já sabiam que eu precisava de adaptação e tudo, então era mais fácil. Né? Agora, vindo pra cá pra Manaus, ingressando no curso de Medicina, tendo que estudar na, na ESA, novos desafios vieram aparecendo, né?**

[...] eu precisei vir embora pra cá e não pude concluir o curso de Economia. **Mas por ser na minha cidade que tem dimensões menores, onde eu conheço mais pessoas, a dificuldade que eu tinha no curso de Economia lá eram menores do que o que eu tenho aqui. Né? Mobilidade, era bem mais fácil eu poder chegar na faculdade e tudo [...].**

[...]. Eu **moro na casa do estudante e venho pra universidade de ônibus.** Venho e volto pra casa de ônibus, eu só ando de ônibus. **O que é, e é inviável andar com essa cadeira de ônibus, os ônibus nem sempre comportam a cadeira dentro dos carros, né?** [...] Uma vez eu peguei ônibus com um colega aqui da universidade e agente mal entrou no ônibus o cara arrancou. E a cadeira de rodas, ela roda, o ônibus arrancando ela vai rodar pro final do ônibus, né. E ele ficou muito chateado, meu colega ficou muito chateado, ele me colocou lá no lugar da cadeira de rodas, me prendeu e foi lá falar com o motorista [...] (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

Este relato evidencia que as dificuldades de mobilidade e locomoção não se restringem ao espaço da universidade. As barreiras se estendem ao uso do transporte público para chegar à instituição, bem como às acesso às demais atividades acadêmicas que ocorrem fora do campus, como o estágio nos hospitais.

Assim, uma outra coisa que dificulta bastante a minha vivência no ensino superior, principalmente no curso que eu escolhi, Medicina, que é um curso integral e você tem que viver pra isso [...] **A partir do quinto período, a partir do quarto período a gente passa bastante tempo nos hospitais e infelizmente a universidade não tem um Hospital Universitário, a gente tem que rezevar por quase todos os hospitais de Manaus, né?** E como eu falei antes, eu não tenho um veículo próprio, eu ando de ônibus. Os colegas dão carona, dão muito, mas nem sempre eles podem. Então é bem complicado fazer todo esse trajeto, mas graças a Deus eu tenho conseguido fazer. Eu tenho aula, nesse período eu tenho aula no Hospital Francisca Mendes, eu tenho aula no Hospital Tropical (riso), só nesse período. Eu tenho aula no Hospital Adriano Jorge, eu tenho aula na Policlínica Codajás que é aqui pertinho, eu vou na cadeira de rodas motorizada quando ela está perfeita. E também tenho aula no Alfredo da Matta (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

A história de vida deste estudante, que é representativa de muitos outros, retrata o esforço hercúleo em realizar um curso como o Medicina, que uma vez que demanda uma grande dedicação de horas de estudos e de atividades práticas, além das aulas. Moreira e Dutra (2013) destacam o sofrimento psíquico que os estudantes universitários do curso de Medicina enfrentam pela dinâmica e exigência acadêmica. Além dessas exigências, comuns a todos, é necessário destacar as diversas barreiras enfrentadas na acessibilidade na instituição, como já evidenciado.

Também para a estudante, chamada de Rio Javari, com deficiência visual, a mobilidade e o deslocamento foram um desafio experienciado no seu cotidiano, mesmo antes de ingressar na universidade. Sua história de vida é demarcada pela peculiaridade da cidade ribeirinha construída à margem dos rios e o deslocamento é realizado pelo transporte fluvial. Esse cenário da realidade amazônica aparece no seu relato ao descrever o percurso efetuado da cidade de Benjamin Constant para Tabatinga, onde fica a universidade:

A minha dificuldade também é em relação à locomoção, porque eu moro aqui em Benjamim e a faculdade é em Tabatinga.

Pesquisadora: Me fala dessa experiência de deslocamento, como aconteceu?

Então, o que acontece, quando o rio está cheio, eu acho maravilhoso, eu vou e volto perfeitamente. Mas, a senhora veio aqui, a senhora viu o porto, as condições daquele porto, a ponte é bem frágil, ela é bem estreita e eu tenho essa dificuldade. Eu vim hoje porque é feriado e dava para eu vim na quinta e voltar na segunda, mas quando é fim de semana normalmente eu fico em Tabatinga para vir no sábado e andar tudo aquilo é muito cansativo e voltar dois dias depois, eu acabo voltando mais cansada do que quando eu venho, porque é muito difícil as pontes, o rio está seco, as pontes são grandes e estreitas. Quando eu venho, normalmente tem gente indo e vindo, eu ando devagar ainda mais em pontes e isso se torna muito difícil para mim. [...] **Fora que é cheia de obstáculos. Eu me machuco muito naquilo ali porque tem vários obstáculos, e por mais que a pessoa esteja me guiando bem,** falando “Aqui tem um obstáculo, aqui tem um

obstáculo”. Normalmente até eu já estou com pressa, **porque eu já estou cansada de estar ali andando no sol, aí eu acabo me acelerando e às vezes eu digo para a pessoa “Anda, não me avisa, só anda.** Mesmo que eu me machuque, anda” porque é muito difícil, se eu for parar a cada obstáculo, não tem condições.

Pesquisadora: E o acesso ao barco?

Olha, os catraieiros sempre me ajudam, eu já até fiz amizade com eles. Os motoristas lá sempre me ajudam. Então, eu já estou até acostumada a entrar numa balheira, só colocam a minha mão no lado direito e a outra no esquerdo e pode me soltar que eu me viro e entro. Eu consigo entrar.

Pesquisadora: A dificuldade é mais em chegar, né?

É. Exatamente. A dificuldade são as pontes no trajeto (RIO JAVARI, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Esse cenário materializado no relato apresentado retrata as condições de mobilidade e deslocamento em locais onde a enchente e a vazante dos rios constituem-se como demarcadores das condições de acesso ao próprio município. Isso representa para as pessoas com deficiência uma maior dificuldade no período da seca, devido ao deslocamento ocorrer nas pequenas pontes de madeira improvisadas, pois somente durante a enchente o transporte fluvial (barco/balheira) consegue ancorar no porto da cidade.

Para além da questão de acessibilidade propriamente dita, esses dados suscitam reflexões sobre a diversidade das diferentes realidades brasileiras. De fato, falar de mobilidade e deslocamento de estudantes com deficiência no contexto amazônico é tratar de uma peculiaridade local que diverge de muitas regiões do nosso país.

As dificuldades no deslocamento e na mobilidade nesse contexto, presentes para qualquer estudante, são potencializadas para os que apresentam uma deficiência. Esta situação acaba, frequentemente, gerando um fator de exclusão, isolamento e desistência, questão que também necessita ser considerada ao tratar da inclusão escolar de estudante com deficiência na região amazônica.

Os estudantes denominados Rio Purus e Rio Nhamundá, de diferentes unidades acadêmicas, também relataram os obstáculos que precisam enfrentar para chegar à instituição:

Eu tenho a dificuldade de vir da minha casa para cá, porque é muito longe. Quando eu tenho dinheiro, eu venho de mototáxi. **Quando eu não tenho, eu saio de casa às seis horas da manhã para chegar aqui a pé andando de muleta.** Essa é a única dificuldade que eu tenho, mas aqui dentro da sala mesmo, eu não tenho nenhuma dificuldade, não. O banheiro é acessível, o RU para onde a gente vai é acessível, não tenho nenhuma dificuldade aqui no Centro (RIO PURUS, DF, TABATINGA, grifo nosso).

A questão do transporte é que praticamente sai do meu bolso para pagar o mesmo taxista para eu poder ir para a faculdade. E eu acho que a faculdade tem que me dá o transporte para eu ir e

fica menos pesado para mim por conta da condição financeira que não é lá essas coisas. E também às vezes me falta dinheiro devido a isso. // [...] É... Mas vai da prática da pessoa com a cadeira de rodas, tipo se for alguém inexperiente é... conduzir a cadeira de rodas é meio perigoso, porque às vezes tem uns obstáculos lá e a roda da cadeira pode, pode acontecer alguma coisa. Isso é perigoso. Ando sempre acompanhado da monitora (RIO NHAMUNDÁ, DF, PARINTINS, grifo nosso).

Conforme mencionado, em razão da própria característica geográfica da região, o transporte fluvial é o principal meio utilizado. Em grande parte das cidades do Estado do Amazonas, o deslocamento concentra-se no uso de mototáxi ou táxi. Portanto, a inexistência de transporte público acaba ocasionando para o estudante um custo alto para chegar à universidade, pois, devido às dificuldades motoras, há necessidade de um transporte que garanta o direito de ir e vir para o referido espaço institucional. Diante das questões discutidas, destaca-se a necessidade de políticas públicas articuladas, de forma que a intersectorialidade se constitua como elo para as ações, tendo em vista, a garantia de direitos humanos para estudantes com deficiência, em todo seu percurso formativo.

Reflexões finais

O presente estudo, ao evidenciar e privilegiar as vozes de estudantes universitários com deficiência, de uma instituição pública do Estado do Amazonas, possibilitou problematizar como o processo de inclusão educacional nos diferentes níveis de ensino se materializa nesta região do país.

Neste sentido, a discussão em âmbito nacional da política de inclusão de estudantes com deficiências deve se atentar para as peculiaridades regionais. Como visto, na Amazônia as estradas são os percursos dos rios e o principal meio de transporte no interior é fluvial. Assim, o deslocamento para estudar nos municípios que oferecem curso superior exige, logísticas diferenciadas (transporte, tempo de viagem, recurso financeiro etc.), que impactam sobremaneira no cotidiano de estudantes com deficiências, por vezes, inviabilizando seu percurso educacional neste nível de ensino.

No entanto, apesar das peculiaridades locais, que, como discutido, tornam mais complexos os quesitos de acessibilidade, os dados obtidos vão de encontro com pesquisas realizadas em outros contextos (CASTRO, 2011; MOREIRA *et al.*, 2011; MOREIRA; DUTRA, 2013; COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, entre outros). Nos relatos dos estudantes fica notório os desafios e barreiras que permeiam suas vivências, não só na universidade, mas em todo seu processo de escolarização, em razão da fragilidade na implementação de ações que lhes garantam condições de ingresso,

permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico, conforme assegurados pelos dispositivos legais. Por todo seu discurso vislumbra-se um sentimento de angústia, indignação, mas também de resistência e criatividade, proclamado pelos próprios estudantes ao superarem os obstáculos no dia a dia da universidade.

Para além das questões levantadas, destaca-se a importância de privilegiar perspectiva dos próprios estudantes na análise de sua realidade educacional. Partindo do lema dos movimentos de defesa das pessoas com deficiência ‘nada sobre nós, sem nós’, as vozes e a escuta destes sujeitos precisam estar presente na construção e implementação de propostas de ações que tornem nossas universidades espaços, de fato, inclusivos.

E isso só acontecerá na medida em que eles rompam com o padrão de invisibilidade e ausência, de forma a atuarem como protagonistas, e não como meros expectadores das diferentes esferas de suas vidas. Nas palavras de Shakespeare (2000 apud PICCOLO, 2015, p. 156) trata-se “nada mais, nada menos, do que o principiar de uma tarefa radical em que seres anteriormente passivos se tornam agentes de sua própria história e criativos na composição de caminhos para a mudança social”.

Finalmente, vale pontuar que as narrativas dos estudantes participantes da presente pesquisa e a análise dos delas nela produzidos, foram socializados no âmbito institucional e têm contribuído como parâmetros para fortificar ações visando estabelecer e implementar a política de inclusão na universidade.

Notas

¹ Definido neste e em outros documentos oficiais como alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

² Na pesquisa original (REIS, 2019) emergiram outras temáticas, que não serão tratadas no escopo deste artigo.

³ O recorte feito para o presente artigo utilizou dados produzidos em oito entrevistas, nas quais foram abordados os eixos temáticos selecionados para esta análise.

⁴ Local onde ocorre o Festival Folclórico de Parintins, evento cultural que acontece no final de junho, com a disputa entre duas agremiações: Boi Garantido que representa a cor vermelha e o Boi Caprichoso com a cor azul.

⁵ Sistema de Ingresso Seriado para acesso ao curso de graduação da UEA, o estudante do ensino Médio realiza três etapas de seleção (1º, 2º e 3º ano do ensino Médio).

Referências

- ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, Número Especial, p. 115-125, 2018. Disponibilizado em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf>. Acesso em 31 de outubro de 2018.
- BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Design), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: introdução, à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (Org.). *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 15- p. 48.

CASTRO, Sabrina Fernandes. *Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKITANIA, Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitário. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, p.1-21, 2020

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Sur, Revista Internacional de Direitos Humano*. vol. 6, n.11, São Paulo, p. 64-77, Dez, 2009.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

GLAT, Rosana. "Somos iguais a vocês": depoimento de mulheres com deficiência. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, Rosana (Org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. Amazonas: a marca da água e o uso dos rios. *In: XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e Contemporaneidade*, Recife, p.1-22, nov., 2009.

MOREIRA, Laura Ceretta. BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista*. [Online], Curitiba, n. 41. p.125-143. Jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2014.

MOREIRA, Simone da Nóbrega Thomaz; DUTRA, Elza. As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante. *In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). Inclusão no Ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDURN, p. 233- 246, 2013.

NOGUEIRA, José Ricardo. *Amazônia: uma visão que emerge das águas*. *In: Revista Geosp*, n. 2, p.79-82, 1997.

OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça; REZENDE, Marineia Crosara de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 295-301, maio/agost., 2017. Disponibilizado em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00295.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência: Caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas inclusivas. In: ZIMERMAN, Artur (Org.) *Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência*. Santo André: Universidade Federal do ABC, p. 100- 130, 2013.

PICCOLO, Gustavo Martins. *Por um Pensar Sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris, 2015.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia. *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação* (Orgs.). Marília: ABPEE, 2012. p. 53-90.

REIS, Joab Grana. *Vozes dos Rios da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com Deficiência*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos*: UNESCO, 1990.