



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Joab Grana Reis

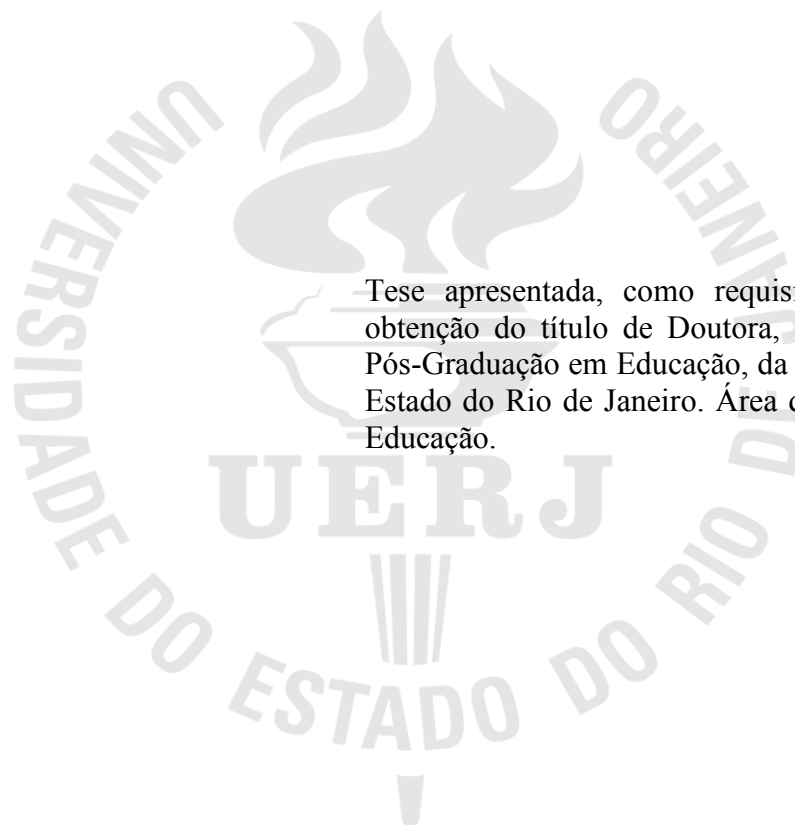
Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência

Rio de Janeiro

2019

Joab Grana Reis

**Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com
deficiência**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2019

Joab Grana Reis

**Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com
deficiência**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Rosana Glat (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Luiz Antônio Senna

Faculdade de Educação – UERJ

Profª. Dra. Annie Redig

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte– UFRN

Profª. Dra. Celeste Azulay Kelman

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao meu pai (*in memoriam*), Edson Gonçalves Reis, minha mãe, Tereza Grana Reis, minha tia Maria Luzia Grana Batista e meu tio, José Rodrigues Batista, pelo apoio incondicional na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A palavra que traduz esse momento é o sentimento de gratidão, pois a consolidação desta tese se constituiu pela ajuda, apoio e colaboração de várias pessoas que recorri ao pedir informações para a pesquisa, acolhimento durante a pesquisa de campo, escuta das minhas dúvidas, inquietações, ajuda e apoio.

Agradeço a Deus pela presença divina em minha vida, crença que me guia sempre.

Gratidão a minha linda família: mãe, Tereza Grana, e ao meu pai (*in memoriam*), Edson Reis, que partiu nesse processo de ausência do meu estudo, no entanto, creio que está sempre comigo. A querida tia Luzia, tio Zeca que fazem parte da minha vida. As queridas irmãs Edila, Gilmara, Bartira, Ivone, Patrícia, meu irmão Artêmio e a prima Juliana pelo carinho, afeto e descontração nesse percurso de formação.

E não poderia deixar de dizer obrigada a minha amiga e irmã Norma Corrêa que me acolheu e apoiou durante esse processo de formação do Doutorado na cidade do Rio de Janeiro. E apresentou pessoas tão queridas Maurício Barbado, Yana Toro, Marina Toro, Patrícia, Inês e Janine.

Externo meu agradecimento de forma especial a minha querida Suéllen Melo, pelo momento de estudo, diálogo, produção dos artigos, amizade, risadas, apoio e acolhimento junto a sua linda família.

Ao querido amigo Marcos Roberto dos Santos que nesses quatro anos de estudo, e mesmo distante, havia um telefonema toda a semana, uma mensagem, uma palavra de carinho, afeto e motivação. E ajuda sempre que precisei. E as minhas amigas Andrezza Belota e Eliza pelas palavras de carinho, incentivo e apoio principalmente, durante o momento da perda de meu pai.

As manas Tais e Elen muito obrigada pelos momentos de carinho, amizade e afeto nesse período de estudo.

Agradeço imensamente querido amigo parintinense professor Camilo pela escuta, diálogo e amizade.

Agradeço ao Artista Plástico Edemberg pela ideia de criação da capa da tese.

A todas as meninas ou garotas superpoderosas do grupo de pesquisa “*Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*” coordenado pela professora Rosana Glat, pelo momento de aprendizado acadêmico e pessoal, dado a história de vida de cada uma.

Agradeço a todos (as) professores (as) do Programa de Pós-Graduação – ProPEd pelo processo de formação acadêmica e profissional.

Quero dizer muito obrigada!! A minha querida orientadora Professora Rosana Glat pela possibilidade de vivenciar diversas experiências acadêmicas e humanas nesse percurso de formação, pois foram muitos os aprendizados. E principalmente pela sua escuta, orientação e compreensão no processo da construção desta tese.

A Universidade do Estado do Amazonas e aos colegas do Colegiado de Pedagogia da Escola Normal Superior (ENS) pelo apoio e colaboração durante o afastamento para o Doutorado.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo incentivo e apoio durante todo o processo de formação do Doutorado.

Gratidão a todos (as).

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura Santos

RESUMO

REIS, Joab Grana. *Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Diante do crescimento do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior e a implantação de políticas públicas de inclusão emergiu a tese *Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*. A construção do estudo delineou-se a partir de algumas questões, das quais emergiram os objetivos do estudo. O objetivo geral foi compreender e problematizar, a partir das narrativas das histórias de vida de estudantes com deficiência, suas vivências psicossociais e acadêmicas no cotidiano de uma universidade pública do estado do Amazonas. Este foi desdobrado em quatro objetivos específicos: a) estabelecer um diálogo teórico e reflexivo sobre as dinâmicas econômicas, sociais e culturais que demarcam a vivência da inclusão de estudantes com deficiência, no espaço institucional historicamente seletivo, meritocrático e excludente do Ensino Superior; b) identificar, com base em uma análise de documentos institucionais, como são desenvolvidas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ações para promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência; c) mapear os estudantes matriculados na UEA com deficiência; e d) analisar, a partir de relatos pessoais, as múltiplas dinâmicas sociais e acadêmicas estabelecidas no cotidiano da UEA por estudantes com deficiência. O estudo foi organizado em duas etapas. A Etapa I constituiu-se pelas seguintes atividades: a) pesquisa bibliográfica; b) levantamento e análise dos documentos institucionais que tratam da inclusão educacional de estudantes com deficiência na UEA; c) mapeamento dos estudantes com deficiência; d) construção do cenário evidenciando o contexto do Estado do Amazonas para caracterizar o *locus* específico da pesquisa, a UEA. A Etapa II consistiu na pesquisa de campo, realizada em seis unidades acadêmicas da Universidade do Estado do Amazonas. Participaram do estudo 16 estudantes com deficiência. A metodologia investigativa utilizada foi a História de Vida, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista autobiográfica aberta. Para o registro das entrevistas foram utilizados gravador, filmadora e feitas notas de campo. A análise e interpretação dos dados foram feitas pelo método de análise temática. Emergiram quatro categorias temáticas, as quais foram desmembradas em algumas subcategorias: a) ingresso no Ensino Superior; b) acessibilidade na universidade; c) vivências psicossociais; d) política de inclusão do Ensino Superior. Entre outras questões, os sujeitos apontaram a discriminação e estigmatização presente no cotidiano de suas vivências acadêmicas, as barreiras na acessibilidade e seu empoderamento como estudantes universitários. Os dados obtidos evidenciaram que para tratar de políticas públicas de inclusão e democratização do ensino, em todos os níveis, é necessário se considerar as peculiaridades de cada contexto local. As vozes dos estudantes com deficiência revelam experiências, saberes e aprendizados, porém, ainda é necessário rupturas do estigma no cotidiano da universidade.

Palavras-chave: Políticas de inclusão educacional. Estudantes com deficiência. Ensino Superior. Metodologia de História de Vida.

ABSTRACT

REIS, Joab Grana. *Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The growth of the number of students with disabilities in enrolling in college and the implementation of public policies of inclusion inspired the thesis *Voices of the Amazon “Rivers”: life history of university students with disabilities* was developed. The research construction was outlined based on a few questions, that generated the study’s objectives. The general objective was to understand and problematizing based on the life history narratives of students with disabilities, their psychosocial and academic in a public university of Amazonas State. This was unfolded in four specific objectives: a) to establish a theoretical and reflexive dialogue about the economic, social and cultural dynamics that demarcate the experience of inclusion of students’ with disabilities, in the historically selective, meritocratic and excluding institutional college space; b) to identify, based on an analysis of institutional documents, how are developed in the Amazonas State University actions to promote accessibility of students with disabilities; c) to map the students with disabilities enrolled in UEA. d) to analyze, based on personal reports, the multiple social and academic dynamics established in daily life of UEA. The study was organized in two phases. Phase I was constituted by the following activities: a) bibliographic research; b) survey and analysis of institutional documents related to educational inclusion of students with disabilities in UEA; d) construction of the scenery showing the context of Amazonas State do characterized the specific *locus* of research, UEA. The Phase II consisted in the field research, conducted in six academic units of Amazonas State University. The investigative methodology was the Life History, and the data gathering instrument was the open autobiographic interview. For registering the interviews were used tape recorder, video recorder and field notes. The data analysis and interpretation was done by means of the thematic analysis method. Four thematic categories emerged, which were further divided in other subcategories: a) entering college; b) accessibility in the university; c) psychosocial experiences; d) policy of inclusion in college. Among other issues, the subjects pointed out the discrimination and stigmatization present in their daily academic experiences, the accessibility barriers and their empowerment as university students. The data obtained showed that in order to deal with public policies of inclusion and democratization of education, in all levels, it is necessary to consider the peculiarities of each local context. The voices of students with disabilities reveal experiences, knowledge and learning, however, it is still necessary to break the stigma in the daily life of the university.

Key-words: Policies of educational inclusion. Students with disabilities. College. Life History method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução da matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Superior.....	47
Mapa1 – Localização do estado do Amazonas na região Norte.....	63
Mapa 2 – Localização das Unidades Acadêmicas da UEA.....	66
Figura 1- Formulário para identificação de estudantes com deficiência matriculado na UEA.....	74
Quadro 1 - Relação das unidades em que estudantes com deficiência foram identificados	77
Quadro 2 - Plano de trabalho	78
Quadro 3 - Identificação dos estudantes com deficiência matriculados na UEA.....	79
Quadro 4 - Modelo de quadro usado para organização das categorias	82
Quadro 5 - Caracterização dos estudantes com deficiência das Escolas Superiores – Manaus	84
Quadro 6 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CESP	85
Foto1 - Meio de transporte fluvial (balheira).....	87
Foto 2 - Pontede madeira para acesso à embarcação fluvial	88
Foto 3 - Ponte de madeira para acesso à embarcação fluvial	88
Quadro7 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CESTB	89
Quadro 8 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CEST	90
Quadro 9 - Síntese da caracterização dos participantes da entrevista	90
Foto 4 - Transporte fluvial indicando barreira na acessibilidade.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM –	Amazonas
APAE –	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
CAC –	Coordenação de Assuntos Comunitários
CAENE –	Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
CEE –	Conselho Estadual de Educação
CNS –	Conselho Nacional de Saúde
CMEE -	Complexo Municipal de Educação Especial
CEST –	Centro de Estudos Superiores de Tefé
CESP –	Centro de Estudos Superiores de Parintins
CESTB –	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga
CESIT –	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
Consuniv –	Conselho Universitário
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF –	Deficiência Física
DI –	Deficiência Intelectual
DV –	Deficiência Visual
ESAT –	Escola Superior de Artes e Turismo
ESA –	Escola Superior de Ciências da Saúde
ESO –	Escola Superior de Ciências Sociais
ENS –	Escola Normal Superior
EST –	Escola Superior de Tecnologia
Enade –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem –	Exame Nacional do Ensino Médio
IES –	Instituição de Ensino Superior
IFES –	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Iane –	Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Específicas
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IPTV –	Ensino Presencial Mediado por Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC – Ministério da Educação
NAC – Núcleo de Acessibilidade da UEL
NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
NESBA- Núcleo de Ensino de Superior de Boca do Acre
NESMPU – Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru
NIA – Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade
PIAPNE – Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades
Especiais Prouni – Programa Universidade para Todos
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRB – Programa Rompendo Barreiras
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PSC – Processo Seletivo Contínuo
RU – Restaurante Universitário
Saeb – Avaliação Nacional da Educação Básica
SAG – Secretaria Acadêmica Geral
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretária de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESu – Secretaria de Educação Superior
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIS – Sistema de Ingresso Seriado
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCL- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TILS – Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UPIAS – Union Physical Impairment Against Segregation

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: PESQUISADORA: O SENTIDO DA VIVÊNCIA E DA EXPERIÊNCIA COM ESTA INVESTIGAÇÃO	16
1	VOZES SILENCIADAS: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - PROTAGONISMO E RUPTURA	23
1.1	Produção social da estigmatização e exclusão da pessoa com deficiência	24
1.2	Tecendo um diálogo com a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”: uma reflexão sobre a produção da “não-existência” de sujeitos com deficiência	29
1.3	Ecologia do Saber: construção de novas experiências sociais possíveis	34
2	ENSINO SUPERIOR: POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	39
2.1	Expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior: exigências e desafios na sociedade contemporânea	40
2.2	Política de inclusão para estudantes com deficiência na Educação Superior: entre os documentos legais e sua materialidade nas diferentes realidades brasileiras	45
2.2.1	<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais documentos legais – um diálogo com a política de inclusão no Ensino Superior</u>	50
2.2.2	<u>Política de Inclusão: Programa Incluir – Programa Nacional de Assistência Estudantil e Inclusão de Estudante Surdo</u>	55
3	NAVEGANDO NO RIO: PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	59
3.1	Navegando nos banzeiros dos saberes: fundamentos epistemológicos da pesquisa história de vida	60
3.2	Navegando em diferentes rios: conhecendo o cenário da pesquisa	62
3.2.1	<u>Definindo o porto para ancorar: Universidade do Estado do Amazonas – UEA</u>	65
3.2.2	<u>Unidades de ensino da Universidade do Estado do Amazonas – UEA</u>	66
3.2.2.1	Modalidades de oferta de cursos na UEA	67
3.2.2.2	Funcionamento das unidades acadêmicas da UEA	68
3.2.2.3	Forma de ingresso dos estudantes na UEA	69
3.2.2.4	Ações e Serviços de Suporte Especializado para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais	70

3.3	Procedimentos éticos	71
3.4	Etapas do desenvolvimento da pesquisa	72
3.4.1	<u>Etapa I: Levantamento da literatura, identificação de documentos e mapeamento dos estudantes com deficiência matriculados na UEA</u>	72
3.4.2	<u>Etapa II: Navegando na imensidão do mistério de cada rio: percorrendo o caminho do método história de vida</u>	75
3.5	Percurso trilhado para registro da história de vida de estudante com deficiência na UEA	77
3.5.1	<u>Planejamento e organização para imersão no campo</u>	78
3.5.2	<u>Participantes da pesquisa</u>	79
3.6	Procedimento de análise dos dados	80
3.6.1	<u>Transcrição das entrevistas</u>	81
3.6.2	<u>Análise das transcrições</u>	81
3.7	Navegando: caminho percorrido nas unidades acadêmicas da UEA	83
3.8	Ancorando: município de Manaus	83
3.9	Ancorando: Município de Parintins	84
3.10	Ancorando: município de Tabatinga	86
3.11	Ancorando: município de Tefé	89
4	ENCONTRO DAS VOZES DOS “RIOS”: A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ENSINO SUPERIOR	92
4.1	Vozes: o que dizem os estudantes com deficiência sobre o ingresso no ensino superior?	92
4.1.1	<u>Relato: trajetória na Educação Básica e ingresso na Educação Superior</u>	93
4.1.1.1	Relato: motivação – escolha do curso de graduação	101
4.2	Vozes: o que relatam os estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na universidade?	104
4.2.1	<u>Relato: acessibilidade arquitetônica</u>	105
4.2.2	<u>Relato: Acessibilidade – equipamentos e mobiliários</u>	108
4.2.3	<u>Relato: Acessibilidade – uso de tecnologias</u>	110
4.2.4	<u>Relato: Acessibilidade – deslocamento e mobilidade</u>	113
4.2.5	<u>Relato: Acessibilidade – Apoio Especializado</u>	117
4.3	Vozes: o que dizem os estudantes com deficiência sobre suas vivências psicossociais?	125
4.3.1	Relatos: estigma – preconceito, discriminação e descrédito social	126

4.3.2	<u>Relatos: relações interpessoais e suas implicações na vivência pessoal</u>	132
4.3.3	<u>Relatos: autogestão/empoderamento</u>	136
4.4	Vozes: o que dizem os estudantes com deficiência sobre política de inclusão no Ensino Superior?	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS - VOZES E ESCUTA: EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EMERGINDO ALTERNATIVAS DE (DES)CAMINHOS	156
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE A – Formulário de identificação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na UEA	181
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	184

INTRODUÇÃO: PESQUISADORA: O SENTIDO DA VIVÊNCIA E DA EXPERIÊNCIA COM ESTA INVESTIGAÇÃO

A produção desta investigação constituiu-se pela dinâmica de relações (sociais, cognitivas, afetivas, históricas, subjetivas) que se entrelaçaram como uma teia com fios emaranhados, provocando dúvida, angústia, incerteza e inquietação. No entanto, gradativamente, esse emaranhado de fios foi ganhando forma, a partir do movimento da construção do meu pensamento, que se construiu, se reconstruiu, se articulou e dialogou com as diferentes vozes (teóricas e vivenciais), desencadeando o processo de criação, elaboração e consolidação do estudo.

Esse movimento envolveu, dialeticamente, o percurso da construção desta tese, cujo título retrata o saber produzido nesta investigação, intitulada **“Vozes dos ‘Rios’ da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência”**. Esse estudo emergiu de minha trajetória profissional como professora da Educação Básica e, atualmente, do Ensino Superior, com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Dessa experiência, constituíram-se o interesse e o desejo de desenvolver uma pesquisa com a escuta das “vozes” de estudantes que vivenciam sua inclusão educacional no cotidiano da Universidade do Estado do Amazonas - (UEA).

Antes de prosseguir, vale ressaltar a colocação de Glat e Pletsch (2012a, p.22) de que “necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência” e refere-se “à interação com o aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual ele se depara”. Devido a essa compreensão e delimitação do sujeito participante desta pesquisa, optei por adotar o termo “estudante com deficiência”, tendo como parâmetro do critério de escolha os documentos oficiais (BRASIL, 2008¹; 2011a; 2015a).

Neste estudo o conceito de deficiência fundamenta-se no documento da *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*² (BRASIL, 2009a, p.2), a qual estabelece que “deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impede a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igual oportunidades com as demais pessoas”. Essa perspectiva é um avanço conceitual e

¹ Cabe registrar que o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontra-se em processo de alteração. Desse modo, o estudo fundamenta-se, ainda, no referido documento em vigor.

² Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, aprovado pelo Decreto legislativo nº 186/2008 é promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009a (BRASIL, 2009a).

político, pois reconhece a concepção social da deficiência no delineamento da política de inclusão.

A seguir, apresento recortes do meu percurso profissional para demarcar o lugar de onde falo e o sentido social³ que envolveu a construção desta pesquisa. Iniciei o exercício da profissão de professora em 1992, em uma escola especial da rede estadual de ensino na cidade de Manaus que atende especificamente estudantes surdos. Em 1996, com aprovação no concurso público da Secretaria Municipal de Educação - (SEMED), surgiram novos desafios, como a experiência em uma classe especial⁴, alfabetizando crianças e jovens surdos. Em 1988, passei a compor a equipe pedagógica no Núcleo de Educação Especial, atualmente denominado Complexo Municipal de Educação Especial - (CMEE). Ali, ocorreram experiências pedagógicas que muito me mobilizaram e me impulsionaram para estudar e pesquisar na área da Educação Especial.

Em 2008, com aprovação no concurso público da Universidade do Estado do Amazonas - (UEA), para atuar na disciplina Psicologia da Aprendizagem e Educação Especial, passei a concentrar o exercício da docência no Ensino Superior. Porém, tenho prosseguido o trabalho na Educação Básica por meio de pesquisa e projetos de extensão voltados para a Educação Especial. Foi essa trajetória de formação e exercício da profissão docente que impulsionou a construção desta tese.

Produção do estudo: contextualização, problema, objetivos e estrutura da pesquisa

No cenário político da educação brasileira, a década de 1990 foi um marco no processo de alteração e construção de documentos legais, orientações e ações que passaram a fortalecer e assegurar a inclusão de grupos excluídos do acesso à escolarização, inclusive no Ensino Superior. Desde 2001, as universidades públicas brasileiras começaram a desenvolver políticas de inclusão educacional por meio de ações afirmativas de cotas sociais, étnico-raciais e de deficiência.

Essas ações constituem alternativas para garantir a democratização do Ensino Superior no país, uma vez que o acesso a esse nível de educação contemplou historicamente a formação de uma menor parcela de jovens caracterizados pela elevada condição

³ O sentido social é compreendido a partir de González Rey (2003, p.205), ao dizer que este “não é uma abstração, é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social [...]”.

⁴ “Sala de atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001a, p. 3).

socioeconômica, ficando, portanto, a maior parcela excluída do espaço universitário. Diante desse contexto de desigualdade e privação, emergiram estratégias para garantir o acesso de sujeitos excluídos por diversos fatores (econômico, social, cultural, de baixo nível de aprendizagem, de deficiência, entre outras razões). Como bem colocam Felicetti e Morosini (2009, p.11), “[...] questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior [...]”.

É importante destacar que o sistema de cotas para estudantes universitário com deficiência já era implementado em algumas universidades públicas brasileiras, bem antes das normativas legais estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2012), por lei estadual como no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (PEREIRA, 2007). Outrossim, é uma realidade que tem avançado nas Instituições de Ensino Superior no país. Castro (2011) identificou que, em 2008, em um universo de 225 Instituições de Ensino Superior - (IES) públicas, 22 possuíam reservas de vagas para estudante com deficiência. Entretanto, o processo de acesso e permanência desses estudantes têm se constituído de diferentes formas no dia a dia de cada IES.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, por estar pautada nas mudanças que vêm ocorrendo nas políticas educacionais no país, especificadamente, a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996a). Esses alunos são caracterizados nos documentos oficiais, como “público alvo da Educação Especial”, o qual compreende: alunos com deficiência (física, sensorial e/ou intelectual), Transtorno Global do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidade/Superdotação (BRASIL, 2008, 2011a, 2013a).

É notório que as políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais têm instigado diversos estudos (KASSAR, 2012a, GLAT; PLETSCHE, 2012a; ANJOS; CAMPELO, 2013; OLIVEIRA, 2014; MENDES, 2015, entre muitos outros) no país, principalmente na Educação Básica, por conta de ser onde ocorrem as primeiras etapas de escolarização. Estas pesquisas vêm focando, em grande parte, no acompanhamento inicial da forma como esse processo de inclusão está ocorrendo nas diferentes realidades do contexto brasileiro. Entretanto, as discussões voltadas para o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes no Ensino Superior com deficiência são relativamente recentes, como apontado em mapeamento de teses e dissertações, realizado por Brito e Zeppone (2013).

Portanto, iniciar e concluir seu processo de escolarização é uma realidade marcada fortemente pela contradição, pois há de um lado todo o aporte legal que garante a inclusão e

de outro as barreiras na materialização dos direitos previstos nesses documentos. Outro ponto a destacar é que a implementação desses direitos, configura-se de diferentes formas, dada a desigualdade social e a diversidade que caracterizam as regiões do Brasil, inclusive da organização da política educacional em cada região (ANACHE, 2013, MONTEIRO, 2013).

Embora haja barreiras, não se pode negar a presença gradativa de estudantes nas universidades brasileiras com deficiência, como demonstram pesquisas de Rossetto (2009), Morejón e Garcia (2010), Castro (2011), Guerreiro (2011), Pieczkowski (2011) e Anache e Cavalcante (2018). Os estudos também têm apontado as dificuldades das IES em atender às exigências legais, para possibilitar não só o ingresso como a permanência, aprendizagem e participação efetiva desses estudantes nas diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em termos da realidade amazônica, Marques (2010) sinaliza que em 2008 o número de alunos com deficiências no Ensino Superior era bastante reduzido na cidade de Manaus. Os dados evidenciaram um total de 49 estudantes, sendo 29 na Universidade Federal do Amazonas - (UFAM) e 13 na Universidade do Estado do Amazonas - (UEA). Apenas a UFAM dispunha de algum tipo de suporte ou apoio especializado. A maioria dos estudantes entrevistados relataram que procuram por si próprios superar as dificuldades encontradas no cotidiano das referidas instituições.

Diante do crescimento de estudantes matriculados no Ensino Superior com deficiência, conforme demonstrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP), no ano de 2012 ocorreu a matrícula de 27.147 discentes, e em 2016 esse número passou para 35.891 e da implantação de políticas públicas de inclusão (BRASIL, 2003, 2008, 2015a), entre outras. Frente a esse quadro, defende-se neste estudo que as vozes dos estudantes no Ensino Superior com deficiência revelam experiências, saberes e aprendizados que poderão contribuir para repensar, a partir da realidade local, as políticas institucionais de inclusão. Em outras palavras, a proposta foi falar “com eles”, e não, “sobre eles”.

Nessa perspectiva, a construção dessa investigação moveu-se a partir das seguintes questões: o que revelam as vozes de estudantes com deficiência sobre sua vivência e experiência psicossocial e acadêmica em uma universidade pública no estado do Amazonas? De que forma a política de inclusão afeta-os ao relatarem sobre suas experiências? O que essas vozes podem dizer sobre a realidade de inclusão no Ensino Superior no contexto Amazônico? Tais questões corroboraram para o delineamento dos objetivos da pesquisa, a saber:

- Objetivo geral: compreender e problematizar, a partir das narrativas das histórias de vida de estudantes com deficiência, suas vivências psicossociais e acadêmicas no cotidiano de uma universidade pública do estado do Amazonas.
- Objetivos específicos: a) estabelecer um diálogo teórico e reflexivo sobre as dinâmicas econômicas, sociais e culturais que demarcam a vivência da inclusão de estudantes com deficiência, no espaço institucional historicamente seletivo, meritocrático e excludente do Ensino Superior; b) identificar, com base em uma análise de documentos institucionais, como são desenvolvidas na Universidade do Estado do Amazonas - (UEA) ações para promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência; c) mapear os estudantes matriculados na UEA com deficiência; e d) analisar, a partir de relatos pessoais, as múltiplas dinâmicas sociais e acadêmicas estabelecidas no cotidiano da UEA por estudantes com deficiência.

Assim, parafraseando Glat (2009a, p.26), pretendeu-se nesta tese, “partindo de uma ótica distinta da tradicional – a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que rotulam –, averiguar até que ponto a condição de deficiente [...] afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal”, no dia a dia da universidade.

A investigação caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa, pois o estudo está mergulhado na complexidade da dinâmica das relações socioculturais, dos sentidos subjetivos, da percepção e dos sentimentos relatados por estudantes com deficiência, no contexto de uma universidade amazônica. Considerando os principais objetivos do estudo, optei por trabalhar com o método História de Vida que, ao dizer de Glat (2009a, p.30):

[...] 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 relata e interpretada pelo próprio ator.

A construção da pesquisa foi organizada em duas etapas, que se completam e dialogam, as quais são sucintamente descritas a seguir.

Etapa I – Foram desenvolvidas as seguintes atividades: a) pesquisa bibliográfica; b) levantamento e análise dos documentos institucionais que tratam da inclusão de estudantes na UEA com deficiência; c) mapeamento dos estudantes com deficiência frequentando a universidade; d) construção do cenário evidenciando o contexto do estado do Amazonas para caracterizar o *locus* específico da pesquisa, a UEA.

Etapa II – Essa etapa constituiu a pesquisa de campo, propriamente dita, envolvendo as seguintes atividades:

a) Seleção dos sujeitos participantes da pesquisa e coleta de dados – a partir do mapeamento feito na etapa I e de contatos posteriores, foram identificados 20 estudantes que declaram ter algum tipo de deficiência. Desse total, foram entrevistados, por meio de entrevistas abertas, de acordo com a metodologia de História de Vida, 16 alunos, matriculados em diferentes unidades acadêmicas da UEA.

b) Procedimentos de análise e interpretação dos dados – de acordo com metodologia utilizada, os dados foram trabalhados com base na análise temática (BARDIN, 2010, BEXTAUX, 2010), conforme será descrito no Capítulo III.

Da análise dos dados emergiram quatro categorias temáticas, as quais foram desmembradas em algumas subcategorias: a) ingresso no Ensino Superior; b) acessibilidade na Universidade; c) vivências psicossociais; d) política de Inclusão do Ensino Superior. Essas categorias foram analisadas e discutidas à luz do aporte teórico e das legislações retratadas na tessitura da construção deste texto.

A tese está organizada com a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo é intitulado “Vozes silenciadas: pessoas com deficiência – protagonismo e ruptura”. Este tem como objetivo demarcar cenários sociais e históricos, trazendo como pano de fundo as teias de relações (econômicas, sociais, culturais, afetivas, cognitivas) que envolvem o sentido da experiência individual da pessoa com deficiência numa sociedade alicerçada por uma racionalidade baseada na lógica dualista que classifica indivíduos como normal/anormal, superior/inferior, eficiente/deficiente, etc.. Esse tipo de construção social inevitavelmente resulta, para os que não atingem os padrões desejados, em uma vivência permeada por estigma, preconceito, desigualdade e exclusão social.

O segundo capítulo, intitulado “Ensino Superior: política de inclusão para estudantes com deficiência”, visa problematizar as tensões, os embates e os desafios que se constituem no cotidiano do Ensino Superior, no âmbito das políticas de inclusão para estudantes com deficiência. É articulada, ainda, uma discussão entre os documentos normativos, peças de legislação brasileira e os percalços de suas implementações.

O terceiro capítulo é intitulado “Navegando no rio: percurso metodológico da investigação”, porque leva o leitor a navegar nos fundamentos epistemológicos do método História de Vida, que constituiu o alicerce metodológico para investigar os relatos dos estudantes universitários com deficiência sobre sua experiência. Para a imersão no contexto sociocultural no qual esses alunos estão inseridos, retrato o universo amazônico, focalizando como lócus do estudo a Universidade do Estado do Amazonas - (UEA). Seguindo a navegação, apresento o detalhamento do percurso realizado para a construção deste estudo.

O quarto capítulo intitulado “Encontro das vozes dos ‘rios’: a experiência de inclusão Ensino Superior”, retrata e analisa a inclusão na UEA de estudantes com deficiência, a partir de seus próprios relatos. Esse capítulo é subdividido em quatro seções, cada uma abordando uma categoria temática.

Nas considerações finais, “Vozes e escuta: experiência da inclusão no Ensino Superior emergindo alternativas de (des)caminhos”, trato de algumas conclusões, reflexões e desdobramento da tese.

Comparo metaforicamente, a construção desta pesquisa a uma escultura, cuja matéria prima (ferro, gesso, barro, madeira) ao ser esculpida, gradativamente, ganha forma e contornos, representando um pensamento, sentido através da obra de arte construída, ou seja, a tese. A leitura convida o leitor a mergulhar nas vozes dos “Rios” da Amazônia.

1 VOZES SILENCIADAS: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - PROTAGONISMO E RUPTURA

[...] A verdade que a inclusão não acontece, se acontece em algum lugar, é muito precária porque eu senti na pele como é ser excluído, como é ser uma pessoa com deficiência e ter que estudar. Porque a exclusão dói na alma, porque você é tratado com indiferença, como se você não tivesse essa capacidade, como se você fosse inferior ao outro [...]

Rio Japurá, Dv, Tefé⁵.

Eu fico pensando as pessoas parece que tem preconceito, parece que estão desprezando os surdos, eu fico só com a autoestima muito baixa, eu fico triste, eu fico angustiado, fico sentindo muito angústia

Rio Andirá, Surdo, Parintins.

Este capítulo tem como objetivo demarcar cenários sociais e históricos, trazendo como pano de fundo as teias de relações (econômicas, sociais, culturais, afetivas, cognitivas) que envolvem o sentido da experiência individual da pessoa com deficiência numa sociedade alicerçada por uma racionalidade baseada na lógica dualista que classifica indivíduos como normal/anormal; superior/inferior, eficiente/deficiente, entre outras denominações. Esse tipo de construção social inevitavelmente resulta, para os que não atingem os padrões desejados, em uma vivência permeada por estigma, preconceito, desigualdade e exclusão social.

A concepção de Pessoa Humana abrange a compreensão de um sujeito singularmente constituído pela dimensão cognitiva, afetiva, social, cultural e histórica. A formação humana materializa-se de forma heterogênea e particular; no entanto, as exigências produzidas em cada sociedade têm invisibilizado a existência de diversos grupos. Neste estudo, questionamos os alicerces que naturalizam as diferenças a partir de parâmetros que qualificam ou desqualificam a existência do outro. Emerge, então, o desafio de uma investigação que prioriza a escuta das vozes dos estudantes com deficiência que vivenciam a inclusão no cotidiano do Ensino Superior. Vozes essas historicamente ignoradas e silenciadas.

No cotidiano da vida social são evidentes diversas situações de intolerância, discriminação, radicalismo, estigmatização, marginalização, dada, como mencionado, uma racionalidade de hierarquização que retrata a desigualdade e a exclusão nas diferentes

⁵ Os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes de rios do Amazonas.

culturas. Diante dessa realidade, trazemos os seguintes questionamentos: como se constrói a identidade pessoal de sujeitos com deficiência que, historicamente, vivenciam situações de desigualdade e exclusão? A partir de que perspectivas teóricas e epistemológicas podem-se pensar a inclusão social e a inclusão educacional desses indivíduos, diante de uma sociedade que categoriza de forma hierárquica as pessoas, os bens culturais e os saberes?

Tais questões contribuíram para a escolha de diálogos e reflexões teóricas que apoiaram as discussões que foram sendo delineadas no percurso desta pesquisa. Essas inquietações instigaram a construção de um fio condutor à luz do estudo, entre outros, da obra clássica de Goffman (2008) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* e do sociólogo português Boaventura Souza Santos (2010) *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. O primeiro analisa a produção e a situação do sujeito estigmatizado na sociedade a partir das interações sociais e das regras que são adotadas para classificá-lo. O segundo é um teórico contemporâneo que vêm problematizando as relações hegemônicas como produtoras das desigualdades e exclusões sociais em diferentes realidades. O mergulho nesses saberes possibilitou construir o cenário e entender os protagonistas que representam e encenam, neste trabalho, as suas peças de vida.

1.1 Produção social da estigmatização e exclusão da pessoa com deficiência

Ao nos debruçarmos sobre a história da humanidade, deparamo-nos com cenários políticos, econômicos, sociais e culturais que se caracterizam pelo rastro da seleção, da desigualdade e da exclusão. Esses fatores têm demarcado a “não-existência” de grupos sociais que, historicamente, estão do lado oposto da divisão hierárquica, haja vista que se predomina uma relação de poder social hegemônico pautada na separação, que qualifica ou desqualifica a existência do outro. Nessa divisão hierárquica, podemos ilustrar as seguintes classificações tradicionais: civilizado/índio; branco/negro; homem/mulher; normal/anormal. Essa lógica de produção da “não-existência” é entendida a partir de Santos (2010) como uma construção fundamentada na racionalidade da monocultura da naturalização das diferenças que se assenta na classificação social.

Dessa forma se constituem em diferentes sociedades e culturas os grupos de pessoas estigmatizadas e excluídas por diferentes razões. Nessa lógica de classificação social, as pessoas com deficiência carregam marcas que vão tendo diferentes conotações a partir dos estigmas que lhes foram imputados, refletindo de diferentes modos na vida desses sujeitos.

O conceito de estigma foi originalmente desenvolvido fundamenta-se a partir de Goffman (2008), na década de 1960. Segundo o autor, o termo era utilizado pelos gregos “[...] para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem apresentava” (GOFFMAN, 2008, p.11). Ou seja, as marcas corporais eram produzidas com a finalidade identificar a condição social de seu portador – como, por exemplo, o escravo, o ladrão – aos membros da sociedade (OMOTE, 2004). Essas marcas podem ser definidas como símbolos que ganham significados a partir do sentido que lhes são atribuídos nas interações sociais, resultando em tratamento de aceitação ou negação.

Historicamente, vem sendo atribuído às pessoas com deficiência o estigma da imperfeição e, como consequência, na Antiguidade frequentemente eram exterminadas ou abandonadas à própria morte (MAZZOTA, 2003, LANCILLOTTI, 2003). Esses marcadores sociais não são estáticos, uma vez que foram sendo modificados mediante a construção de novas categorias, a partir das exigências de cada sociedade, bem como dos saberes e conhecimentos produzidos acerca da deficiência, conforme será aprofundado posteriormente.

Para ilustrar esse pensamento trazemos Brandão ([1992] apud BIANCHETTI, 1998, p.23-24), que discute o “*mito do leito de Procrusto*”:

[...] na mitologia grega, *Procrusto* possuía dois leitos de ferro, no caminho entre Mégara e Atenas, e nele estendia todos os viajantes que conseguia aprisionar. Os leitos eram a medida, sendo que, com base nesses padrões preestabelecidos, os corpos dos prisioneiros que não se adequavam sofriam uma intervenção, isto é, ele amputava “os pés dos que ultrapassavam a cama pequena ou distendia violentamente as pernas dos que não preenchiam o comprimento do leito maior”. O importante era salvaguardar a medida prévia, ou seja, o padrão.

Este mito representa uma comparação de situações das experiências sociais que devem ser moldadas para corresponder ao padrão de exigência hierarquizada estabelecido culturalmente em cada sociedade, cabendo a todos se encaixarem num único modelo, sob pena de estigmatização. Pois, a diferença em relação ao modelo ideal é considerada um defeito, levando à “amputação social” dos sujeitos assim desqualificados, os quais sofrem, portanto, com isolamento, preconceito e exclusão, entre outras formas de perversidade, registradas na história da humanidade.

Outro exemplo de “amputação social” é a produção da ciência quando usada para selecionar e excluir pessoas, conforme mostra Abib (2009, p.200) ao dissertar, no campo da Psicologia, sobre:

A Segunda *Escola de Leipzig* defendeu um retorno às comunidades (*Gemeinschaften*), como a família, os grupos de jovens, o povo, bem como uma

psicologia da totalidade que pregava a eliminação de qualquer coisa que fosse estranha ao que era caracterizado como totalidade. Essa Escola e os estudos caracterológicos, bem como a análise de expressões faciais e corporais, que se desenvolveram na primeira metade do século XX na Alemanha, contribuíram para a legitimação da ideologia nazista (onde o judeu, por exemplo, foi considerado como uma coisa estranha ao todo) [...].

Cabe evidenciar, ainda, a visão colonialista dos europeus ao explorarem novos continentes que, com base no binômio superior/inferior, caracterizavam os povos indígenas como estranhos, diferentes, selvagens e não civilizados. Dentro dessa mesma lógica, no século XX, na ascensão do Nazismo com base na ideologia da “raça pura”, ariana, deu-se a extermínio dos judeus, ciganos, homossexuais, deficientes, entre outros indesejáveis no Holocausto. Guardadas as devidas proporções, a confinamento de pessoas com deficiência em hospitais psiquiátricos e instituições totais, até meados da década de 1970, pode ser considerado outro exemplo de segregação. Enfim, esses são alguns recortes históricos que retratam as diferentes formas de amputação social através da exclusão, isolamento, escravidão ou até mesmo, extermínio (CASTEL, 1997, GENTILI, 2003).

Segundo Goffman (2008, p.11) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias [...]”. Na perspectiva do autor, o estigma dá-se nas interações sociais, pois “[...] é através de nossa visão que o estigma dos outros se torna evidente [...]” a partir de parâmetro de comparação de normalidade estabelecido. (2008, p.58). Por exemplo, se uma pessoa com deficiência visual atender um telefone, quem estiver do outro lado da linha não saberá da sua condição, ao passo que se estiver na rua será imediatamente notada por seus atributos físicos, como o uso da bengala. A centralidade do olhar materializa-se nessas marcas, e, conseqüentemente, esse sujeito terá sua diferença inferiorizada.

Trazendo nesse diálogo as experiências sociais das pessoas com deficiência e colocando uma lente que foque cada tempo histórico, podemos constatar diferentes atributos usados para identificar esses sujeitos: deficientes, incapazes, improdutivos, aleijados, anormais, entre outras caracterizações depreciativas em decorrência do desvio imputado, ou seja, por “[...] apresenta-se fora da normalidade corpórea e funcional” (PICCOLO; MENDES, 2012, p.64). De acordo com Omote (2004, p.291), o desvio “é um fenômeno social, construído para pôr em evidencia o caráter negativo atribuído à determinada qualidade de uma pessoa (atributos, comportamentos ou filiação grupal) com base nos quais é desacreditada e segregada”.

Partimos da compreensão que o estigma e o desvio, como fenômenos sociais, vão sendo ressignificados, considerando as mudanças no cenário econômico, político, social e

cultural. Diante dessa dinâmica, alguns estigmas permanecem fortes, uns deixam de existir e outros são construídos. No caso de pessoas com deficiência, os estigmas podem estar relacionados aos atributos físicos, comportamentais, de aprendizagem, produtividade no trabalho, etc.

No contexto da organização da sociedade capitalista, o corpo precisa produzir para responder a uma demanda do mundo globalizado. Então, competência e produção são as palavras de ordem num mercado econômico competitivo e excludente. Na escola, o estudante precisa atender às exigências de um currículo escolar homogêneo e corresponder de forma positiva nos resultados de exames padronizados como provas de Vestibular, do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio - (Enem), garantindo a classificação e o *ranking* da escola. Essas demandas acabam demarcando os conhecimentos e saberes que devem ser ensinados na escola, o ritmo de competição instaurado pela qualidade medida pelos índices quantitativos e disseminados fortemente pelas mídias, bem como a exclusão dos estudantes que não se encaixam nesse modelo de ensino e avaliação.

Diante do exposto, cabe indagar como se dá a escolarização de estudantes que são marcados historicamente por estigmas? Como ocorre o seu percurso educacional formativo?

Os resultados de diversos estudos (CARRICO, 2008; ROSSETTO, 2009, GLAT; PLETSCH, 2012a, ANTUNES, 2012, entre outros) têm evidenciado que os estudantes com deficiência enfrentam diversas barreiras no processo de escolarização formal em todos os níveis, ou seja, desde a Educação Básica à Educação Superior. Essas barreiras em grande parte são produto da visão da deficiência pautada pela estigmatização e pelo preconceito, que se traduz em um questionamento sobre a capacidade desses estudantes de aprender. Pois, de fato, ainda prevalece como parâmetro do nosso sistema educacional um modelo cartesiano e ideal de aluno, “[...] que se constitui por uma única forma de desenvolvimento e aprendizagem” (MACHADO, SENNA, 2012, p. 51).

Seguindo ainda o diálogo acerca da construção do estigma, Goffman discute que na interação social o estigmatizado pode ser percebido sobre uma dupla perspectiva: a primeira é denominada de *desacreditado* quando “sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente [...]” (GOFFMAN, 2008, p.14), ou seja, o estigma é visível ou conhecido. Por exemplo, uma pessoa com deficiência física ou com Síndrome de Down são imediatamente identificados pelos atributos físicos e comportamentais visíveis. A segunda condição é denominada de *desacreditável* e ocorre “[...] quando a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio [...] e ela não é nem

conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles” (GOFFMAN, 2008, p.51). A condição de uma pessoa surda só será identificada quando houver necessidade de comunicação oral: nesse momento será descoberto que ela não ouve.

De acordo com Goffman (2008, p.12), “[...] quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’”. Nessa relação de interação social, há duas situações apontadas pelo autor, a primeira diz respeito à classificação (categorias, atributos correspondentes aos padrões) que atribuímos ao outro, denominada de *identidade social virtual* e a segunda corresponde o que de fato o outro é chamada de *identidade social real*.

Os atributos que causam descrédito e desqualificam a identidade social das pessoas com deficiências estruturam-se como marcadores de exclusão que acabam permeando o imaginário social, desencadeando atitudes de preconceito, estereótipo e discriminação. Esses aspectos psicossociais se constituem de forma muito perversa na vivência e experiência de cada pessoa com deficiência, nas palavras de Amaral (1995, p.120):

O preconceito pode estar lastreado na aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente – os estereótipos daí advindos serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso. Ou o preconceito pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, de piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro.

Essas práticas sociais retratam ainda uma perspectiva da deficiência arraigada por diversos sentidos, resultando em situação de acolhimento ou de exclusão. Carvalho (2008, p.17) destaca como as diferenças são inferiorizadas a partir do foco no que falta no outro (audição, visão, um membro no corpo), tendo como parâmetro de comparação os padrões estabelecidos de normalidade:

[...] suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

Nessa lógica de pensamento, há necessidade de mudar o holofote da falta (deficiência) e focar, por um lado, nas potencialidades, e, por outro, nos fatores externos como barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais que dificultam o desempenho cotidiano dessas pessoas. Dentre as diversas barreiras, apontamos a de origem atitudinal como a mais difícil de ser removida, pois depende de mudanças significativas nas atitudes⁶ e valores sociais. Inclusive, para essa mudança ser realizada, destacamos a desconstrução dos estigmas

⁶ Atitude “refere-se, portanto, a uma disposição psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa ou fenômeno.” (AMARAL, 1995, p.119).

que desqualificam, marginalizam, segregam e excluem as pessoas com deficiência na sociedade.

É importante ressaltar que as barreiras atitudinais não são invisíveis e se explicitam nas atitudes, nos comportamentos e no tratamento com o outro. Essa prática social é evidenciada em estudos desenvolvidos em diferentes espaços, como no mercado de trabalho, na universidade, na escola, na comunidade, dentre outros, os quais apontam o descrédito e o preconceito sofrido por pessoas com deficiência, influenciando nas possibilidades de vida e experiência desses sujeitos (OMOTE, 2004; REIS, 2006; ROSSETTO, 2009, ANTUNES, 2012, MANZINI; CORRÊA, 2014; DANTAS 2014, CASTANHEIRA, 2014). Barnes (1997) corrobora dizendo que o maior obstáculo para a inclusão significativa de pessoas com deficiência pode ser atribuído às atitudes públicas negativas “[...] Estes variam de preconceito e hostilidade manifestos, condescendência e piedade à ignorância e indiferença, e nestes diversos modos eles influenciam a forma como pensamos sobre nós mesmos e as outras pessoas” (BARNES, 1997, p.1, tradução livre⁷).

Assim, entendemos que a subjetividade se constitui pela relação de construção e reconstrução das experiências e vivências de forma individual e coletiva. Nas palavras de González Rey (2003, p.220), “Esses processos integram o sujeito e o espaço social em uma complexa inter-relação processual característica do desenvolvimento e da ação social do homem”.

1.2 Tecendo um diálogo com a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”: uma reflexão sobre a produção da “não-existência” de sujeitos com deficiência

A ruptura da dependência das Ciências Sociais e Humanas com os princípios das Ciências Naturais tem provocado, no decorrer do tempo, a construção de novos conhecimentos e saberes que permitem um vasto diálogo com pensadores que pesquisam e estudam as complexidades que envolvem os fenômenos sociais.

Diante dessa perspectiva, estabelecemos o diálogo com Santos (2010) que problematiza a desigualdade e a exclusão na sociedade globalizada e as formas de resistência estabelecidas para superar a relação do poder hegemônico balizado pela lógica da

⁷ “These range from overt prejudice and hostility, condescension and pity to ignorance and indifference, and in these diverse ways they influence how we think about both ourselves and other people”.

monocultura. Portanto, o foco será ao que ele denomina de crítica à *razão indolente*⁸ e a construção de caminhos alternativos para produzir um campo contra-hegemônico da visão de totalidade empregada na lógica moderna.

Essa discussão possibilita reflexões, conhecimentos e inquietações, pois a pesquisa com fenômeno social instiga a aproximação com diferentes campos de saberes. Santos (2010, p.103), destaca a necessidade de valorização dos saberes produzidos para além do cânone da ciência moderna “de critérios únicos de verdade”. Daí a proposta nesta investigação de se trabalhar com a história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência, considerando as experiências que são construídas no cotidiano da universidade.

Este autor critica o modelo de racionalidade denominada de *razão indolente*, que consiste na lógica da racionalidade da monocultura. Neste estudo destacamos a razão metonímica que preconiza “[...] o todo é uma das partes transformada em termo de referência para os demais havendo uma hierarquia” (SANTOS, 2010, p. 98). O autor acrescenta “nenhuma parte pode ser pensada fora da relação de totalidade” (2010, p.98), por exemplo, o modelo cartesiano e ideal de aluno. Essa perspectiva da totalidade impregna as dinâmicas sociais, ocasionando o que ele denomina de “não-existência” (SANTOS, 2010).

Diante do exposto, seguem outras indagações: como, nessa lógica da razão metonímica a diversidade e a diferença vão se construindo? Como garantir acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência (Educação Básica e Educação Superior) no universo do padrão de aluno ideal?

Essas questões permearam a produção deste estudo, pois discutir o processo de inclusão de estudantes com deficiência é caminhar por situações que se chocam, a todo o momento, com diversas variáveis (ambientais, atitudinais, políticas, econômicas, culturais, escolares, saberes), que se impõem como barreiras na vida dessas pessoas.

A partir de um pensamento com o intuito de produzir um movimento contra-hegemônico, Santos (2010, p. 123) propõe a construção de um conhecimento baseado no “trabalho de tradução” que “é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e sociologia das emergências”.

Seguindo a construção do pensamento de Santos (2010, p.102), a sociologia das ausências tem como objetivo “[...] transformar objetos impossíveis em possíveis e com bases

⁸ “O sociólogo classifica a razão indolente em quatro formas de manifestação: a) razão impotente (determinismo, realismo); b) razão arrogante (livre arbítrio, construtivismo); c) **razão metonímica** (reducionismo, dualismo); d) razão proléptica (revolucionismo, progresso)” (SANTOS, 2010, p.97, grifo nosso).

neles transformar as ausências em presenças” [...]. E ainda destaca que “há produção da não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e torna invisível, ininteligível ou descartável”.

Dado o nosso objeto de estudo, podemos entender como o imaginário social se constrói com relação à pessoa com deficiência. Pois, em virtude do estigma (incapaz, anormal, improdutivo, passivo) sua diferença é considerada desviante, anulando toda sua potencialidade. Esse olhar na “falta” produz a “não-existência”, a invisibilidade desse sujeito por meio do isolamento, da desigualdade e da exclusão. Isso reflete na trajetória educacional da maioria de crianças e jovens com deficiência desde a Educação Básica ao Ensino Superior (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, OMOTE, 2004, CARNEIRO, 2007, PEREIRA, 2007, MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011, GLAT; PLETSCHE, 2012a, LOPES; FABRIS, 2013).

Estabelecendo a relação com esta pesquisa, destacamos o que Santos (2010, p.103) classifica da produção da “não-existência” a partir da “lógica da classificação social assentada, na monocultura da naturalização das diferenças”, ou seja, há uma hierarquização que produz a desigualdade e a marginalização. Essa lógica produz a “não-existência”, com anulação do outro pela diferença (visão da homogeneidade), causando o estranhamento e, conseqüentemente, o estigma constituído por atributos de descrédito. Ao encontro dessa questão, Gentili (2003, p. 31, grifo nosso) ilustra claramente essa relação em seu texto sobre a naturalização da exclusão a partir de uma lógica de hierarquização e classificação no seguinte relato:

A seletividade do olhar temeroso é implacável: dois pés descalços não são dois pés descalços. Um é o pé de um menino. O outro, o é de uma ameaça. O olhar inseguro é branco. **O pé de ninguém, o que ameaça, é negro. Branco: qualidade do visível. Negro: qualidade do invisível.**

Enfim, esse parâmetro de classificação que qualifica ou desqualifica, valoriza ou desvaloriza, desencadeia uma relação dual na qual o processo de desigualdade e exclusão na sociedade ganha força e existência. Como discutem Duschatzky e Skliar (2001, p. 124):

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como portador das *falhas* sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído.

Contrastando com a lógica da monocultura da naturalização das diferenças, a “ecologia⁹ do reconhecimento” reforça a visibilidade do outro justamente a partir do reconhecimento das diferenças, da igualdade de oportunidades, historicamente negadas pela visão da totalidade. De acordo com Santos (2010, p.110), a sociologia das ausências “confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade da diferença”.

Desse modo, o autor delinea a construção de uma ideia que supere a lógica da racionalidade metonímica, que possa “pensar os termos das dicotomias fora das articulações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas” (2010, p.101).

Essa ideia nos ajuda a compreender a situação de sujeitos enquadrados como divergentes de padrões sociais, como é o caso de pessoas com deficiência. Já que sofrem com as marcas de seus corpos, comportamentos, movimentos, comunicação, em razão de uma prática social demarcada por preconceito, estereótipo, estigma e pelo reducionismo biológico.

Outrossim, é necessário reconhecer os diversos movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento das diferenças e a igualdade de oportunidades. Podemos citar como exemplo os surdos que lutam pelo direito de usar a língua de sinais nos diferentes espaços sociais. Assim, reivindicam o direito de ter acesso às informações e conhecimentos de forma equiparada às pessoas usuárias do canal de comunicação auditivo e oral. Essas ações desencadeiam a ruptura da monocultura do saber, pautada exclusivamente na reabilitação da fala oral e na abordagem de educação oralista para alunos surdos, uma vez que a língua de sinais é desconsiderada nessa perspectiva de ensino.

Outra situação, objeto de estudo desta pesquisa, são as inúmeras barreiras que estudantes com deficiência enfrentam no seu acesso ao Ensino Superior, exigindo uma luta constante pela implementação dos direitos previstos em documento internacional e nacional (UNESCO, 1998, BRASIL, 2008, 2011a, 2015a). Esse movimento converge com os movimentos sociais e educacionais que lutam pela inclusão, os quais:

[...] propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática [...] (FLEURI, 2006, p.496-497).

⁹ “Ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Propõe uma versão ampla do realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes” (SANTOS, 2010, p.115).

Conforme será aprofundado no próximo capítulo, a universidade é um espaço cuja construção histórica é demarcada pela meritocracia, com consequente exclusão de uma grande parcela da população. No entanto, o movimento em prol da Educação Inclusiva, deflagrado a partir da década de 1990, tem instaurado mudanças em diversas universidades brasileiras, visando à construção de estratégias e caminhos para o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Esta gradativa transformação do perfil das universidades de nosso país tem se materializado por diversas experiências. Uma das primeiras iniciativas de inclusão foi da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ), que, desde 2003, vem adotando o sistema de reserva de vagas para grupos minoritários, como os estudantes com deficiência (MOREIRA, 2014). Como mencionado, não basta garantir o ingresso do aluno na universidade, é preciso que lhe seja proporcionado condições de aprendizagem. Na UERJ o atendimento educacional especializado tem sido realizado pelo Programa Rompendo Barreiras – (PRB¹⁰), vinculado à Faculdade de Educação. Identificamos diversas ações realizadas em IES, tais como: aprimoramento das políticas de ingresso, implantação do Núcleo de Acessibilidade; produção de recursos de acessibilidade; presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - (TILS); aquisição de recursos de tecnologia assistiva; bancas especiais no vestibular, entre outras (MOREIRA, 2014, PLETSCH; MELO, 2017, ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

A sociologia das emergências consiste em “[...] transformar objetivos impossíveis em possíveis e com base neles transformar ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 102). Quanto mais os estudantes com deficiência alcançarem níveis elevados de educação, como o ingresso no Ensino Superior, maior a possibilidade de mudanças, pois esse contexto presente produz novos percursos de experiência social, superação de estigma e transformação na cultura universitária.

Enquanto a sociologia das ausências evidencia a produção da “não-existência” (estigmatizados, excluídos, marginalizados, silenciados), a sociologia das emergências, rompendo com a lógica do pensamento racional da monocultura, tem como prática identificar sinais (ainda-não) que possam se constituir em possibilidades de alternativas concretas, dada as experiências sociais potencialmente realizáveis. Podemos exemplificar o percurso educacional de estudantes com deficiência, que tradicionalmente era marcado pelo isolamento e segregação (não-existente). Atualmente, a política de inclusão educacional que vem sendo

¹⁰ <http://uerjrompendobarreiras.blogspot.com/p/quem-somos.html>.

construída a partir de novas alternativas de suporte acadêmico tem possibilitado, gradativamente, o acesso desses estudantes aos níveis mais elevados de educação, até a pós-graduação.

O diálogo com essa concepção epistemológica de conhecimento se constituiu importante base conceitual e reflexiva para o processo de construção da pesquisa *Voices dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*, a partir das memórias que foram narradas de suas vivências e experiências.

1.3 Ecologia do Saber: construção de novas experiências sociais possíveis

Conforme discutido, no decorrer da história, a vida de pessoas com deficiência, nas diversas sociedades, tem sido marcada por segregação, preconceito, discriminação, exclusão. Nos contextos socioculturais essas experiências têm demarcado as vivências psicossociais desses sujeitos. As razões que dão sentido a essas situações não são estáticas, tendo em vista as exigências e regras que são estabelecidas no universo de cada sociedade.

O conceito de deficiência teve seu estudo inicial no campo do saber médico/biológico. Kassar (1999, p.7-8) discute que “[...] desde os séculos XVI e XVII, quando médicos começam a procurar a causas orgânicas para explicação da deficiência”. Com base nessa perspectiva de conhecimento, as pessoas com algum tipo de deficiência passaram a ser cuidadas pelo viés da patologia, da anormalidade e da incapacidade. Ou seja, o foco consistia exclusivamente na condição orgânica do sujeito. Tal concepção resultou na forma de tratamento e na reabilitação, como também no silenciamento das vozes desses sujeitos ao longo da história, devido à própria construção da sinonímia de deficiência e incapacidade. (GLAT, 2009a, PICCOLO; MENDES, 2012).

Essa discussão converge com o estudo de Piccolo (2015, p. 154) ao considerar que:

[...] Indubitavelmente, a forma como nos relacionamos com as pessoas em situação de deficiência está influenciada, na maioria dos casos, pelas experiências baseadas em conotações que imprimimos a definição da deficiência, a qual tem se erigido pela recepção de uma enorme quantidade de preconceitos por parte da sociedade que impõe uma suposta inferioridade biológica e fisiológica sobre as pessoas com deficiência em comparação com aquelas consideradas normais.

A existência de padrão de normalidade acompanha o movimento das exigências das dinâmicas socioculturais, inclusive na própria construção do conhecimento científico produzido na ciência moderna, dado o “[...] fortalecimento de teorias inatistas de desenvolvimento, a partir da valorização extrema dos fatores biológicos e de um conceito

idealizado de natureza humana” (KASSAR, 1999, p.7). Consequentemente, essas ideias trouxeram sérios prejuízos para diversos grupos de pessoas (judeus, negros, homossexuais, deficiente, índios etc.), inclusive com extermínios destas, na sociedade, como já retratado. Ou ainda, reportando as palavras de Lennard Davis ([1995] apud Martins, 2016), estabeleceram, nesse contexto, a “hegemonia da normalidade”, de onde emergiram a perversidade e o ostracismo.

Portanto, as realidades das experiências sociais são complexas, multifacetadas, haja vista o próprio processo de transformação que está imbricado na existência humana, no tempo e no espaço. As décadas 1960 e 1970, retrataram um cenário social marcado pelas reivindicações dos movimentos sociais, constituídos por diversos grupos marginalizados, por inúmeras razões, conforme argumenta Martins (2016, p. 26):

[...] os novos movimentos sociais surgem então como uma pletera coalescência políticas estabelecidas à margem dos campos ortodoxos de luta política, fundando-se numa afirmação solidária de identidades em que o pessoal se torna político. Deste modo, surgiu toda uma constelação de lutas sociais que se vem dirigir às diversas formas de opressão que marcaram as vidas dos sujeitos, colocando-se na arena política as relações de poder que estão presentes na vida cotidiana [...].

Nesse bojo, destacamos a corrente teórica denominada “*Disability Studies*” (Estudos da Deficiência), que emergiu pelo protagonismo das próprias pessoas com deficiência. Barton (2009, p. 142) destaca a posição da UPIAS¹¹ (*Union Physical Impairment Against Segregation*¹²) em 1976 ao declarar que:

Em nossa opinião, é a sociedade que incapacita fisicamente as pessoas com deficiências. A deficiência é algo que é imposto às nossas deficiências pela forma como somos isolados e desnecessariamente excluídos da plena participação na sociedade. Portanto, os deficientes constituem um grupo oprimido da sociedade.

Nesta perspectiva, a deficiência é atribuída às barreiras impostas pelas estruturas sociais (econômicas, culturais, sociais, políticas) que se materializam como empecilho na constituição da vivência e da experiência das pessoas com deficiência. Por exemplo, falta de tradutor intérprete de Libras em uma palestra ou na sala de aula, representando uma barreira à comunicação para pessoas surdas; ambientes arquitetônicos inacessíveis para um usuário de cadeira de rodas; ausência de livros em braille ou *Dosvox* ou outros programas de computador de leitores de texto para uma pessoa cega; e do uso da comunicação alternativa para pessoas

¹¹ De acordo com Piccolo e Mendes (2012, p. 58), a UPIAS teve sua ideia “inicialmente difundida por circulares clandestinas e que agregava nomes como Paul Hunt, Vic Finkelstein, Paul Abberley, Mike Oliver e Colin Barnes, grupo este que transforma revolucionariamente o entendimento da deficiência mediante sua investigação pelo prisma sociológico, guindados fundamentalmente pelo materialismo histórico”.

¹² União da Deficiência Física Contra a Segregação.

com deficiências múltiplas interagirem com o mundo, entre outros entraves que são impostos na vida desses sujeitos (BARTON, 2009).

Apesar do avanço, Piccolo (2015, p.152) considera que “[...] no atual padrão de sociabilidade, o corpo continua a ser um importante marcador social, e por mais que pouco influa na realização de determinada atividade ainda se faz presente como mecanismo de corte e seleção social”.

Diante das questões pontuadas, é importante dizer que a evolução no campo das Ciências Humanas e Sociais tem contribuído para a ressignificação do conceito da deficiência, refletindo na construção das políticas públicas e dos movimentos de grupos (pessoas com deficiência, família, profissionais, entre outros) que lutam pela garantia dos direitos em diferentes segmentos da sociedade (educação, saúde, transporte, lazer, trabalho).

Em síntese, nos estudos pautados num pressuposto biológico/médico, a deficiência é categorizada a partir de atributos com ênfase na patologia, na incapacidade e na desvantagem. Ao passo que aqueles que se fundamentam na produção social da deficiência entendem a deficiência como decorrente das condições de vida oferecidas pelas sociedades que criam barreiras para a inclusão.

Apesar de reconhecer que existem limitações orgânicas que dificultam o desempenho social cotidiano, diante da existência de um pensamento pautado na monocultura do saber há necessidade da ruptura do conceito tradicional de deficiência. Entendemos que o conceito de deficiência deve ser apreendido para além de uma perspectiva biológica (OMOTE, 2004, GLAT, 2009a, BARTON, 2009, CARNEIRO, 2012, DANTAS, 2014, PICCOLO, 2015), como acrescenta Watson (2014, p.07):

Não há, no entanto, um único caminho para representar a deficiência ou um único caminho para abordá-la que melhor capturem as vidas das pessoas com deficiência, pois a deficiência é complexa e multidimensional e, assim, requer uma pluralidade de abordagens.

Essa discussão da deficiência pelo viés da produção social pode já ser encontrada em diversos textos (acadêmicos, orientadores e legais), como exemplo, o *Relatório Mundial sobre a Deficiência* (2012, p.4) que reconhece:

[...] A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um ‘modelo médico’ para um ‘modelo social’ no qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido a seus corpos.

Esse documento estabelece uma articulação entre o modelo médico e o modelo social. É importante frisar que não se nega o aspecto orgânico da deficiência (física, sensorial,

intelectual etc.), entretanto, se ressalta como condição de impedimento para o desenvolvimento dessas pessoas as barreiras arquitetônicas, sociais, educacionais políticas e culturais. Dessa forma, a investigação acerca da temática da deficiência e da inclusão exige análise das dimensões socioeconômicas e culturais em que essas pessoas estão inseridas.

O preâmbulo da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009, p.1, grifo nosso), que reconhece as barreiras ambientais e atitudinais como principal impeditivo para o exercício da cidadania, diz:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e **as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.**

Essa evolução, que tem se materializado por meio de leis e ações, gradativamente, tem provocado mudanças na vida de muitas pessoas com deficiência. O slogan “*Nada sobre nós, sem nós*” representa o protagonismo desses sujeitos historicamente silenciados. Esse silenciamento é ilustrado por Amaral (1995, p.121-122) a partir do testemunho do escritor cego Chevigny, que “[...] diz ter percebido como as pessoas tendiam acoplar surdez, e até mesmo deficiência mental à cegueira, pois era comum dirigirem-se a ele em altos brados ou falarem por ele, em sua própria presença- mas ignorando-o”.

O movimento de grupos de pessoas com deficiência tem buscado demarcar seu protagonismo, em distintos espaços, na tomada de decisão sobre sua vida. Inclusive, “considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive ao que lhes dizem respeito diretamente” (BRASIL, 2009, p.2).

Estabelecendo um diálogo com essa lei, pontuamos o texto de Glat (2004) sobre o conceito de autodefensoria ou autogestão, que corresponde ao empoderamento e desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. Autodefensoria, segundo a autora, abrange aspectos políticos e educacionais, e se caracteriza por quatro princípios fundamentais:

1-Eliminação de rótulos – quando nos referimos, as *pessoas com deficiência* - a **pessoa** deve ser considerada em primeiro lugar, não a deficiência. O lema dos autodefensores poderia ser resumido no seguinte slogan “antes de sermos deficientes somos primeiro Pessoas”! [...];

2-Identidade própria – relacionado à questão da eliminação dos rótulos, um dos objetivos de auto-defensoria é auxiliar pessoas com deficiência a afirmarem a sua identidade pessoal, serem reconhecidos e respeitados como indivíduos únicos e iguais aos demais, apesar de suas dificuldades [...];

3-Autonomia e Participação – Por autonomia estou entendendo a capacidade do indivíduo de gerenciar sua própria vida cotidiana [...] sobretudo na tomada de decisão [...]

4-Defesa de seus próprios direitos – a defesa dos direitos pela própria pessoa com deficiência é a essência do movimento da auto-defensoria. [...] eles devem lutar para

que suas reivindicações sejam atendidas, sem precisar da tutela de pais e profissionais (2004, p. 4-5, grifo da autora).

A defesa dos direitos pelas próprias pessoas com deficiência constitui uma mudança significativa no seu papel social e existencial, abrindo a possibilidade de expressarem seus desejos, anseios, dificuldades, discordâncias, possibilidades e barreiras. Certamente, dado todo o percurso histórico de silenciamento, essa ruptura é processual. No entanto, as mudanças começam gradativamente a serem evidenciadas. Para ilustrar esse processo, destacamos a participação de grupos de pessoas com deficiência em congressos e eventos acadêmicos, seminários. Recentemente, no II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, realizado pela UFRN, em 2017, havia uma mesa intitulada “Vozes e protagonismo das pessoas com deficiência no cotidiano da IES”, na qual universitários com deficiência problematizaram, discutiram e relataram sua experiência e desafios acadêmicos e sociais na trajetória no Ensino Superior.

A autoadvocacia, como mencionado, é basicamente um processo de empoderamento:

[...] o empoderamento enquanto um conceito articulado à autoadvocacia em que as pessoas com deficiência aprendem sobre a história de seu grupo, sua história de vida, seus direitos e adquirem competências de expressão, reivindicação, participação, comunicação e liderança na sua própria vida, nas instituições educacionais e nos diferentes espaços sociais [...] (DANTAS, 2014, p.20).

A presença do aluno com deficiência no Ensino Superior representa um avanço significativo para mudança na cultura universitária e na própria experiência social. Esses estudantes, muitas vezes, passam a assumir nos seus grupos lideranças na luta pelos direitos e oportunidades nos diferentes espaços da sociedade.

Diante do exposto, destacamos a necessidade da ruptura de uma concepção cristalizada acerca da deficiência como incapacidade, improdutividade, entre outros estereótipos, que desqualifica e impõe obstáculos em todas as esferas de vida desses sujeitos rotulados. Assim, concordamos com Piccolo (2015, p.89), quando pontua que o modelo social desloca o problema da deficiência do indivíduo para a sociedade, ao afirmar: “É a estrutura social que desabilita e cria a deficiência devido à falta de serviços e oportunidades adequadas para assegurar à plena e incondicional inclusão social de todos”.

Santos (2010, p.121) preconiza que as experiências de conhecimento se constituem nos conflitos e nos diálogos “[...] possíveis entre diferentes formas de conhecimento”. Enfim, como já sinalado neste estudo pensar a inclusão de pessoas com deficiência demanda percorrer diversos caminhos, uma vez que não existe uma única via quando se trata de refletir sobre as experiências humanas.

2 ENSINO SUPERIOR: POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A política de inclusão no Ensino Superior, primeiro, isso é garantido por lei. É um direito humano. Então, se é um direito humano, e se a própria constituição diz que todos somos iguais perante a lei, então, a gente tem que usufruir disso. //Como eu falei, a própria lei que me garante vaga no mercado de trabalho, ela me cobra a qualificação. Então, essa questão de inclusão no Ensino Superior é um direito, mas só chega lá quem tem condições. Como eu falei, é diferente do ensino básico, ensino médio que todos têm que está em sala de aula, não pode negar vaga [...]

Rio Tracajá, Dv, Parintins

Primeiro, a política de inclusão nunca poderá ser aplicada enquanto a própria Diretoria, a Coordenação e até mesmo a Reitoria de uma universidade não tiver ciência de quantos alunos com esse tipo de deficiência atendem a essa faculdade. Enquanto eles não tiverem conhecimento de quantas pessoas têm, não dá para tomar um tipo de ação clara. Eles primeiro precisam saber quem na Universidade Estadual do Amazonas possui esses tipos de deficiência para que possamos tomar uma providência para melhorar o ensino nas faculdades. Você não pode agir cegamente e esperar que todo mundo concorde. Isso nunca dá certo

Rio Solimões, Tea, Manaus

Neste capítulo problematizamos as tensões, os embates e os desafios que se constituem no cotidiano do Ensino Superior, no âmbito das políticas de inclusão para estudantes com deficiência. Articulamos aqui, uma discussão entre os documentos normativos, peças de legislação brasileira e os percalços de suas implementações.

2.1 Expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior: exigências e desafios na sociedade contemporânea

Embora este estudo não se proponha a traçar uma análise histórica aprofundada da criação da universidade, consideramos relevante problematizar algumas marcas que ainda perpassam o cotidiano do Ensino Superior, no que tange a inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de educação.

Santos (2012, p.22) assinala que “[...] a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”. Nesse sentido, os espaços sociais são transformados a partir do movimento das dimensões econômica, social, política e cultural, constituindo, simultaneamente, uma continuidade e uma descontinuidade no processo histórico que retrata a existência humana. Esse fio condutor de pensamento ajuda-nos a problematizar e a analisar as diversas facetas do movimento de inclusão/exclusão no Ensino Superior, e, assim, compreender nesse cenário a história de vida de estudantes com deficiência nesse nível de Educação. Pois, como acrescentam Pineau e Le Grand (2012), as narrativas envolvem sentidos temporais, pessoais e um processo de expressão da experiência que é singular para cada pessoa.

De acordo com Rubião (2013, p.33), a primeira universidade europeia data sua criação do final do século XI e “[...] surgiu a partir da corporação de alunos, e não professores”. Resultando na criação da Universidade de Bolonha, na Itália, pela associação de alunos e também pela preponderância do interesse pelo Direito.

Bolonha foi apontada pelo autor como uma exceção, pois o “modelo de universidade da Idade Média se daria a partir da união de professores, e a teologia, influenciada pela escolástica, seria a disciplina principal” (RUBIÃO, 2013, p.33). As universidades da Itália e da França foram as pioneiras; posteriormente, ocorreu a criação de outras instituições na Europa (FILHO, 2008, RUBIÃO, 2013).

O movimento de construção da universidade foi marcado por uma relação elitista, corporativista e religiosa. Sua organização e estruturação estiveram permeadas pelos interesses econômicos, sociais, culturais e políticos de cada momento histórico. Nesse sentido, fica evidente que a universidade surgiu para atender a necessidade de formação de um determinado grupo econômico e intelectual, configurando-se desde sua criação como um espaço institucional seletivo e excludente.

No Brasil, a criação do sistema de Educação Superior ocorreu muito tardiamente, por não haver na época interesse do país colonizador, Portugal. Nesse cenário de monopólio do

saber para acesso ao Ensino Superior, era necessário o deslocamento da colônia (Brasil) para a Universidade de Coimbra em Portugal, ao contrário dos espanhóis que no século XVI fundaram universidades nas suas colônias (OLIVEN, 2002, RUBIÃO, 2013). Nesse registro histórico, ficam evidentes os interesses econômicos e a possibilidade de educação para poucos, vestígio que impregnará a história da educação no país.

Somente no século XIX, com a chegada da Corte em 1808, houve estímulo para a oferta da Educação Superior. Pilleti ([1991] apud RUBIÃO, 2013, p.117) destaca que “era preciso formar burocratas para trabalhar no Estado e profissionais liberais capazes de atender à nova realidade social. Tinha início a “cultura do bacharelismo”. Oliven (2002, p. 25) aponta que “as primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista”.

A criação da primeira universidade no Brasil ocorreu somente em 1920 no Rio de Janeiro, representando um atraso da Educação Superior em relação aos demais países da América Latina (RUBIÃO, 2013). Ainda sobre a criação da Universidade do Brasil (como era chamada na época), Oliven (2002, p. 26) assinala que:

Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Em suma, podemos dizer a partir de registro histórico, que o acesso à educação no Brasil retrata uma divisão exorbitante do direito de escolarização no país, dada a preocupação centrada na formação da elite brasileira. Ghirdelli (2009, p.32) assinala que “[...] em 1920, 75% ou mais de nossa população em idade escolar era analfabeta”. Essa realidade evidencia as desigualdades econômicas, sociais e educacionais que constituíram o desenvolvimento e o atraso nas diversas regiões no país, conforme será discutido adiante.

Para Santos (2008, p.37), “[...] a universidade pública - e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar [...]”. De acordo com o autor, essa perspectiva de educação predominou nas universidades da América Latina no século XIX, e, no caso do Brasil, no século XX. Na medida em que na sociedade do século XXI predomina um sistema econômico globalizado e neoliberal novas exigências se constituem para atender aos interesses econômicos predominantes na sociedade capitalista.

A desigualdade na educação brasileira é registrada no estudo de Neves, Raizer e Fachinetto (2007). Segundo esses autores, por mais que o acesso à Educação Básica tenha se elevado no final da década de 1990, o número de estudantes que concluem o Ensino Fundamental é baixo, sendo ainda menor os que concluem o Ensino Médio e ingressam na Educação de Ensino Superior.

Apesar da constatação, há número reduzido de estudantes que concluem à Educação Básica. Diversas pesquisas (SOARES, 2002, SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, NEVES, RAIZER E FACHINETTO, 2007) também apontam que, em meados da década de 1990¹³, ocorreu o acesso à Educação Superior de uma massa de estudantes proveniente de condições socioeconômicas menos favorecidas. Diante dessa realidade, corroboramos com Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 129), ao apontarem que:

A expansão foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente do Ensino Superior.

Nesse cenário da pirâmide educacional profundamente perversa, encontram-se também os estudantes com deficiência, que, apesar das barreiras encontradas na Educação Básica, tiveram um crescimento de matrícula e continuação na formação, o que resultou no ingresso desses alunos na Educação Superior (BRASIL, 2008). Como os demais jovens excluídos por diferentes fatores, os sujeitos com deficiência também nutrem o desejo de prosseguir seu estudo no Ensino Superior.

Diversas pesquisas (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, FELICETTI; MOROSINI, 2009, SOBRINHO, 2010) têm problematizado também o baixo desempenho acadêmico de muitos estudantes, oriundos na sua maioria de escolas públicas, fator que se deflagra como barreira de exclusão e marginalização na vida de muitos jovens, uma vez que há necessidade de uma formação de qualidade para atender às exigências da sociedade contemporânea, por exemplo, de ser aprovado no exame do vestibular ou no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para ingresso no Ensino Superior.

Sobrinho (2010, p.1225) ressalta a necessidade de terem o direito resguardado de “acesso e garantia de permanência em cursos superiores com qualidade científica e social”.

¹³ A década de 1990 é um marco para mudanças nas políticas públicas educacionais no país, com destaque à aprovação da Lei nº 9394/1996a LDB (BRASIL, 1996a), que traz no texto mudanças significativas na Educação brasileira em todos os níveis de ensino.

Portanto, o direito à educação de qualidade¹⁴ deveria se estender a todos os estudantes, e não somente a uma parcela da sociedade. Diante desse cenário educacional, como esses fatores se impõe no processo de escolarização de estudantes com deficiência?

Podemos dizer que o filtro e o estreitamento do acesso ao processo de escolarização de estudantes com deficiência são demarcados também por barreiras, como evidência Anache (2013, p.95):

Mesmo aqueles estudantes com deficiência que apresentaram uma condição social e econômica mais favorável possuíam dificuldades no seu processo de escolarização, justificadas pelas precárias condições de acessibilidade físicas e curriculares, agravadas pelas atitudes discriminatórias presentes nas escolas públicas e privadas deste país.

Nesse sentido, é necessário considerar os diversos fatores que surgem como barreiras para escolarização de estudantes na Educação Básica com deficiência, resultando, frequentemente, em um baixo nível de formação acadêmica para os que conseguem chegar até o Ensino Médio. Como relatado pelos participantes desta pesquisa, ao ingressar na universidade, encontram as mesmas barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais (CASTRO, 2011, CHAHINI, 2016, PLETSCH, MELO, 2017; CABRAL; MELO, 2017, REIS; GLAT, 2018).

Conforme já discutido, de encontro aos interesses econômicos o sistema educacional brasileiro tem sua estrutura organizacional demarcada pela lógica da meritocracia, atendendo às exigências de qualidade dos organismos internacionais. Ou seja, as oportunidades acadêmicas serão para quem atender o nível de excelência nas provas e exames classificatórios¹⁵. Isso representa uma desvantagem para muitos estudantes, como também

¹⁴ Este contexto econômico neoliberal e globalizado tem sido usado numa perspectiva de uma educação que atenda a demanda de mercado econômico. Daí a ênfase na produtividade e na competitividade, competências profissionais para contemplar o mercado de trabalho e a necessidade da produção econômica (OLIVEIRA, 2000, SOBRINHO, 2010). A educação de qualidade, que tratamos aqui, por sua vez, diz respeito às condições de um ensino que contemple uma infraestrutura institucional adequada de funcionamento (sala de aula, acessibilidade na estrutura física, recursos didático-pedagógicos, recursos tecnológicos), formação continuada para professores, currículo flexível, necessidades que contemplem a formação humana (cognição, aprendizagem, motricidade, afetividade, comunicação, potencialidades etc.). No entanto, há necessidade de investimento, financeiro e humano, caso contrário o abismo da desigualdade social tende a aumentar em nosso país.

¹⁵ O país tem acompanhado as exigências de avaliações internacionais, que demarcam rankings, classificações e seleção. Por exemplo, “*Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb* – avaliação da educação básica, realizada em larga escala desde 1995. Abrange o levantamento de dados de três séries associadas ao fim de um período ou ciclo escolar; *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM* – Instituído em 1988, este exame avalia as competências e rendimento escolar dos alunos ao final da educação básica. Representa um instrumento importante na avaliação do ensino médio e seus resultados podem se constituir em critério de seleção para o ingresso em instituições de ensino superior” (NEVES, 2002, p.65-66). Atualmente no Ensino Superior acontece o *Exame Nacional de Desempenho dos Estudante – Enade* – “tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes de curso de graduação em relação às habilidades e as competências em sua formação, a partir dos conteúdos previstos nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, Catálogo Nacional de Cursos

incluindo os que apresentam uma deficiência, pois o padrão de avaliação homogeneizador não contempla as suas necessidades específicas de aprendizagem (flexibilização curricular, maior tempo para uma prova, presença do intérprete de Libras para garantir acesso ao conhecimento e comunicação etc.). Dessa forma, há necessidade de cautela com a elaboração dos rankings que hierarquizam e classificam de forma parcial, sem a visão de todos os fatores que envolvem o processo de aprendizagem.

Os estudantes que não atingem esse patamar de classificação internalizam o sentimento da incapacidade, culpabilização e baixa autoestima. Contudo, para além da memória, do pensamento, do raciocínio, da lógica, existe um ser humano com uma história de vida, experiência, identidade, afetividade, singularidade, enfim, características que são próprias de cada sujeito inserido numa dinâmica sociocultural. Argumentamos, assim, para a necessidade de construção de novos saberes na universidade, no sentido de repensar a gestão e as práticas pedagógicas, para que possam contemplar os estudantes de uma forma que não seja hierarquizada e categorizada por atributo desfavorável, possibilitando sua inclusão educacional e social.

Sobrinho (2010, p. 1226) esclarece que:

As diversas etapas de escolarização formal organizam os processos de formação que farão parte da vida toda de uma pessoa. A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológica que todo o indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea.

Diante desse cenário educacional, não podemos deixar de apontar o movimento internacional para a expansão do Ensino Superior, visando a atender às demandas de mão de obra qualificada e o mercado econômico. Essas questões ajudam-nos a contextualizar como esse processo ocorreu no Brasil e favorecendo a explosão do ensino privado no país. Essa ideia pode ser analisada a partir do objetivo descrito no preâmbulo da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI* (UNESCO, 1998, p.1, grifo nosso).

No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. A educação superior compreende **“todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado”**. Em todos os lugares a educação superior depara-se **com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu**

financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

Shiroma (2001, p.10) considera que “o passaporte ofertado para a inclusão é a educação. Embora o acesso seja para todos, o destino final varia segundo capacidades individuais, noção reforçada pela ideologia meritocrática e a de competências” que fundamentam a política educacional.

A democratização e a expansão do Ensino Superior não podem ser consideradas apenas nos números de matrículas efetivadas, que aparecem nos relatórios (INEP; Censo do Ensino Superior, etc.). Ao contrário, devemos atentar também para as construções de ações na gestão institucional que asseguram as condições de acesso e aprendizagem dos estudantes que chegam nesse nível de ensino.

Outrossim, cabe registrar que no período de 1995 a 1999, o Censo de Educação Superior não contemplava o registro de matrícula dos estudantes público alvo da Educação Especial, que só veio a ocorrer em 2000 (GOESSLER, 2014). A seguir, construímos o diálogo com foco em documentos que regem a política de inclusão no Ensino Superior e as dificuldades de sua implementação.

2.2 Política de inclusão para estudantes com deficiência na Educação Superior: entre os documentos legais e sua materialidade nas diferentes realidades brasileiras

A década de 1990 é considerada o marco temporal em função de inúmeros avanços na política educacional no Brasil, demarcando mudanças significativas no cenário da educação. Destacamos a implementação da educação inclusiva, ancorada em vários documentos internacionais¹⁶ e nacionais, que nos últimos 20 anos vêm provocando rupturas, tensões e desafios, para a construção de um sistema educacional inclusivo que atenda a todos

¹⁶ *Conferência Mundial de Educação para todos*, realizada em 1990 em Jomtien, que teve como objetivo promover as transformações no sistema de ensino para assegurar acesso e permanência de todos na escola (UNESCO, 1990); *Conferência Mundial de Necessidades Educativas especiais: Acesso e Qualidade*, realizada pela UNESCO em Salamanca, em 1994 e a conferência, como desdobramento foi assinada a *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994); *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, Convenção da Guatemala em 1999 (BRASIL, 2001b).

os estudantes. Tal pensamento é retratado por Garcia (2010, p.11), ao ressaltar que “a política educacional no Brasil, nos últimos anos, está apoiada em discursos inclusivos, na esteira das conferências internacionais que visaram à proposição de universalização da educação básica nos países em desenvolvimento”.

No entanto, é preciso considerar que o processo de escolarização não ocorre de forma homogênea e igualitária em todo o país, tendo em vista a desigualdade e a diversidade que constituem as diferentes regiões brasileiras, em termos geográficos, culturais, econômicos, sociais e educacionais, conforme assinala Kassar (2012b, p. 835):

O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual. A formação econômica do Brasil e as características de sua organização social fizeram com que o país passasse a conviver com vários problemas que impactaram diretamente a vida de crianças e jovens brasileiros [...].

Então, para tratar de Educação Inclusiva no Brasil é preciso considerar as peculiaridades locais, as quais se refletem diretamente na implementação das políticas públicas nas instituições educacionais, como apontado em diversos estudos (GLAT; PLETSCHE, 2012a, KASSAR, 2012b; OLIVEIRA, 2013; MENDES, 2015; MORAES, SIMÕES, BECKER, 2018). Outro fator que, na prática, influencia a construção e cumprimento de políticas educacionais é a frequente descontinuidade de ações quando há troca de governo.

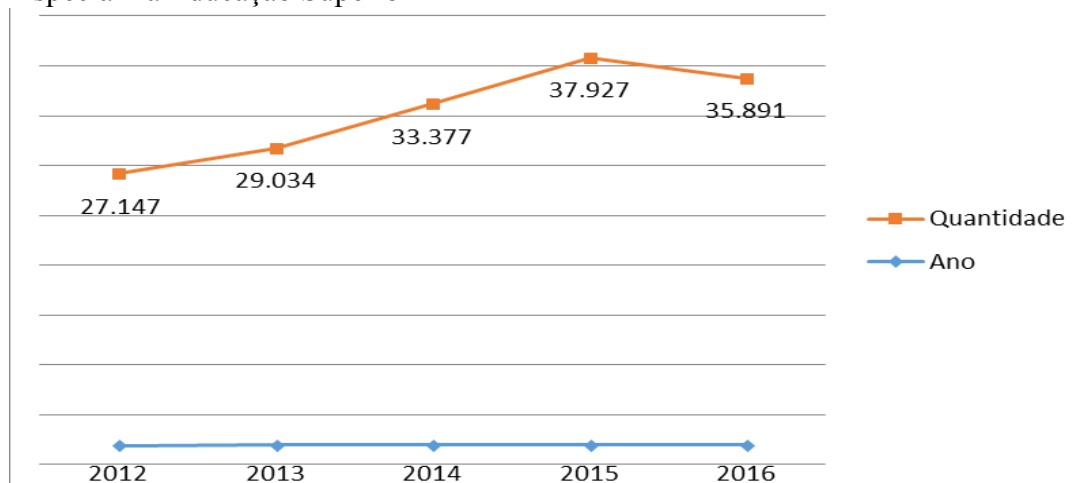
No entanto, apesar de todas as barreiras e desafios enfrentados por estudantes com deficiência na Educação Básica, é notório que, gradativamente, vem aumentando o número de suas matrículas no Ensino Superior, como evidenciado pelos dados do *Relatório da Sinopse Estatística da Educação Superior* realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP). O público alvo da Educação Especial é identificado pelo INEP de acordo com as seguintes definições:

a) Cegueira: acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa; b) Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; c) Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; d) Deficiência Auditiva: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; e) Deficiência Física: consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de

funções; f) Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez; g) Deficiência Múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências; h) Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais; i) Autismo: Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; j) Síndrome de Asperger: prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância; l) Síndrome de Rett: Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais e do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva; m) Transtorno Desintegrativo da Infância: Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 02 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional; n) Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (INEP, 2014a, p.4-7, grifo no documento).

A seguir apresentamos um gráfico que mostra a evolução de matrícula desse público no Ensino Superior.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Superior



Fonte: construído pela pesquisadora segundo dados do Inep (2013a, 2014b, 2015, 2016, 2017a).

Início da descrição

Gráfico 1; Título - Evolução da matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Fonte - Construído pela pesquisadora segundo dados do Inep (2013a, 2014b, 2015, 2016, 2017a).

Gráfico de fundo branco mostra a evolução de matrículas de estudantes da educação especial na educação superior, entre os anos de 2012 a 2016. Na cor vermelha o traçado, na parte superior do gráfico, dos números de matriculados; na cor azul na parte inferior do gráfico, o ano decorrente de cada número de total de matrícula correspondente.

2012 – 27.147 matriculados.

2013 – 29.034 matriculados.

2014 – 33.377 matriculados.

2015 – 37.927 matriculados.

2016 – 35.891 matriculados.

Fim da descrição

Esses indicadores mostram uma evolução de matrículas entre 2012 e 2016. O quantitativo de estudantes público alvo da Educação Especial que ingressaram no Ensino Superior passou de 27.147 para 35.8915, representando um crescimento de 32%. No entanto, entre 2015 e 2016, verificamos uma redução de 5%. Apesar dessa pequena variação, entendemos que essa evolução de crescimento retrata o conjunto de medidas previstas na legislação, coadunando com as ações que acompanham o processo de democratização e expansão do Ensino Superior.

Nesse sentido, o Governo Federal tem delineado diversas ações, como o Programa Universidade para Todos – (Prouni), regulamentado pela Lei nº 11.096/2005a (BRASIL, 2005a). Este programa, que não contempla apenas estudantes com deficiências, embora aparentemente de natureza democrática, vem sendo criticado por prever bolsas de estudos no ensino privado, ação que tem sido problematizada como desencadeador do processo de privatização do Ensino Superior.

Entre as ações afirmativas¹⁷ voltadas para a ampliação do acesso ao Ensino Superior, destaca-se o sistema de cotas, o qual tem atendido estudantes de grupos historicamente excluídos (negros, indígenas, estudantes de escolas públicas com baixa renda, pessoas com deficiência etc.). Outras medidas inclusivas são, por exemplo, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir e o Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES).

¹⁷ “Ações afirmativas foram consideradas como ação ou um conjunto de ações que visam reparar, compensar ou mesmo prevenir situações que vilipendiaram os direitos de grupos que, historicamente, viveram discriminações e estiveram ou ainda estão em situações de desigualdade social, econômica, política e/ou cultural” (ANACHE, 2013, p.82).

De acordo com Brandão (2005, p.51) “o debate sobre a questão das cotas para ingresso nas universidades públicas brasileiras iniciou-se no meio da década de 1990”, tal movimento envolveu grupos diversos de estudantes excluídos da Educação Superior. Moreira (2014) ressalta a experiência de acesso ao Ensino Superior público pelo sistema de cotas para estudantes com deficiência em 2003 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (UERJ). Em nível de instância federal somente em 2012, o MEC estabeleceu a obrigatoriedade de cotas para esses estudantes em Instituições Federais de Ensino Superior.

Originalmente, no sistema de cotas no Ensino Superior, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012, p.1), não havia previsão para pessoas com deficiências.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. *Parágrafo único.* No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Entretanto, esse preceito legal sofreu alteração a partir da aprovação da Lei nº 13.409/2016¹⁸ (BRASIL, 2016), na qual ficam estabelecidas cotas também para pessoas com deficiência no curso técnico de nível médio e na Educação Superior das instituições federais de Ensino Superior.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, p.1).

Conforme já assinalado, essa prática de estabelecimento de vagas nos editais para ingresso de pessoas com deficiência já vinha ocorrendo em diversas instituições de Ensino Superior do Brasil, por exemplo, a UERJ que foi pioneira no país, desde 2003. De acordo com Castro (2011, p.129) “[...] dentre as 225 IES públicas, no ano de 2008, 22 possuíam reservas de vagas para pessoas com deficiência”.

¹⁸ A UERJ já destinava em 2003 um percentual de 5% (cinco por cento) de reserva de cotas para ingresso de estudantes com deficiência na instituição, tendo em vista a aprovação da Lei nº 4.151/2003 que instituiu nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro e dá outras providências (RIO DE JANEIRO, 2003, p.1).

Esses dados mostram que há um movimento de implementação de ações, que possibilitam um crescimento quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior. Porém, não basta lhes garantir o acesso; há necessidade de uma análise cuidadosa das condições de permanência e aprendizagem que são oferecidas a esses estudantes. Alguns estudos (CASTRO, 2011, OLIVEIRA, 2014, MOREIRA, 2014, CHAHINI, 2016, PLETSCH; MELO, 2017, CABRAL; MELO, 2017) já evidenciam avanços como a implantação de Núcleos de Acessibilidade, a contratação de intérprete de Libras; acessibilidade para realização das provas para ingresso nas universidades, aquisição de recursos tecnológicos com acessibilidade, entre outros. Entretanto, ainda há inúmeros desafios que se materializam nas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e, sobretudo, atitudinais.

Devido às novas exigências e desafios da sociedade contemporânea, as políticas educacionais vão sendo alteradas para atender às novas ordens vigentes, questões já problematizadas na seção anterior. Tendo em vista esse contexto, a seguir destacamos alguns documentos e peças de legislação e sua articulação com a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Haja vista a composição de direitos previstos nos diversos instrumentos legais em diferentes momentos temporais, estes serão apresentados, independentemente da data de sua promulgação, tendo em vista, a lógica de organização, o teor do conteúdo expresso no documento.

2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais documentos legais – um diálogo com a política de inclusão no Ensino Superior

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 205, que a educação é um direito de todos e todos e, no artigo 206, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Esse direito é contemplado com a promulgação da Lei nº 9394/96a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), considerada um avanço na educação brasileira. A LDB define o ensino em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior. Considerando o objetivo deste estudo, focalizaremos as discussões no segundo nível.

A LDB trata da Educação Superior no Capítulo IV, prevendo mudanças significativas nesse nível de ensino. O artigo 46 torna obrigatório “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior,

terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996a, p.15). Para atender esta determinação foi criado o Exame Nacional de Avaliação dos Cursos Superiores¹⁹. Atualmente a avaliação dos cursos de graduação é realizada por dois instrumentos que apontam os indicadores de qualidade: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - (Enade) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - (Sinaes), criados pela Lei nº10. 861/2004a (BRASIL, 2004a).

No documento do Sinaes, no artigo 3º, inciso III, é prevista a responsabilidade social da IES e sua contribuição para inclusão social. Portanto, diante da política de inclusão no Ensino Superior para estudantes com deficiência, há necessidade de monitoramento e acompanhamento da concretização de ações de acessibilidade nessas instituições. Nessa direção, foi promulgada a Portaria nº 3.284/2003²⁰ (BRASIL, 2003, p.1), que “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Essa portaria prevê maior detalhamento para verificação no processo de avaliação dos cursos no quesito acessibilidade para estudantes com deficiência física e sensorial. Essa exigência é assegurada no artigo 2º, § 1º, focalizando ações visando à garantia da permanência:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II- no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

¹⁹ “[...] também conhecido como Provão, foi criado em 1995, pela Lei nº 9.131/95, fazendo parte das avaliações periódicas das instituições de educação superior. Seu objetivo específico é avaliar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos alunos que concluem a graduação. Com esse instrumento, é possível realizar avaliação comparativa entre o desempenho de um mesmo curso oferecido em diferentes IES, além de permitir o acompanhamento da evolução de desempenho dos cursos dentro de uma série temporal” (NEVES, 2002, p.66). Esse processo de avaliação ocorreu de 1996 a 2003. A partir de 2004, passou a ser realizado pelo Enade.

²⁰ Esse documento revogou a Portaria nº 1679/99 “Dispõe sobre requisito de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 1999, p.1).

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;

d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p.1 e 2, grifo nosso).

O Sinaes, como dito anteriormente, é um dos instrumentos de avaliação que subsidiam os indicadores de qualidade do Ensino Superior, e tem como finalidades:

§ 1º [...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a, p.1).

O responsável pela implementação desse sistema de avaliação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP). A avaliação *in loco* na instituição de Ensino Superior é realizada por docentes da Educação Superior capacitados pelo INEP. Nesse processo, é utilizado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento²¹ (BRASIL, 2017b). Esse instrumento abrange três dimensões de avaliação: a) dimensão 1 – organização didático-pedagógica; b) dimensão 2 – corpo docente e tutorial; c) dimensão 3 – infraestrutura. Nos itens avaliados perpassam as questões de acessibilidade (atitudinal, comunicacional, digital, instrumental, metodológica), visando à verificação da política de inclusão de estudantes com deficiência.

Com a finalidade de nortear as Comissões de Avaliações *in loco* na IES, o INEP produziu o documento orientador denominado “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in Loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes”, que “têm o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de

²¹ Esse instrumento de avaliação foi reformulado em 2017, atendendo às novas exigências na formação de estudantes de graduação.

questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (INEP, 2013b, p.4).

É importante assinalar que essa exigência de avaliação de acessibilidade nos cursos de graduação é regulamentada pelo Decreto nº 9.235/2017a²² que “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2017a, p.1). Nesse novo documento, são acrescentados os cursos de pós-graduação. No Decreto revogado no artigo 16, inciso VII (infraestrutura física e instalações acadêmicas), alínea “C” previa que no *Plano de Desenvolvimento Institucional* – (PDI), da IES, deveria constar:

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2006, p.08).

Em síntese, as peças de legislação aqui apresentadas evidenciam a necessidade de avaliar o cumprimento das políticas institucionais de inclusão para estudantes com deficiência no Ensino Superior. No entanto, é possível identificar, nesse processo de revogação e alteração, que esse novo decreto retira conteúdo importante, no que diz respeito à previsão no PDI de ações de acessibilidade para estudantes universitários com deficiência. Nesse sentido, cabe problematizar se com essa omissão essas questões podem acabar ficando negligenciadas, considerando que esse documento autoriza, reconhece e credencia cursos de graduação e agora pós-graduação. Esse cenário instiga maiores estudos longitudinais para a análise desse processo de avaliação de cursos (autorização, reconhecimento), tendo em vista os indicadores referentes à implantação e implementação da política de inclusão para estudantes no Ensino Superior com deficiência.

Ainda no percurso da discussão sobre a legislação que subsidia a política de inclusão na Educação Superior, não podemos deixar de registrar o Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996b, encaminhado aos reitores das universidades com a finalidade de orientar as ações da política educacional da IES, quanto ao acesso e à permanência de estudante com deficiência. O referido documento orienta que as ações devem ocorrer desde a construção do edital da seleção do concurso do vestibular, incluindo entre outras providências: a) materiais

²² Esse documento no artigo 107, prevê a revogação do Decreto nº 5.773/2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006, p.1).

adaptados; b) prova ampliada; c) recursos ópticos para pessoas com baixa visão; d) flexibilidade nos critérios da correção da redação e provas discursivas dos candidatos surdos; g) adaptação do espaço físico; h) ampliação do tempo para execução da prova, (BRASIL, 1996b).

Entendemos que a Lei nº13. 146/2015a – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015a) coaduna com o aviso circular supracitado, 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, 2015a, p.8).

Outrossim, destacamos, o Decreto nº 5.296/2004b (BRASIL, 2004b, p.1), 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”. Esse documento também traz em seu texto diversas providências a serem tomadas para que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida não sejam impedidas, pelas diversas barreiras impostas na sociedade, de terem acesso igualitário a qualquer tipo de serviços, espaços sociais, informações, transportes, recursos tecnológicos e comunicação. Dessa forma, sinaliza ações para garantia da acessibilidade dessas pessoas.

Vale ressaltar, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) assinala a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Em relação a este segundo nível de ensino faz a seguinte previsão:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações,

nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.12, grifo nosso).

Essas orientações foram regulamentadas por meio do Decreto nº 7.611/2011a (BRASIL, 2011a, p.2), que prevê a estruturação do Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior, que tem como finalidade “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”, bem como o apoio técnico e financeiro para a política de inclusão nos diferentes níveis de ensino. Como será aprofundado a seguir, a criação, implantação e implementação do Núcleo de Acessibilidade ganha fortalecimento com as ações já previstas no Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.

2.2.2 Política de Inclusão: Programa Incluir – Programa Nacional de Assistência Estudantil e Inclusão de Estudante Surdo

No bojo de construção da expansão e democratização do Ensino Superior, foi criado em 2005, pelo Governo Federal, o Programa Incluir: acessibilidade no Ensino Superior, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior – (SESu) e pela Secretaria de Educação Especial²³ com a finalidade de:

[...] fomentar a criação e a consolidação de **núcleos de acessibilidade nas universidades federais**, as quais **respondem pela organização de ações institucionais** que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013a, p.3, grifo nosso).

No período de 2005 a 2011, para acesso ao recurso financeiro, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram a concorrer em Editais por meio de Chamadas Públicas. Em resposta, as IFES “apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (BRASIL, 2013b, p.13).

²³ A Secretaria de Educação Especial foi extinta em 2014, tendo suas ações incorporadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que no Decreto nº 9005/2017, artigo 23, inciso I, estabelece como competência “planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as representações sociais, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos ao longo da vida, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação para as relações étnico-raciais, a educação em direitos humanos e a educação especial” (BRASIL, 2017b, p.18).

Em 2012 essas ações seguiram fortalecidas por meio de auxílio aos projetos das IFES que passaram a ter apoio técnico e financeiro, chancelado pelo Decreto nº 7.611/2011a (BRASIL, 2011a). De posse de recurso orçamentário, o Programa Incluir constituiu-se por um trabalho com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade no Ensino Superior, através dos Núcleos de Acessibilidade, com relação aos seguintes eixos: a) infraestrutura – projetos arquitetônicos; b) currículo, comunicação e informação; c) programas de extensão e d) programas de pesquisa. Em vista disso, faz-se necessário que:

[...] As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013b,p.12).

O Programa Incluir foi analisado nos estudos de Melo e Martins (2016), de Pletsch e Melo (2017) e de Maciel e Anache (2017). Apesar de algumas ressalvas, estes autores consideraram a relevância do programa para a construção de política institucional de acessibilidade nas IFES, devido às ações nos Núcleos de Acessibilidade que passaram a estruturar diversas linhas de trabalho para o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes universitários com deficiência.

Melo e Martins (2016, p. 264) problematizam que, mesmo com apoio financeiro, muitas instituições de Ensino Superior não cumprem a política de inclusão, “contribuindo de forma perversa para continuar excluindo aqueles que historicamente trazem essa marca social ao longo da sua trajetória acadêmica”.

Outrossim, vale destacar que o apoio financeiro para criação e implementação do Núcleo de Acessibilidade é exclusivo às IES federais, cabendo às demais unidades federativas (estadual e municipal) que ofertam o Ensino Superior o cumprimento das leis, sem o apoio dos programas do Governo Federal. Conforme esclarece Neves (2002, p.55), “as universidades estaduais, ao contrário das federais e particulares, encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos respectivos estados”.

Portanto, as instituições de Educação Superior de instância pública estadual ou municipal necessitam se organizar, contando com recursos orçamentários, oriundos de sua fonte mantenedora, para criar e implementar as políticas inclusivas para estudantes com deficiência, de forma a garantir seu acesso, permanência e aprendizagem. Essa discussão está sendo retomada no quarto capítulo.

Diversos estudos (CASTRO, 2011, CIANTELLI, 2015, PLETSCHE; MELO; 2017; CABRAL; MELO, 2017) constataam que o processo de criação e implementação do Núcleos de Acessibilidade tem se caracterizado de forma muito distintas nas diversas instituições de Ensino Superior. Alguns dos aspectos diferenciais apontados são: a vinculação institucional dos Núcleos de Acessibilidade (Pró-Reitorias de Graduação, Pró-Reitorias de Extensão e Assuntos Comunitários, Faculdades de Educação, Reitorias, etc); a área de formação dos coordenadores (Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Educação Especial, etc), assim como as formas de funcionamento e ações desenvolvidas. Além disso, os usuários do apoio especializado ofertado pelos Núcleos de Acessibilidade variam desde o tradicional público alvo da Educação Especial a estudantes com outras necessidades específicas de aprendizagem, que constituem a realidade do contexto universitário.

Cabe, ainda, destacar que também há variação na nomenclatura utilizada para identificar o Núcleo de Acessibilidade. Para citar alguns exemplos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro este setor é denominado – Programa Rompendo Barreiras - (PRB); Universidade Estadual de Londrina, Núcleo de Acessibilidade da UEL - (NAC); na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - (NEPIE); na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Comissão Permanente de Apoio a estudante com necessidades educacionais especiais - (CAENE); e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade - (NIA).

Nesse movimento não se pode deixar de aludir ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010). Esse programa tem como objetivos: a) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; c) reduzir as taxas de retenção e evasão; d) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

No documento, são asseguradas providências para o desenvolvimento de ações relacionadas ao apoio pedagógico e ao apoio com moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e creche. Damos destaque para o acréscimo do Inciso X, que amplia o atendimento do público-alvo a ser atendido no referido programa – que antes era voltado somente para alunos de baixa renda – para o público-alvo da Educação Especial. Vale ressaltar que, assim como outros programas do Ministério da Educação, o do PNAES contempla somente estudantes de cursos de Instituições de Ensino Superior federais.

No caso da inclusão de estudantes surdos, além de todos os direitos previstos nas peças de legislação já discutidas, é preciso considerar dois importantes instrumentos legais. Primeiro, a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que no artigo 1º reconhece a Língua

Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. No que tange à parte escrita, porém, no artigo 4º, Parágrafo único, é estabelecido que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p.2). Tendo isso em vista, o estudante surdo deverá aprender a Língua Portuguesa escrita no processo de letramento.

No entanto, “a realidade escolar ainda sente dificuldade para organizar-se na dinâmica entre sistemas linguísticos distintos, como é a Libras e a Língua Portuguesa” (CASTRO; SANTOS, 2018, p. 141). Tal contexto educacional tem refletido como barreira no processo de escolarização de estudantes surdos, inclusive no ingresso e permanência no Ensino Superior.

O segundo destaque é a aprovação do Decreto nº 5.626/2005b (BRASIL, 2005b), que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - (Libras), a obrigatoriedade da oferta da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, atuação do Tradutor e Intérprete de Libras, entre outras previsões necessárias às especificidades do direito linguístico e da aprendizagem do estudante surdo. A partir desse decreto, a disciplina Libras passa a ser obrigatória em todas as licenciaturas, exigindo das IES uma organização curricular e no seu quadro docente para dar conta do oferecimento deste componente. Nos demais cursos de graduação, a disciplina Libras é prevista como oferta optativa. Também é estabelecido no artigo 7º, § 2º, que “[...] os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério” (BRASIL, 2005b, p. 2).

O cumprimento desta determinação legal, porém, tem sido de grande complexidade, tanto na Educação Básica (a partir do segundo segmento), quanto no Ensino Superior. Devido a pouca oferta de cursos de formação em Ensino de Libras, há, em todo país, carência de profissionais qualificados que possam atender à demanda de contratação pelas IES. A mesma problemática envolve a contratação de intérpretes para dar suporte aos estudantes surdos, conforme apontam Cabral e Melo (2017, p.61):

[...] garantia de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – TILS: estudos indicam que, embora a comunidade surda esteja integrando cada vez mais as instituições de ensino superior, o número de intérpretes de Libras no ensino superior é incipiente.

Conforme exposto, as IES enfrentam enormes dificuldades, desafios e resistência para a implementação das políticas públicas de inclusão, previstas no arsenal de documentos oficiais. Em outras palavras, as leis existem e impulsionam mudanças, mas implementá-las demanda construir rupturas com práticas tradicionais para se criar alternativas e possibilidades que garantam a equidade de oportunidade para os universitários com deficiência.

3 NAVEGANDO NO RIO: PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Vou remando nas águas barrentas do rio, vou
 Vou singrando a aurora de vento brávil
 Eu e minha canoa, história de amor
 Vou pescar esperança, seja onde for
 Sou pescador, eu sou canoeiro
 Enfrento sem medo o banzeiro
 Vou tarrafejar meu desafio
 Meu remo desbrava essas águas
 A vida fez minhas mãos calejadas
 Piracema é milagre da procriação
 E o defeso eu respeito pra conservação
 Vou fisgar o sustento hoje, amanhã e depois

*Boi Garantido*²⁴

Ao delinear a imersão em uma investigação qualitativa por meio do método História de Vida, consideramos oportuno fazer inicialmente um movimento para demarcar o lugar de onde falamos, apropriando-nos de elementos que traduzem a realidade do contexto amazônico, retratando-o na tessitura da construção deste texto. Nesse sentido, entendemos que essa abordagem de pesquisa possibilita navegar na narrativa de histórias de vida de estudantes com deficiência no Ensino Superior, como uma canoa que trafega na imensidão dos rios da Amazônia – Negro, Amazonas, Solimões, Japurá, Tapajós entre outros – sendo conduzida pelo caboclo que desbrava a remo os *banzeiros* (ondas grandes) e as correntezas desses rios.

Comparamos a construção desta pesquisa com um rio, dada a complexidade que envolve a constituição social do ser humano. E o caboclo, por sua vez, seria o pesquisador, que percorre caminhos de incertezas, dúvidas, tensões, criatividade e sensibilidade para mergulhar na escuta do relato das histórias de vida.

Este capítulo, portanto, tem como finalidade navegar nos fundamentos epistemológicos do método História de Vida, que constituiu o alicerce para a construção do caminho metodológico para investigar os relatos dos estudantes com deficiência sobre sua experiência no Ensino Superior. Para a imersão no contexto sociocultural no qual esses alunos estão inseridos, retratamos o universo do contexto amazônico, focalizando o *lócus* do estudo:

²⁴ O Boi Garantido (vermelho) é a agremiação que disputa com o Boi Caprichoso (azul), no Festival Folclórico de Parintins, no Amazonas, que ocorre no último fim de semana do mês junho.

a Universidade do Estado do Amazonas – (UEA). Seguindo a navegação, apresentamos o detalhamento do percurso realizado na construção deste estudo.

3.1 Navegando nos banheiros dos saberes: fundamentos epistemológicos da pesquisa história de vida

Para navegar no percurso da pesquisa apoiada pela abordagem História de Vida, faremos algumas breves reflexões sobre a construção do conhecimento científico, na medida em que esse saber possibilita mergulhar na escolha do método adotado nesta investigação. Entendemos, que cada objeto pesquisado é carregado de sentidos e de possíveis diferentes interpretações. Corroboramos, assim, com González Rey (2015, p.6), ao dizer que o “conhecimento legitima-se na sua continuidade e capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos”.

Nessa lógica de pensamento, é necessário definir o tipo de pesquisa. Então, priorizamos a escolha de uma abordagem qualitativa, pois o estudo está mergulhado na complexidade da dinâmica das relações socioculturais, dos sentidos subjetivos, da percepção e do sentimento relatado a partir da experiência de estudantes universitários com deficiência. Chizzotti (2014, p.82) destaca que nessa abordagem o pesquisador deve:

[...] preliminarmente, despoja-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Dentre os diversos tipos de pesquisa qualitativa, optamos pelo método de História de Vida. Esta abordagem traz para as Ciências Sociais e Humanas uma ruptura com os métodos tradicionais de pesquisa, na medida em que a subjetividade e a historicidade individual são consideradas elementos de estudo para produção de um saber científico. Como preconiza Franco Ferrarotti (2014, p.19) “os seres humanos não são ‘dados’ que possamos conhecer a partir do olhar exterior e objetivo, [...] os humanos ‘são processos em devir’, seres ancorados no espaço e no tempo, ‘sujeitos instáveis e incertos’”.

Bertaux (2010), um dos pioneiros nesta metodologia, traz importante contribuição ao fazer a distinção entre história de vida (*life-history*) e estória ou relato de vida (*life story*), devido às diferentes formas adotadas no método para construção de pesquisa. História de vida (*life-history*) parte da narrativa da história de vida de um sujeito ou de um grupo, apoiando-se, porém, na verificação em documentos das informações (dossiês, entrevistas entre outros). A estória ou relato de vida (*life story*) volta-se para relato livre da experiência e vivência dos

sujeitos ao pesquisador, neste enfoque não há cruzamento de documentos, para verificação dos fatos que estão sendo narrados; a única fonte de dados são as narrativas dos sujeitos. É importante ressaltar, porém, que apesar de “livre”, os relatos não são aleatórios, uma vez que emergem na memória a partir do sentido individual e social, daí a importância da historicidade e do tempo, que fazem parte do relato de vida (SOUZA, 2007; GLAT, 2009a, PINEAU; LE GRAND, 2012).

O método de História de Vida vem sendo utilizado em pesquisas de várias áreas, tais como Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, a História e a Educação, embora por vezes receba diferentes denominações e variações nos procedimentos. Chizzotti (2014, p.101) aponta que as metodologias de pesquisas primam por uma variedade de termos e significados:

As particularidades expressam-se em diferentes termos correlatos, para discriminar diferentes particularidades teórico-metodológicas, tais como autobiografia, biografia, história de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, etnobiografia etc., todas, com suas especificidades, visando descobrir as possibilidades heurísticas das trajetórias de vidas pessoais, inseridas em uma realidade histórica e social.

No caso desta investigação, optamos por utilizar as denominações “história” ou “relato de vida”, com base no método biográfico, assim preconizado por Ferrarotti (2014, p.18, grifo nosso),

[...] **O método biográfico não é apenas uma pesquisa fundamentada na recolha e no tratamento de dados e materiais biográficos** [...]; Não! O método biográfico é outra coisa muito mais desestabilizadora, porque conduz o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que só pode começar a saber junto com os outros – com as pessoas –, com o saber das pessoas e, em particular, com o saber que seus interlocutores – ou seus “interatores” – constroem com ele ao tomarem a palavra, em conversas, em narrativas. E, ao mesmo tempo, esse saber não se apresenta como um saber no sentido habitual do termo: trata-se de um saber situado, inserido, incorporado.

Esta abordagem de pesquisa, assim, como outras abordagens de pesquisa qualitativa, rompe com a ideia de objetividade e neutralidade do pesquisador, uma vez que possibilita uma aproximação do sujeito participante e do pesquisador a partir de uma relação de interação recíproca, numa dialética relacional, na qual “o conhecimento a dois que se elabora numa interação, numa intersubjetividade” (FERRAROTTI, 2014, p.19). Delory-Momberger ([2014a] apud FERRAROTTI, 2014, p.21-22) argumenta que a pesquisa biográfica possibilita aproximar:

[...] os modos de constituição do indivíduo enquanto ser social singular: de que maneira os indivíduos dão sentido às situações e aos acontecimentos de sua existência, de que modo eles integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seu ambiente histórico e social, e como, com base nesse processo de biografização, eles agem em seus contextos e sobre eles.

Uma categoria importante nesse tipo de pesquisa diz respeito ao tempo e ao espaço, pois o significado das vivências assume sentidos diferentes devido à singularidade social de cada indivíduo, imbricando as dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais, culturais, políticas e econômicas. A experiência humana constitui-se por um movimento constante, dadas as dinâmicas dos contextos históricos e socioculturais, que são mediadores das transformações que acompanham a constituição da biografia individual de cada sujeito na sociedade.

Destacamos, a nível metodológico, a técnica da escuta, pois “a escuta 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.

É importante destacar que, neste método, o pesquisador deve evitar qualquer interferência na fala do sujeito, a não ser para esclarecer algum detalhe ou para estimular o relato (GLAT, 2009a, SPINDOLA; SANTOS, 2003). É recomendado que a entrevista, independente de sua finalidade, seja gravada (em áudio e/ou vídeo) e que haja uma escuta atenta do entrevistador acerca do que está sendo dito, sem se preocupar com anotações – a gravação possibilita resguardar com fidedignidade as narrativas dos sujeitos. Concordamos, entretanto, com Ferrarotti (2014, p.73) ao ressaltar que, durante a entrevista biográfica, “ninguém conta sua própria vida e suas *Erlebnisse* (experiências) a um gravador, mas a outro indivíduo”.

Em suma, o método de pesquisa escolhido possibilita ao pesquisador olhar para o objeto de estudo por meio de uma escuta atenta, buscando apreender e compreender, a partir da experiência vivenciada e narrada pelo próprio sujeito, “[...] de que forma a condição de estigmatização afeta sua experiência, visão de mundo e identidade pessoal, bem como conhecer as estratégias de *sobrevivência social* desenvolvida [...]” (GLAT; PLETSCHE, 2009b, p.141). Durante a entrevista cabe ao pesquisador a escuta, o que não é um exercício fácil, para evitar ao máximo interromper os relatos do sujeito. Nas palavras de Glat (2009a, p.30) esse método “[...] tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de ‘dono do saber’ e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante para sua vida”.

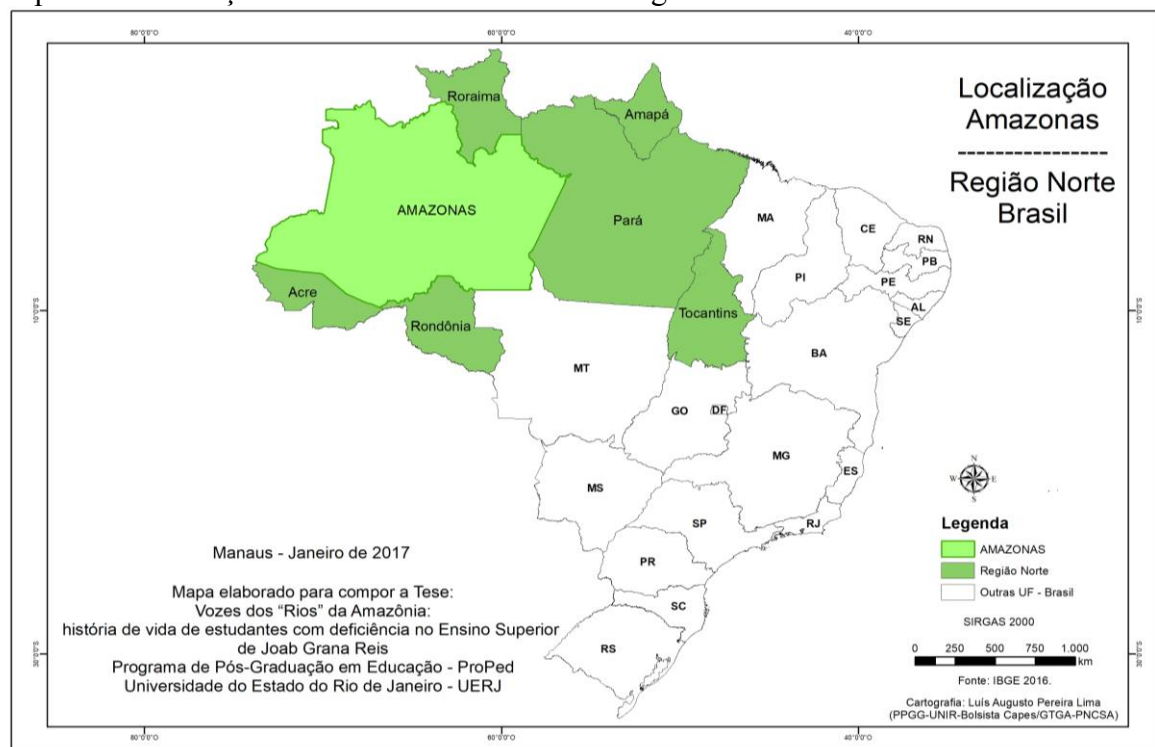
3.2 Navegando em diferentes rios: conhecendo o cenário da pesquisa

Para uma melhor imersão no contexto desta investigação, apresentaremos a seguir o cenário da pesquisa. Segundo Morin (2010, p.15) “a realidade social é multidimensional; ela

comporta fatores geográficos, econômicos, técnicos, políticos, ideológicos”. Ou seja, não podemos analisar os relatos de vida dos sujeitos participantes da pesquisa sem considerar esse conjunto de fatores estruturais que constituem diferentes realidades socioculturais.

O Brasil é constituído por uma diversidade social, cultural, econômica e geográfica, que se retrata nas diferentes realidades do país. Antes de descrever o local específico do estudo, a Universidade o Estado do Amazonas – (UEA), apresentaremos, sucintamente, alguns dados geográficos sobre a região onde a investigação foi construída. O estado do Amazonas está localizado na Amazônia Ocidental, conforme o Mapa 1.

Mapa1 – Localização do estado do Amazonas na região Norte



Fonte: Cartografia de Luís Pereira Lima, janeiro/2017.

Início da descrição:

Mapa 1 - Localização do estado do Amazonas na região Norte.

Fonte - Cartografia de Luís Pereira Lima, janeiro/2017.

No canto superior esquerdo, o título do mapa, com os dizeres: Localização amazonas; região norte do Brasil.

Imagem de fundo branco, no seu centro o desenho do mapa do Brasil, apenas os estados Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre estão na cor verde escuro. O Estado do Amazonas na cor verde claro.

Fim da descrição.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), o estado do Amazonas, com 1.559.148,890 km² de extensão territorial é o maior estado brasileiro. A população recenseada em 2010 correspondia a 3.483,985 de pessoas, distribuídas em 62 municípios e estimava-se que em 2018 essa população aumentasse para 4.001,667.

Vale ressaltar que apesar da maior extensão territorial, sua densidade demográfica equivale apenas a 2,23 hab/km² (IBGE, 2010).

A maioria dos municípios que formam o universo amazônico, segundo Matos (2009, p.3) 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”. Esse dado geográfico do contexto investigado é fundamental para compreendermos os relatos dos entrevistados, matriculados nos *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 Paranapanema. 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 aí 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 municípios no estado do Amazonas, inclusive nos que sediam os diversos *campi* da UEA.

Dada essa realidade é necessário considerar o alto custo das passagens aéreas, que restringe essa via de acesso à maioria da população. Além do mais, a disponibilidade de voos, ainda é precária, acontecendo, na maioria dos casos, apenas algumas vezes por semana, podendo o dia ser alternado em cada semestre do ano, como por exemplo, no município de Tefé. Como não há aeroportos em todas as cidades, é frequente o uso de táxi aéreo para se chegar aos municípios menores e distantes.

A logística de deslocamento varia conforme a localização do município. Por exemplo, saindo da cidade de Manaus para chegar a umas das unidades acadêmicas da UEA, o Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre – (NESBA), o voo segue para Rio Branco no Acre. Devido ao horário, é preciso pernoitar no local, e somente no dia seguinte é possível seguir a viagem. O trajeto é realizado de ônibus ou táxi em uma estrada sem pavimentação, num percurso em 3h ou 4h para chegar ao referido núcleo.

Nogueira (2007, p.127) aponta que “o impacto territorial causado pela criação da Zona Franca de Manaus provocou o despovoamento do interior amazônico com a migração

para Manaus²⁵”. Esse deslocamento está relacionado à procura do mercado de trabalho, como também ao encaminhamento pelos pais de seus filhos para acesso ao estudo (Educação Básica e Educação Superior) na capital. A oferta do Ensino Superior nas demais cidades do estado é muito recente, sendo em grande parte atendida pela interiorização dos cursos disponibilizados pela UEA.

3.2.1 Definindo o porto para ancorar: Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Como sinalizado, o foco desta investigação é a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), instituição criada pela Lei nº 2.637/2001 (AMAZONAS, 2001a) e regulamentada através do Decreto nº 21.666, de 01 de fevereiro de 2001 (AMAZONAS, 2001b). Sua principal missão é interiorizar o Ensino Superior e promover o acesso ao conhecimento na capital, Manaus, e nos demais 61 municípios do estado.

Para cumprir sua missão, a UEA, no decorrer dos seus 18 anos de existência, vem gradativamente expandindo a oferta de cursos para todos os municípios. Como já abordado na seção anterior, por conta de algumas características geográficas da região, cumprir o compromisso com a expansão do Ensino Superior no interior do estado não é uma tarefa fácil, pois requer planejamento e emprego substancial de recursos financeiros. A locomoção para cada município, como vivenciamos na execução deste estudo, exige uma logística diferenciada e onerosa. Costa e Oliveira (2011, p.1, grifo nosso) destacam:

[...] da escassez de recursos humanos qualificados para prover Ensino Superior de qualidade em cada município até aquelas decorrentes da própria extensão e características geográficas do território: – o estado do Amazonas é maior que o conjunto dos 9 estados que constituem a região nordeste do Brasil; – **o principal meio de transporte (às vezes o único) é o fluvial; – poucas são as cidades que possuem aeroporto e se encontram em rota comercial da aviação; – exíguos quilômetros de estrada ligam umas poucas cidades;** – e, por fim, a infraestrutura de comunicação, uma década depois, ainda é extremamente precária.

Apesar dos desafios, a instituição vem aumentando a oferta de cursos e vagas, tanto na capital como nos demais municípios do estado. Devido a esse movimento de expansão, atualmente a UEA contempla os 62 municípios, sendo considerada a maior universidade *multicampi* do país (UEA, 2017).

Esse crescimento do Ensino Superior foi principalmente decorrente do uso das novas tecnologias de informação e comunicação que possibilitaram a UEA superar as distâncias geográficas, para atendimento de todas as cidades do estado do Amazonas. Essa expansão ocorre principalmente por meio das ofertas de cursos pelo Sistema de *Ensino Presencial Mediado por Tecnologia* – (IPTV), que consiste no seguinte:

²⁵ O IBGE (2010) estimava que a população de Manaus (capital) chegasse em 2016 a 2.094 391 habitantes.

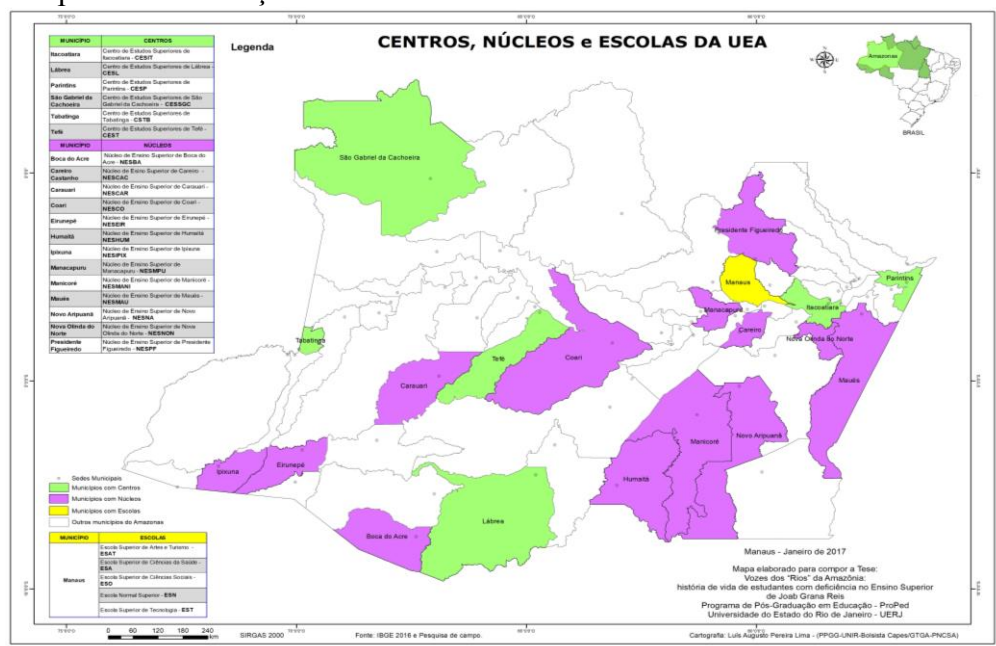
As aulas são transmitidas via satélite dos estúdios da UEA, em Manaus, para estudantes de diversos municípios em tempo real, com a mesma qualidade de áudio e vídeo para todos os locais atendidos. Foi através dessa modalidade de ensino que a UEA graduou em uma década cerca de 16.000 acadêmicos no interior do Estado do Amazonas (UEA, 2012, p.31).

Dessa forma a UEA tem chegado às cidades do interior, possibilitando, inclusive a população das comunidades ribeirinhas, deslocar de suas localidades para as sedes dos municípios, onde acontece a oferta de cursos de graduação. Essa dinâmica será apresentada na caracterização das modalidades de ensino oferecidas na Universidade.

3.2.2 Unidades de ensino da Universidade do Estado do Amazonas – UEA

A Universidade do Estado do Amazonas é composta por cinco Escolas Superiores localizadas em Manaus, seis Centros de Estudos Superiores e 15 Núcleos de Ensino Superior, situados nos diferentes municípios, conforme Mapa 2.

Mapa 2 – Localização das Unidades Acadêmicas da UEA



Legenda: Cor amarela (Escolas Superiores); cor roxa (Núcleos de Ensino Superior) e cor verde (Centros de Estudos Superiores).

Fonte: Cartografia de Luís Pereira Lima, janeiro/2017

Início da descrição

Mapa 2 - Localização das Unidades Acadêmicas da UEA

Fonte - Cartografia de Luís Pereira Lima, janeiro/2017.

Na parte superior da imagem, o título do mapa, com os dizeres: Centros, Núcleos e Escolas da UEA.

Imagem de fundo branco; no seu centro o mapa do estado do Amazonas.

Apenas algumas regiões encontram-se pintadas. Na cor amarela (Escolas Superiores); Na cor roxa (Núcleos de Ensino Superior) e na cor verde (Centros de Estudos Superiores).

Manaus – cor amarela.

São Gabriel da cachoeira, Tabatinga, Lábrea, Tefé, Itaquatiara e Parintins – cor verde.
 Presidente Figueiredo, Manacapuru, Careiro, Nova Olinda do Norte, Maués, Novo Aripuanã, Manicoré, Humaitá, Coari, Boca do Acre, Carauari, Eirunepé, Ipixuna – cor roxa.
 Fim da descrição.

3.2.2.1 Modalidades de oferta de cursos na UEA

Para atender à multidimensionalidade da realidade do estado do Amazonas, a UEA oferece seus cursos de graduação (Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico) através de três sistemas de ensino:

a) Sistema de Ensino Presencial Tradicional – caracteriza-se pela oferta regular de cursos de graduação por meio de concurso Vestibular e/ou pelo Sistema de Ingresso Seriado (SIS)²⁶.

b) Sistema de Ensino Presencial Modular – caracteriza-se pela oferta dos “Cursos Especiais”, assim denominados por ocorrerem mediante uma oferta de uma única turma que pode, posteriormente, ser repetida, para atender às necessidades vocacionais do município ou comunidade. Nessa modalidade, os docentes são deslocados para os Núcleos de Ensino Superior ou Centros de Estudos Superiores, localizados em municípios do interior do Amazonas, onde permanecem para o cumprimento da carga horária de aulas e o desenvolvimento de atividades complementares, como por exemplo, projetos de extensão²⁷.

c) Sistema de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia – essa modalidade também consiste de cursos de ofertas especial, mas através do uso da tecnologia, que, como já mencionado, permite a instituição alcançar os 62 municípios do estado do Amazonas, pois:

Aulas são transmitidas via satélite a cada sala de aula onde o curso é realizado. Os estúdios de TV passam a ser o ambiente de sala de aula do professor (denominado de professor titular). O professor titular é o responsável pela elaboração dos textos básicos das disciplinas (livro texto e planos de aula), pela condução da roteirização dos mesmos para a linguagem da TV, pela realização das aulas a partir do estúdio em Manaus, bem como pela avaliação dos alunos. Em cada sala de aula há um professor assistente responsável pelo acompanhamento local do aluno e atendimento extraclasse. Por trás do corpo docente há uma equipe multidisciplinar (produtores de TV, artistas gráficos e designers) e um aparato tecnológico que permite a

²⁶ No 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).

²⁷ Essas são estratégias para garantir o cumprimento da carga horária complementar exigida na Resolução nº 2/2015b (BRASIL, 2015b, p.11), artigo 13, que prevê as diretrizes para a formação pedagógica: “IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição”.

transmissão simultânea, via satélite, bem como a interação em tempo real entre aluno e professor titular (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.11).

Portanto, nessa modalidade de curso há um “professor titular” (responsável pela disciplina) e um “professor assistente” (que exerce a função de tutor) em cada cidade que o curso está sendo ofertado. Essa forma de ensino tem possibilitado a Universidade atender uma diversidade de alunos oriundos das comunidades próximas ao município onde está ocorrendo a oferta do curso²⁸. Outrossim, o curso de oferta especial poderá ocorrer em todas as unidades da instituição, bem como em espaços fora da sede da UEA, através de acordo estabelecido com a gestão do município (Prefeito e / ou Secretário de Educação).

3.2.2.2 Funcionamento das unidades acadêmicas da UEA

A UEA é uma instituição que tem ampliado sua abrangência no interior do estado do Amazonas. Suas unidades acadêmicas estão localizadas em pontos estratégicos na região (UEA, 2017). A formação *multicampi* dessa universidade constitui-se atualmente da seguinte forma:

a) Escolas Superiores

As Escolas Superiores oferecem cursos de graduação regulares, sendo cada unidade organizada por áreas de conhecimentos, a saber: a) Escola Normal Superior (ENS) - (Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Letras – Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia); b) Escola Superior de Saúde (ESA)- (Bacharelado em Enfermagem, Odontologia e Medicina); c) Escola Superior de Ciências Sociais (ESO) - (Bacharelado em Direito, Ciências Econômicas, Administração e Ciências Contábeis); d) Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT)- (Licenciatura e Bacharelado em Música, Teatro e Dança; Bacharelado em Turismo) e) Escola Superior de Tecnologia (EST) - (Bacharelado em Engenharia Civil, da Computação, de Controle e Automação, Elétrica, Química e em Meteorologia; Licenciatura em Informática; Curso Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas).

As escolas superiores funcionam com infraestrutura física adequada às áreas de formação dos cursos: elas dispõem de laboratórios, bibliotecas, salas de aula, equipamentos, restaurantes. Seu corpo docente é composto por professores efetivos e alguns contratados. A

²⁸ Um exemplo desta modalidade de curso é a Licenciatura em Pedagogia Intercultural, que foi realizado em 52 municípios, formando professores indígenas e não indígenas.

gestão é realizada por um Diretor e um Coordenador de Qualidade (vice-diretor), eleitos pela comunidade acadêmica.

b) Centros de Estudos Superiores

Os Centros de Estudos Superiores oferecem cursos regulares, a saber: a) Centro de Estudos Superiores de Tefé - (CEST) e Centro de Estudos Superiores de Parintins - (CESP) (Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Letras / Língua Portuguesa, Geografia, Física, Química e Pedagogia); b) Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - (CESTB) (Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Letras / Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia); c) Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara - (CESIT) (Licenciatura em Informática e Bacharelado em Engenharia Florestal). Sua organização e funcionamento são similares aos das Escolas Superiores. Essas unidades acadêmicas atendem a uma grande demanda de cursos de ofertas especiais, comparando com as unidades da capital.

c) Núcleos de Ensino Superior

Atualmente a UEA dispõe de 15 Núcleos de Ensino Superior, distribuídos em 15 municípios²⁹. Embora dispondo de infraestrutura própria (salas de aulas, laboratórios de informática, bibliotecas etc.), estas unidades caracterizam-se por disponibilizar apenas cursos de oferta especial. Diferenciam-se, assim, da estrutura, organização e funcionamento das Escolas e Centros, por não ter quadro docente efetivo próprio e a administração local ser realizada por um gestor denominado de Gerente, indicado pela gestão superior da universidade (Reitor).

Os Núcleos recebem professores (oriundos das Escolas Superiores, dos Centros de Estudos Superiores e/ou convidados de outras instituições), que ficam no município durante o período da oferta da disciplina. Os Cursos Especiais são realizados pelo Sistema Modular e pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia – (IPTV), como já mencionados.

3.2.2.3 Forma de ingresso dos estudantes na UEA

Em 20016, de acordo com os dados de matrícula, o corpo discente da UEA era composto de 9.905 estudantes nas unidades acadêmicas da capital e 10.958 nas unidades

²⁹ Boca do Acre, Careiro, Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Ipixuna, Manacapuru, Manicoré, Maués, Novo Aripuanã, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira; sendo que estes dois últimos, embora funcionem como Núcleos, são denominados na UEA de Centros de Estudos Superiores.

acadêmicas dos municípios (Centros e Núcleos). O ingresso de estudantes na UEA ocorre por meio do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) ou pelo Concurso Vestibular, sendo que o primeiro é destinado somente aos cursos de oferta regular.

O número de vagas oferecidas para os diversos cursos leva em consideração o sistema de cotas, regulamentado pela Lei Ordinária nº 2.824/2004 (AMAZONAS, 2004). A lei supracitada estabelece a distribuição das vagas pelo sistema de cotas, priorizando estudantes oriundos de escolas públicas no estado do Amazonas e alunos indígenas.

Uma forma específica de ingresso ocorre pelo Sistema de Ingresso Seriado – SIS³⁰. Nessa seleção, que foi o caso de alguns dos participantes desta pesquisa, os estudantes realizam um processo de avaliação acumulativa e anual nas três séries do Ensino Médio, em que “o conteúdo tem como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz de Referência Curricular* do ensino médio das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas” (UEA, 2013).

Como tratado anteriormente, até 2016 o sistema de cotas da universidade, contemplava especificamente estudantes egressos de escolas públicas e estudantes indígenas. A previsão de vagas pelo sistema de cotas para ingresso do estudante com deficiência é, portanto, recente. Ela é fruto de uma mudança decorrente da aprovação da Lei nº 4.399/2016, que alterou a Lei nº 2894/2004, incluindo no Artigo 1º dois parágrafos, a saber:

§5º Do percentual total mencionadas no Inciso I e II do artigo 1º serão reservados 5% de vagas para pessoas com deficiência nos termos da legislação em vigor.

§6º Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo §5º deste artigo resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número subsequente (AMAZONAS, 2016, p.1).

Assim, somente no concurso do vestibular de 2017 com acesso em 2018, contemplou-se pela primeira vez na instituição o sistema de cota para estudantes com deficiência. Cabe esclarecer que os sujeitos participantes desta pesquisa ingressaram antes da aprovação dessa lei supracitada.

3.2.2.4 Ações e Serviços de Suporte Especializado para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais

O atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais na UEA está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), especificamente à

³⁰ Regulamentado pela Resolução nº 33/2013/CONSUNIV (Conselho Universitário) que institui o SIS para ingresso nos cursos de Graduação de oferta regular.

Coordenação de Assuntos Comunitários (CAC), que desenvolve diferentes ações de apoio aos estudantes e à comunidade, de modo geral.

Atualmente, a UEA tem o suporte por meio um programa de Tutoria, no qual o apoio e acompanhamento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais é realizado por um colega da mesma turma. Essa ação está regulamentada na Resolução nº 10/2011/CONSUNIV, que criou o Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Estado do Amazonas - (PIAPNE) (UEA, 2011a). Também já vem ocorrendo a presença do Tradutor e Intérprete de Libras.

Há previsão do atendimento de estudantes com deficiência em outros documentos da universidade (PDI 2017, Resolução/2011). No entanto, temos que sinalizar que a política de inclusão ainda não se materializa de forma efetiva, uma vez que só são atendidos aqueles estudantes que manifestam suas necessidades específicas ao Coordenador do curso, à Direção ou na maioria aos professores que ministram a disciplina Educação Especial e Libras.

Dessa forma, as ações de o apoio aos estudantes acabam ocorrendo de forma isolada e pontual. Um exemplo é a “Sala do Núcleo de Acessibilidade”, que funciona no espaço da Escola Normal Superior - (ENS). O espaço dispõe de computador, mesas, cadeiras, local que possibilita o estudante com deficiência realizar atividades acadêmicas junto ao Tutor ou Intérprete de Libras. Outra iniciativa é o Projeto “Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Específicas – IANE”, que funciona no Centro de Estudos Superiores de Tefé - (CEST). A Universidade oferece também suporte durante as provas do Vestibular e do SIS. Para ter acesso ao apoio, os candidatos preenchem no formulário as necessidades de acessibilidade, além de apresentarem o laudo médico exigido no ato da inscrição do processo de seleção.

É importante registrar que esse laudo se torna uma barreira na vida de alguns estudantes oriundos de alguns municípios do estado do Amazonas, pois nem sempre há um médico especializado no local para emitir o referido documento. Essa questão foi identificada no relato de alguns estudantes participantes da pesquisa.

3.3 Procedimentos éticos

Considerando o cuidado e o zelo com todo o processo da pesquisa, foram adotados procedimentos éticos de acordo com as normas da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde - (CNS). A pesquisa foi cadastrada na Base Nacional Unificada de

Registros de Pesquisas – Plataforma Brasil e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo parecer positivo³¹.

3.4 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

Na introdução deste capítulo, estabelecemos o diálogo com o cenário particular do estudo, um lugar que fala de rios e do caboclo que percorre seu caminho para chegar às diversas áreas, povoados existentes na imensidão amazônica. Similarmente, esta pesquisa constituiu-se por percursos que foram traçados por um plano que serviu como mapa para orientação e planejamento dos passos, que foram gradativamente constituindo, reconstruindo esta investigação empírica (BOGDAN, BIKLEN, 1991). Desta forma, buscamos responder ao objetivo geral compreender e problematizar, a partir das narrativas das histórias de vida de estudantes com deficiência, suas vivências psicossociais e acadêmicas no cotidiano de uma universidade pública do estado do Amazonas.

Na Etapa I - foram atendidos os seguintes objetivos específicos: a) estabelecer um diálogo teórico e reflexivo sobre as dinâmicas econômicas, sociais e culturais que demarcam a vivência da inclusão de estudantes com deficiência, no espaço institucional historicamente seletivo, meritocrático e excludente do Ensino Superior; b) identificar, com base em uma análise de documentos institucionais, como são desenvolvidas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ações para promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência; c) mapear os estudantes matriculados na UEA com deficiência.

A Etapa II - consistiu na imersão na pesquisa de campo, com a finalidade de responder o quarto, e mais importante, objetivo: analisar, a partir de relatos pessoais, as múltiplas dinâmicas sociais e acadêmicas estabelecidas no cotidiano da UEA por estudantes com deficiência.

A seguir, detalharemos cada ação desenvolvida, retratando a trajetória empreendida para a construção desta investigação.

3.4.1 Etapa I: Levantamento da literatura, identificação de documentos e mapeamento dos estudantes com deficiência matriculados na UEA

O primeiro momento caracterizou-se pelo levantamento da literatura, abrangendo diferentes campos de saber (Sociologia, Filosofia, Geografia, Educação, História e

³¹ Protocolo nº 61647816.0.0000.5282.

Psicologia). Esses estudos foram encontrados em livros, artigos, revistas científicas publicadas *online*, teses e dissertações.

O segundo momento foi o levantamento dos documentos que tratam especificamente da inclusão de estudantes com deficiência na UEA. A coleta de dados ocorreu por meio da consulta do *site* da instituição (www.uea.edu.br), onde foram encontrados os seguintes tipos de documento: a) leis; b) edital do vestibular; c) PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional); e d) resoluções.

A terceira ação constituiu no mapeamento de estudantes com deficiência matriculados nas diferentes unidades acadêmicas da instituição. Esse mapeamento foi necessário, em decorrência da Universidade não ter o registro dos estudantes com deficiência matriculados, a não ser dos alunos que buscam apoio na PROEX, como já explicitado. Neste mapeamento, foram considerados apenas os estudantes matriculados em unidades da UEA, devido à dificuldade de acesso às demais localidades onde a Universidade oferece cursos especiais, fora da sede.

As ações executadas para o mapeamento foram realizadas durante o segundo semestre de 2016. Tendo em vista o objetivo do estudo, optamos pela construção de um formulário a ser preenchido por estudantes que declarassem ter alguma deficiência. Nesse instrumento (Apêndice 1), em que constava o objetivo geral da pesquisa, era solicitado que respondessem a questões de identificação geral (curso, unidade acadêmica, tipo de deficiência, idade, sistema de ingresso, modalidade do curso de graduação, entre outras questões relacionadas à sua permanência).

A partir da elaboração desse instrumento nos deparamos com o desafio de como alcançar todas as unidades acadêmicas da instituição para chegar a esses estudantes e como fazer para divulgar esse instrumento. Enfim, não foi uma etapa fácil de ser alcançada, considerando as diversas variáveis já descritas anteriormente, mas fomos criando, gradativamente, algumas estratégias de trabalho.

Como o atendimento aos estudantes com deficiências na UEA é vinculado, diretamente à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a primeira iniciativa foi realizar uma reunião com o Pró-Reitor. Nesta ocasião, expomos o objetivo e a relevância do estudo e apresentamos o instrumento construído para a identificação de estudantes matriculados na UEA que se autodeclarassem como tendo algum tipo de deficiência.

A partir desse contato com a PROEX surgiu a ideia de usarmos o *site* da instituição para divulgar e disponibilizarmos o formulário *on-line*. Para tanto, fizemos, uma adaptação do instrumento, utilizando a ferramenta do *Google Drive*.

Figura 1- Formulário para identificação de estudantes com deficiência matriculado na UEA

Fonte: Organizado pela pesquisadora, agosto/2016.

Início da descrição

Figura 1 - Formulário para identificação de estudantes com deficiência matriculado na UEA.

Fonte - Organizado pela pesquisadora, agosto/2016.

Imagem de fundo verde, retirada da tela de computador. No canto superior esquerdo a logomarca da Universidade Estadual do Amazonas. Na parte superior varias colunas com cores em tons de verde com formatos e espessuras diferes compõem o fundo da imagem.

Na parte central o título do formulário, Formulário para identificação de estudantes com deficiência matriculado na UEA. Logo abaixo as lacunas correspondentes do formulário. Aluno (a), idade, etc. Aparentemente a imagem está incompleta.

Fim da descrição.

Após o formulário construído ter sido disponibilizado no *site* da instituição, nos deparamos com algumas dificuldades. A primeira era como garantir a visualização ou conhecimento da existência do formulário pelos estudantes com deficiência, na medida em que nem todos têm o hábito de acessar o site institucional com regularidade. Além disso, havia, concretamente, uma dificuldade do acesso à *internet* pelos alunos, principalmente os matriculados nos Centros e Núcleos. Essas barreiras demandaram a construção de novas estratégias.

Dada a dificuldade de acesso ao *site*, por conta do instável sinal de *internet*, principalmente nos Centros e Núcleos, agendamos uma reunião com a Pró-Reitora de Interiorização, responsável por essas unidades acadêmicas. Nesse momento, expusemos o objetivo e a importância do estudo e mostramos o instrumento da coleta de dados, solicitando a colaboração para a divulgação juntos aos Gerentes de Núcleos. Como resultado do encontro, o formulário foi encaminhado via *e-mail* para os gerentes das unidades acadêmicas, com o pedido de divulgação para os alunos.

Outra estratégia desenvolvida que nos garantiu a coleta de dados foi o contato telefônico com cada unidade, por meio de Diretor (a), Gerente, Coordenador (a) de Qualidade, Coordenador (a) de Curso e professores (as), aos quais foram explicitados os objetivos da pesquisa e a solicitação da divulgação do formulário nas unidades. Essas pessoas receberam o formulário por *e-mail*.

Nas unidades acadêmicas, o formulário foi, então, impresso e entregue pessoalmente aos alunos com deficiência para preenchimento das informações. Posteriormente, os formulários respondidos foram digitalizados e enviados para nós por *e-mail*. Em alguns casos, estes foram entregues por professores da UERJ, que estavam realizando atividades nos *campi*. Durante todo esse processo, houve um acompanhamento sistemático por *e-mail*, telefone e/ou *WhatsApp* com todas as unidades acadêmicas.

Em síntese, os dados do levantamento foram coletados por meio de um formulário, preenchido pelo estudante diretamente do *site* da UEA ou pela versão impressa disponibilizada pelos colabores nas unidades acadêmicas. O uso da ferramenta do *Google Drive* possibilitou o preenchimento por parte dos alunos do formulário *online*, gerando um banco de dados, o qual foi completado com os formulários respondidos impressos. Todas as respostas foram então tabuladas em uma planilha *Excel*, constituindo, assim, um banco de dados.

Apesar de todas as unidades da capital e do interior terem sido acionadas, somente em Manaus e em quatro *campi*, localizados nos municípios de Tabatinga, Tefé, Parintins e Manacapuru, foram identificados estudantes que se autodeclaram como tendo algum tipo de deficiência. Foram respondidos 15 formulários: dois pelo site, três entregues impressos na ENS em Manaus e 10 oriundos dos *campi* do interior, que foram encaminhados digitalizados por e-mail após seu preenchimento. Essas informações possibilitaram o avanço para a Etapa II.

3.4.2 Etapa II: Navegando na imensidão do mistério de cada rio: percorrendo o caminho do método história de vida

Como já mencionado, esta investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com o objetivo de 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).

A pesquisa com a História de Vida representa uma ruptura com os métodos tradicionais de investigação científica, na medida em que a subjetividade e a historicidade individual de cada sujeito são consideradas fundamentais para análise de um fenômeno social. Como aponta Ferrarotti (2014, p.34), essa forma de construir pesquisa possibilita “uma situação de diálogo aberto, capaz de produzir material científico confiável e, ao mesmo tempo, humanamente significativo”.

Para compreender o sentido histórico e subjetivo das vivências e experiência de estudantes universitários com deficiência, adotamos como procedimento de coleta de dados a entrevista autobiográfica. De acordo com Ferrarotti:

[...] a relação que se estabelece na entrevista abre um duplo espaço heurístico: por um lado, o do pesquisador e do objeto de sua pesquisa e por outro lado, o do “pesquisado” chamado por meio da narrativa de que ele é convidado a participar, a proceder a uma pesquisa sobre ele mesmo e a elaborar uma narrativa” (DELORY-MOMBERGER apud FERRAROTTI, 2014, p.11).

Neste estudo, então, contemplaremos nas entrevistas as histórias de vida de diferentes estudantes da Universidade do Estado do Amazonas que declaram ter alguma deficiência. Essa definição do objeto da investigação possibilitou estabelecermos o que Bertaux (2010, p.49) define como experiência *filtrada*: uma forma dialógica em que “[...] o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar suas experiências passadas através de um *filtro*”. O filtro, neste caso, é sua vivência no Ensino Superior.

Todas as entrevistas se iniciaram com a seguinte solicitação “*Fale de sua vivência como estudante no Ensino Superior*”. Esta frase visava provocar o relato de sua experiência a partir de um determinado momento de sua trajetória de vida.

Durante a entrevista, utilizamos um gravador digital para registro das narrativas, a fim de garantir a preservação na íntegra dos relatos dos estudantes universitários. Em todas as entrevistas, estavam presentes apenas o entrevistado e a pesquisadora, exceto no caso dos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para a realização da entrevista com os estudantes surdos, foi necessária uma maior organização, pois havia necessidade da presença do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e de um responsável pela filmagem. O TILS foi um profissional da universidade que, mediante contato previamente estabelecido, colaborou durante a realização das entrevistas.

Como complementação dos dados, foram feitas durante as entrevistas notas de campo, definido por Bogdan e Biklen (1991, p.15) como “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de uma pesquisa qualitativa”.

Gibbs (2009, p.44) pontua que “escrever enquanto trabalha na coleta de dados e na análise faz com que você assente suas ideias e percepções, mesmo com uma alta probabilidade de que esses pensamentos venham a ser bastante alterados à medida que você avança no projeto”. Com esta perspectiva, a produção escrita desta tese se deu em um processo contínuo.

3.5 Percurso trilhado para registro da história de vida de estudante com deficiência na UEA

Nesta seção, descreveremos como os procedimentos metodológicos foram sendo delineados a partir da imersão no campo, o que nos aproximou com os sujeitos da pesquisa. Com a compreensão de que “as vozes” estão inseridas em diferentes contextos (social, cultural, econômico, geográfico, político e/ou afetivo), adotamos um registro exploratório e descritivo de cada lugar onde a história de vida foi narrada. Como já dito, as unidades acadêmicas da UEA estão localizadas em diferentes regiões do estado do Amazonas, cada uma com sua peculiaridade local.

Desse universo, a pesquisa de campo foi planejada de ser realizada nos seguintes espaços institucionais:

Quadro 1: Relação das unidades em que estudantes com deficiência foram identificados

Local	Unidade acadêmica
Manaus	Escola Normal Superior (ENS) Escola Superior de Tecnologia (EST) Escola Superior de Saúde (ESA)
Parintins	Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP)
Tefé	Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST)
Tabatinga	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB)
Manacapuru	Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NESMPU)
Total de Unidades Acadêmicas – 07	

Fonte: Dados coletado pela pesquisadora em 2016.

Início da descrição

Quadro 1 - Relação das unidades em que estudantes com deficiência foram identificados.

Fonte - Dados coletado pela pesquisadora em 2016.

Tabela de fundo branco, com duas colunas, com sete linhas. Primeira Linha, compõem o título das colunas, na cor verde.

Título da Primeira coluna – Título: Local.

Título da Segunda coluna – Título: Unidade acadêmica.
 Cada linha da primeira coluna corresponde a unidades acadêmicas da segunda coluna.
 Na última linha os dizeres: Total de Unidades Acadêmicas – 07.
 Fim da descrição.

Das sete unidades acadêmicas apenas no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru não aconteceu a entrevista.

3.5.1 Planejamento e organização para imersão no campo

Devido às diferentes variáveis, já discutidas, envolvidas na realização de uma pesquisa de campo em diferentes municípios do estado do Amazonas, construímos um plano de trabalho contemplando a logística de deslocamento e permanência nos *campi*. Este planejamento incluiu a elaboração de uma lista de materiais a serem levados para cada viagem e a sistematização de algumas orientações previamente estabelecidas para a coleta de dados.

Quadro 2 - Plano de trabalho

Ação	Atividade
Organizar a logística da viagem (cronograma, transporte, hospedagem)	1) Verificar o meio de transporte para deslocamento para cada cidade (avião, lancha ajato), tempo de viagem, disponibilidade do dia da semana e horário; 2) Realizar contato com um colaborador para realização da pesquisa (professor, coordenador de curso, coordenador de qualidade); 3) Organizar cronograma de viagem e permanência (o tempo variou entre 8 a 12 dias); 4) Verificar hospedagem.
Organizar a lista de materiais e recursos para as viagens	1) Imprimir e fazer cópias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCL); 2) Levar 2 gravadores digitais e uma filmadora; 3) Levar pilhas; 4) Levar pasta para organização de documentos; 5) Levar o quadro com as informações dos estudantes; 6) Levar o contato do colaborador na pesquisa (professor, coordenador de curso, coordenador de qualidade); 7) Levar canetas e papeis.
Sistematizar os procedimentos que poderão orientar durante a coleta de campo.	1) Estabelecer contato na instituição com o colaborador do estudo; 2) Identificar os estudantes que se autodeclararam com algum tipo de deficiência; 3) Estabelecer o primeiro contato (nome do pesquisador, falar da pesquisa e realizar o convite para participação); 4) Combinar entrevista (local, horário e dia da semana); 5) Fazer sempre um <i>checklist</i> de todo o material, instrumento e recurso para realização da entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2018.

Início da descrição
 Quadro 2 - Plano de trabalho.
 Fonte - Elaborado pela pesquisadora em 2018.
 Tabela de fundo branco, com duas colunas, com quatro linhas. Primeira Linha compõem o título das colunas, na cor verde.
 Título da Primeira coluna – Título: Ação.
 Título da Segunda coluna – Título: Atividade.
 Cada linha da primeira coluna corresponde a atividades da segunda coluna.
 Fim da descrição

Esse planejamento possibilitou a organização e o cumprimento das ações estabelecidas durante o percurso da etapa da pesquisa de campo.

3.5.2 Participantes da pesquisa

Inicialmente, os participantes deste estudo eram os 15 estudantes com deficiência regularmente matriculados na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que, durante a Etapa I se autodeclararam como tendo algum tipo de deficiência. Esse número, porém, foi ampliado durante a imersão no campo, pois foram identificados mais cinco sujeitos que não haviam respondido ao questionário, identificados no Quadro 3 com a cor azul.

Quadro 3 - Identificação dos estudantes com deficiência matriculados na UEA

Unidade Acadêmica	Estu-dantes	Tipo de Deficiência	Curso	Modalidade de Ensino
Escola Normal Superior (ENS)	2	Deficiência Visual (Baixa Visão)	Licenciatura em Pedagogia	Presencial Regular
	1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Letras – Língua Portuguesa	Presencial Regular
Escola Superior de Saúde (ESA)	1	Deficiência Física	Bacharelado em Medicina	Presencial Regular
Escola Superior de Tecnologia (EST)	1	Deficiência Física	Bacharelado em Engenharia de Materiais	Presencial Regular
	1	Deficiência Física	Licenciatura em Física	Presencial Regular
	1	Surdo (Oralizado)	Bacharelado em Meteorologia	Presencial Regular
Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP)	1	Deficiência Física	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Presencial Regular
	1	Deficiência Física	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Presencial Regular
	1	Surdo (Oralizado)	Licenciatura em Matemática	Presencial Regular
	1	Surdo (Usuário da Libras)	Licenciatura em Geografia	Presencial Regular
	1	Deficiência Visual (Cego)	Licenciatura em Letras	Presencial Regular
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB)	1	Deficiência Visual (Cego)	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Presencial Regular
	1	Deficiência Visual (Baixa Visão)	Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial Regular
	1	Deficiência Física	Licenciatura em Pedagogia	Presencial Regular
	1	Deficiência Visual (Cego)	Bacharelado Direito	Curso Especial - Mediado por Tecnologia
Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST)	1	Deficiência Intelectual	Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial Regular
	1	Deficiência Intelectual	Licenciatura em Geografia	Presencial Regular
	1	Deficiência Visual (cego)	Licenciatura em História	Presencial Regular
Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NESMPU)	1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Bacharelado em Arqueologia	Modular Presencial
Total – 20 estudantes				

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em 2016 e 2017.

Início da descrição

Quadro 3 - Identificação dos estudantes com deficiência matriculados na UEA.

Fonte - Dados coletados pela pesquisadora em 2016 e 2017.

Tabela de fundo branco, com cinco colunas, com oito linhas principais, que se subdividem nas demais colunas em linhas secundárias.

Primeira Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Título da Primeira coluna – Título: Unidade Acadêmica.

Título da Segunda coluna – Título: N° de estudantes.

Título da Terceira coluna – Título: Tipo de deficiência.

Título da Quarta coluna – Título: Curso.

Título da Quinta coluna – Título: Modalidade de Ensino.

Cada linha das colunas corresponde a informações das demais colunas.

Na última linha os dizeres: Total – 20 estudantes.

Fim da descrição.

É importante ressaltar, porém, que é possível que o quantitativo de estudantes com deficiência na UEA seja maior, na medida em que não há registro oficial e a resposta ao questionário foi voluntária. Esses são os que, na ocasião, se autodenominaram com deficiência.

3.6 Procedimento de análise dos dados

Entendemos que o processo de construção e interpretação dos materiais coletados desafia-nos a estar atentos, sensíveis, abertos e flexíveis à dinâmica que perpassa todas as etapas do estudo. A investigação envolve sujeitos humanos, inseridos em realidades complexas (relações sociais, afetivas, biológicas, cognitivas, culturais e temporais), que se refletem na vivência e na experiência singular de cada ser. Conseqüentemente, precisamos ter cuidado com a as diversas técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa. Como assinala Wolcott ([1994] apud GOMES, 2007, p.80) acerca desta etapa da pesquisa:

[...] na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação [...] buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

Diferentemente de uma pesquisa etnográfica, por exemplo, em que há diferentes tipos de dados coletados que precisam ser analisados diferentemente e depois triangulados, na História de Vida, a análise é sempre temática, criam-se as categorias a partir das entrevistas, o único material considerado dado da pesquisa.

Diante do problema relacionado ao objetivo e ao método desta investigação, optamos em trabalhar com a análise temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja frequência de apropriação pode significar alguma coisa pra o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2010, p.131). Essa técnica de análise

possibilita descobrir em cada narrativa as passagens relativas a algum tema (BERTAUX, 2010).

3.6.1 Transcrição das entrevistas

Ao realizar a transcrição das entrevistas (passagem do registro oral ou gestual para o escrito), tivemos o cuidado de sermos fiéis ao que estava sendo dito, o que, em si, se constituiu como uma pré-análise dos relatos, pois, inevitavelmente, ao ouvir as narrativas, algumas reflexões em relação à construção dos temas foram emergindo.

Quanto ao registro dos relatos dos estudantes surdos, houve a transcrição da interpretação do intérprete durante a entrevista. Após esse procedimento o segundo profissional Tradutor/Intérprete de Libras, validou a transcrição da interpretação.

Santos e Santos (2008, p.716) analisam que “o fato de a transcrição ser realizada pelo próprio pesquisador permite uma autoavaliação no seu papel como entrevistador, possibilitando ajustes na trajetória do estudo e um crescimento pessoal”.

3.6.2 Análise das transcrições

Bertaux (2010, p.147) chama atenção para o cuidado que devemos 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 falas, utilizamos dois tipos de operação: [...] representando que houve cortes na fala e // representando deslocamento de frases.

Essas orientações nortearam os recortes e a organização das entrevistas. O critério de seleção das categorias temáticas consistiu em selecionar as que ocorressem no mínimo em três entrevistas, ou mesmo que estivesse em um único relato, desde que tivesse relevância para o objetivo da pesquisa. Para a análise, foi realizada uma primeira leitura geral, flutuante, de cada entrevista transcrita. A seguir, foram identificadas as primeiras categorias que se apresentaram, as quais, posteriormente, foram divididas em novas categorias. Seguindo a metodologia de História de Vida, essas categorias temáticas não foram definidas *a priori*, mas sim, emergiram nos relatos dos entrevistados.

As categorias temáticas foram identificadas nas entrevistas com o recurso da ferramenta “Revisão”, do *Word*, que permitiu selecionar os trechos e registrar no próprio

texto. Depois foram construídos os quadros que possibilitaram organizar os relatos de cada entrevistado de acordo com a categoria temática correspondente.

Quadro 4 - Modelo de quadro usado para organização das categorias

Categoria		
Aluno	Unidade Acadêmica	Recorte da entrevista

Fonte: produzido pela pesquisadora em 2018.

Início da descrição

Quadro 4 - Modelo de quadro usado para organização das categorias

Fonte - Produzido pela pesquisadora em 2018.

Tabela de fundo branco, com três colunas, com três linhas.

Primeira Linha compõem o título das colunas, na cor verde.

Título das Colunas: Categoria.

Segunda Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Primeira coluna – Título: Aluno.

Segunda coluna – Título: Unidade Acadêmica.

Terceira coluna – Título: Recorte da Entrevista.

Última linha encontra-se em branco, e sem preenchimento.

Fim da descrição.

Diante desta organização emergiram as seguintes categorias as quais foram desmembradas em subcategorias: a) ingresso no Ensino Superior: trajetória na Educação Básica e ingresso na Educação Superior; motivação – escolha do curso de graduação; b) acessibilidade na Universidade: acessibilidade arquitetônica; acessibilidade – equipamentos e mobiliários; acessibilidade – uso de tecnologias; acessibilidade: deslocamento e mobilidade; acessibilidade: apoio especializado; c) vivências psicossociais: estigma; relações interpessoais; autogestão/empoderamento; d) políticas de inclusão no Ensino Superior.

Assim, os relatos dos estudantes desencadearam a interpretação analítica do que foi dito, tendo como fio condutor da produção o diálogo teórico e os documentos legais (Etapa I). Oliveira (2013a, p.963-964) acrescenta que:

[...] Eles não fornecem meras informações sobre a experiência, mas contam sobre ela e com isso instauram a possibilidade de que o outro, ao escutá-la, transforme-a conforme sua própria interpretação. Assim, ao ser narrada e ouvida, a experiência institui um duplo movimento e adquire uma amplitude maior: de um lado, mantém valores e percepções contidos na história do sujeito que a viveu e, de outro, se enriquece com as interpretações que sobre ela faz aquele que a escuta.

Dessa forma, respondemos aos objetivos e às questões problematizadas na pesquisa, contribuindo para a produção de novos conhecimentos acerca do estudo proposto nesta investigação.

3.7 Navegando: caminho percorrido nas unidades acadêmicas da UEA

A execução da coleta de dados como pontuado foi um grande desafio. Nesta seção, temos como finalidade descrever brevemente como aconteceram as entrevistas, as quais transcorreram em dois momentos distintos: no segundo semestre de 2016 (uma entrevista) e no segundo semestre de 2017 (15 entrevistas).

Apesar da pesquisa acontecer em unidades acadêmicas localizadas no próprio estado do Amazonas, cada espaço investigado caracteriza-se por sua peculiaridade geográfica, econômica, política, cultural e social. Conforme ressalta Oliveira (2006, p.27) “[...] são lugares que pulsam modos de vida que diferem significativamente do padrão caracterizado como urbano e predominante em outras regiões do Brasil”. Sendo assim, os contextos serão brevemente descritos com o intuito de retratar o local de onde as “vozes” que constituem a produção desta tese emergiram.

Seguiremos, assim, nosso percurso de navegação tendo como rota as cidades onde se localizam as unidades acadêmicas da UEA em que foram realizadas as entrevistas. Visando preservar seu anonimato, os participantes foram identificados por um nome fictício. Levando em consideração o cenário da pesquisa e a identidade pessoal do estudante, utilizamos nomes de rios que nos pareceram mais próximos da vivência e experiência de cada entrevistado. Matos (2009, p.2) comenta que no universo amazônico “conhece-se a procedências dos indivíduos não pela água, mas pelos rios [...]”. Ou seja, o nome do rio demarca o lugar de onde as pessoas moram na região.

O local para realização da entrevista foi indicado por cada participante e o tempo de gravação variou entre 20 minutos a uma hora e três minutos. Nas entrevistas em que foram mencionados nomes de pessoas, optamos por manter o sigilo, usando no lugar um parêntese com a expressão “nome da pessoa”.

3.8 Ancorando: município de Manaus

Manaus é a capital do Estado do Amazonas e está localizada à margem esquerda do rio Negro. É a maior cidade populacional do estado do Amazonas, registrando 1.802.014 habitantes em 2010 e com a estimativa de aumento para 2.145.444 em 2018 (IBGE, 2018). Caracteriza-se por uma densidade demográfica de 158,09 hab/km² (IBGE, 2018), ultrapassando as demais cidades da região em decorrência da concentração econômica.

Nas cinco unidades acadêmicas localizadas em Manaus, foram identificados sete estudantes que se autodeclaram como tendo algum tipo de deficiência, que estudavam em três unidades, dos quais cinco foram entrevistados. De posse da relação de estudantes e informações³² (matrícula, curso, local de matrícula, deficiência, entre outras informações), iniciamos a pesquisa de campo.

Quadro 5 - Caracterização dos estudantes com deficiência das Escolas Superiores – Manaus

Estudante	Deficiência	Período/Curso/Unidade Acadêmica	Informações Gerais
Rio Juruá	Deficiência Física	6º período – Bacharelado em Medicina (ESA)	A entrevista realizada no espaço da ESA. O nome do rio surgiu devido ter nascido e vivido no município de Eirunepé. O estudante é usuário de cadeira de rodas.
Rio Tapajós	Deficiência Física	8º período – Licenciatura em Física (EST)	Entrevista realizada no espaço da EST. Tem uma deficiência física.
Rio Negro	Deficiência Visual (baixa visão)	8º período – Licenciatura em Pedagogia (ENS)	Entrevista realizada no espaço da ENS. É usuário de óculos e tem retinose pigmentar, que causou a perda da visão.
Rio Amazonas	Deficiência Visual (baixa visão)	5º período – Licenciatura em Pedagogia (ENS)	Entrevista realizada no espaço da ENS. Foi prematura e adquiriu rubéola com 15 dias, causando a perda da visão. Tem 6% de visão do lado esquerdo e perda total no direito.
Rio Solimões	Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Asperger)	8º período – Licenciatura em Letras (ENS)	Entrevista realizada no espaço da ENS. Relatou que, por ser meio inquieto, seus pais achavam que tinha problema de atenção ou algo assim. Só depois que ingressou na UEA, após ter abandonado o Curso de Medicina, é que foi diagnosticado com Síndrome de Asperger.

Fonte: Dados coletados em 2017/2.

Início da descrição

Quadro 5 - Caracterização dos estudantes com deficiência das Escolas Superiores – Manaus.

Fonte - Dados coletados em 2017/2.

Tabela de fundo branco, com quatro colunas, com seis linhas.

Primeira Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Primeira coluna – Título: Estudante.

Segunda coluna – Título: Deficiência.

Terceira coluna – Título: Período/Curso/Unidade Acadêmica

Quarta coluna – Título: Informações Gerais

Cada linha das colunas corresponde a informações das demais colunas.

Fim da descrição.

3.9 Ancorando: Município de Parintins

O município de Parintins está localizado à margem direita do rio Amazonas, tendo uma distância de 388,80 km em linha reta e 420 km via fluvial, de Manaus. É a segunda cidade mais populosa do estado do Amazonas, com registro de 102.033 habitantes e densidade demográfica de 17,14 hab/km² (IBGE, 2010).

³² Dados obtidos na Etapa I

A principal forma de traslado entre Parintins e os demais municípios ocorre por meio fluvial (barco, lancha, canoa) e aéreo. O voo Manaus/Parintins, que leva cerca de 50 minutos, ocorre apenas em dois dias na semana.

Devido à dificuldade em encontrar vaga no voo, o cronograma da pesquisa e de não saber o tempo necessário para a coleta de campo, optamos pelo deslocamento por meio do transporte fluvial denominado de *lancha ajato*³³, pois há viagem fluvial todos os dias da semana (Manaus/Parintins e Parintins/Manaus).

O contato com os estudantes no CESP ocorreu com ajuda de um docente do curso de Licenciatura em Geografia e pela Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia, que colaborou na identificação para o contato inicial com cada estudante com deficiência matriculado na instituição. No primeiro encontro individual, apresentamos aos possíveis sujeitos informações gerais sobre a pesquisa. A partir do estabelecimento do diálogo, eles foram convidados para participar da pesquisa. Trocamos números de celular (pesquisadora/estudante) e agendamos (dia, horário, local) para a entrevista. Neste primeiro contato todos estavam acompanhados pelo colega Tutor ou pelo Intérprete de Libras, no caso de estudante surdo.

Quadro 6 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CESP

Estudante	Deficiência	Período/Curso	Informações Gerais da entrevista
Rio Uiacurapá	Deficiência Visual (baixa visão)	2º período – Licenciatura em Ciências Biológicas	A entrevista ocorreu na residência de um docente do CESP. Tem perda visual progressiva, pois trata-se de uma deficiência visual congênita que afetou o nervo óptico. Há um período entre 13 e 14 anos, tem se agravado, principalmente após a morte de sua mãe.
Rio Tracajá	Deficiência Visual (cego)	2º período – Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	A entrevista ocorreu no espaço do Liceu, onde fica a Biblioteca Braile, local de trabalho do entrevistado. O nome do rio foi escolhido pois o estudante morou parte de sua infância na zona rural e esse rio fez parte da sua vivência e experiência. Perdeu a visão com 15 anos de idade por conta de uma atrofia do nervo óptico, até o momento irreversível. Já tem uma graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.
Rio Nhamundá	Deficiência Física	3º período – Licenciatura em Letras	A entrevista ocorreu na residência do aluno. Apresenta perda progressiva dos movimentos motores e é usuário de cadeira de rodas.
Rio Mampurú	Surdo (usuário da Libras),	3º período – Licenciatura em Geografia	A entrevista ocorreu na casa de um professor da UEA surdo.
Rio Andirá	Surdo (usuário da Libras)	6º período – Licenciatura em Matemática.	A entrevista ocorreu na casa de um professor da UEA surdo.

Fonte: Dados coletados em 2017.

³³ O percurso nesse tipo de transporte fluvial, devido à velocidade e ausência de obstáculo no rio, ocorre em 9 horas de viagem.

Início da descrição

Quadro 6 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CESP.

Fonte - Dados coletados em 2017.

Tabela de fundo branco, com quatro colunas, com seis linhas.

Primeira Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Primeira coluna – Título: Estudante.

Segunda coluna – Título: Deficiência.

Terceira coluna – Título: Período/Curso

Quarta coluna – Título: Informações Gerais

Cada linha das colunas corresponde a informações das demais colunas.

Fim da descrição

3.10 Ancorando: município de Tabatinga

Tabatinga é um lugar fronteiro e peculiar em relação às demais cidades do estado do Amazonas, devido à dinâmica social, econômica e cultural da tríplice fronteira entre o Brasil, a Colômbia e o Peru, apresentando conurbação com a cidade colombiana de Letícia. Ninõ (2017, p.17) ressalta que:

[...] o mito da Amazônia como uma região despovoada se vê questionado pela existência de centros povoados nas regiões de fronteira, tais como cidades gêmeas ou conurbadas e espaços binacionais povoados. As fronteiras vivas reúnem fortes intercâmbios de pessoas, bens e serviços que adquirem cada vez mais importância. Esses intercâmbios representam a integração informal ou de fato, dada pela cotidianidade da vida na fronteira, que pode se contrapor ou viabilizar a integração formal ou por tratado, dirigida pelos Estados.

Ainda sobre a dinâmica dessas cidades gêmeas fronteiriças, a única demarcação territorial que as separa é a rua da Amizade (ou rua de *Amistel* para os colombianos). Portanto, o fluxo de ida e vinda entre as pessoas entre o Brasil e a Colômbia é constante.

A cidade de Tabatinga é a sétima cidade mais populosa do estado do Amazonas, com registro de 52.272 habitantes e densidade demográfica de 16,21 hab/km² (IBGE, 2010).

O deslocamento de barco saindo do porto de Manaus para Tabatinga, subindo o rio Solimões, leva sete dias. E o retorno de Tabatinga para Manaus dura três dias e meio de viagem. Para a pesquisa de campo nesse município, a locomoção foi por via aérea. Trata-se de um percurso que dura aproximadamente uma hora e cinquenta minutos de voo.

O contato com os estudantes do CESTB foi feito com ajuda da Coordenadora de Qualidade da instituição, dos secretários(as) de cursos e de alguns professores. Para realizar uma das entrevistas tivemos que nos deslocar de Tabatinga para Benjamin Constant, cidade localizada a margem direita do Rio Javari afluente do Rio Solimões. O trajeto foi feito por um transporte fluvial chamado *balheira*³⁴.

³⁴ Transporte fluvial de porte pequeno que comporta no máximo 20 passageiros e é construída de material de fibra de vidro e ainda é movimentada por um motor de polpa de 90 a 200 HP.

Foto1 - Meio de transporte fluvial (balheira)



Fonte: Registro de campo em novembro/2017.

Início da descrição

Foto 1 - Meio de transporte fluvial (balheira).

Fonte - Registro de campo em novembro/2017.

Uma fotografia, no seu centro, a imagem de quatro embarcações fluviais chamadas “balheiras”, que possui a semelhança de uma lancha. Ambas na cor branca com tamanhos diferenciados e detalhes em azul. Estão “atracadas” na margem de um rio, com acesso de uma ponte de madeira para adentrá-las. Fotografia retirada durante o dia.

Ao fundo da imagem, um barco azul.

Ao fundo também, várias pessoas andam pela margem do rio, e é possível visualizar parte de uma floresta.

Fim da descrição.

Para se chegar até a balheira é preciso passar por uma ponte de madeira improvisada, pois, nessa região o solo que é argiloso torna-se muito mole no período da seca. A ponte é construída com uma certa altura do solo e tem largura estreita e instável, e durante o fluxo de deslocamento, balança. Outra dificuldade trata-se do encontro constante com as pessoas durante o trajeto, pois ocorre o percurso de pessoas indo na direção das embarcações fluviais, e outras caminhando no sentido do porto ou da cidade. Esse é um cenário desafiador para a estudante entrevistada (cega) que reside no município de Benjamim.

Foto 2 - Ponte³⁵de madeira para acesso à embarcação fluvial



Fonte: Registro da pesquisadora em 2017.

Início da descrição

Foto 2 - Ponte de madeira para acesso à embarcação fluvial.

Fonte - Registro da pesquisadora em 2017.

Uma fotografia, no seu centro, a imagem de uma ponte de madeira. Embaixo da ponte é possível visualizar matos; e ao fundo da imagem grandes construções de diversas cores e tamanhos e formatos. Fotografia retirada durante o dia.

Fim da descrição.

Foto 3 - Ponte de madeira para acesso à embarcação fluvial



Fonte: Registro da pesquisadora em 2017.

³⁵ A ponte nas cidades ribeirinhas podem ser denominada de ponte, trapiche ou cais.

Início da descrição

Foto 3 - Ponte de madeira para acesso à embarcação fluvial.

Fonte - Registro da pesquisadora em 2017.

Uma fotografia, no seu centro, a imagem de uma ponte. Algumas pessoas andam sobre a ponte. Embaixo da ponte é possível visualizar matos; ao fundo o rio e o céu.

Fotografia retirada durante o dia.

Fim da descrição.

Quadro7 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CESTB

Estudante	Deficiência	Período/Curso	Informações Gerais
Rio Purus	Deficiência Física	8º período – Licenciatura em Pedagogia	A entrevista ocorreu no espaço da instituição. Tem deficiência física que compromete o movimento motor.
Rio Iça	Deficiência Visual (cego)	8º período – Licenciatura em Letras	A entrevista ocorreu na Sala de Recursos Multifuncional de uma escola estadual, onde o estudante trabalha como professor de Apoio Pedagógico Especializado.
Rio Javari	Deficiência Visual (cega)	4º período – Bacharelado em Direito	A entrevista ocorreu na residência da estudante na cidade de Benjamim Constant. Perdeu a visão criança em decorrência da doença chamada retinoblastoma.

Fonte: Dados coletados em 2017.

Início da descrição

Quadro7 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CESTB.

Fonte - Dados coletados em 2017.

Tabela de fundo branco, com quatro colunas e quatro linhas.

Primeira Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Primeira coluna – Título: Estudante.

Segunda coluna – Título: Deficiência.

Terceira coluna – Título: Período/Curso

Quarta coluna – Título: Informações Gerais

Cada linha das colunas corresponde a informações das demais colunas.

Fim da descrição.

3.11 Ancorando: município de Tefé

O município de Tefé está localizado “[...] na área mais central do estado do Amazonas, região norte do Brasil, sua sede municipal está situada na margem direita da foz represada do rio Tefé que desagua na calha à margem esquerda do rio Solimões” e ocupa uma extensão territorial de 23.704 km² (SILVA, 2014, p.02).

A cidade de Tefé é a sexta em ocupação populacional no estado do Amazonas, com registro de 61.453 habitantes e densidade demográfica de 2,59 hab/km² (IBGE, 2010).

Para o deslocamento até Tefé optamos pelo transporte fluvial lancha ajato, cuja viagem dura 12h. O retorno para Manaus, por sua vez, foi realizado por transporte aéreo.

No Centro de Estudos Superiores de Tefé – (CEST), o contato inicial com os participantes foi realizado através da Coordenadora de Qualidade. Durante a pesquisa de campo, identificamos mais dois estudantes com deficiência com ajuda de uma professora que ministra as disciplinas de Educação Especial e Libras.

Quadro 8: Caracterização dos estudantes com deficiência da CEST

Estudante	Deficiência	Período/Curso	Informações Gerais
Rio Tefê	Deficiência Intelectual	4º período – Licenciatura em Ciências Biológicas.	A entrevista ocorreu no espaço da instituição.
Rio Japurá	Deficiência Visual (cego)	8º Período – Licenciatura em História	A entrevista ocorreu no espaço da instituição. O estudante sofreu um acidente aos 15 anos de idade que afetou olhos, desencadeando a perda progressiva e total da visão.
Rio Madeira	Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)	5º período – Licenciatura em Geografia	A entrevista ocorreu na residência do estudante.

Fonte: Dados coletados em 2017/2.

Início da descrição:

Quadro 8 - Caracterização dos estudantes com deficiência da CEST.

Fonte - Dados coletados em 2017/2.

Tabela de fundo branco, com quatro colunas e quatro linhas.

Primeira Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Primeira coluna – Título: Estudante.

Segunda coluna – Título: Deficiência.

Terceira coluna – Título: Período/Curso.

Quarta coluna – Título: Informações Gerais

Cada linha das colunas corresponde a informações das demais colunas.

Fim da descrição.

O Quadro 9 mostra uma síntese do perfil dos 16 entrevistados, representando 80% dos estudantes da UEA que se identificaram como tendo uma deficiência.

Quadro 9: Síntese³⁶ da caracterização dos participantes da entrevista

Estudante	Idade	Gênero	Tipo de deficiência	Unidade Acadêmica	Curso	Modalidade/Sistema de Ingresso	Período
Rio Juruá ³⁷	34	Masc.	Deficiência Física	ESA (Manaus)	Bacharelado em Medicina	Presencial tradicional / Vestibular	6º
Rio Tapajós	22	Masc.	Deficiência Física	EST (Manaus)	Licenciatura em Física	Presencial Tradicional / Vestibular	8º
Rio Negro	48	Masc.	Deficiência Visual (baixa visão)	ENS (Manaus)	Licenciatura em Pedagogia	Presencial tradicional / Vestibular	8º
Rio Amazonas	21	Fem.	Deficiência Visual (baixa visão)	ENS (Manaus)	Licenciatura em Pedagogia	Presencial tradicional / SIS	5º
Rio Solimões	23	Masc.	TEA (Síndrome de Asperger)	ENS (Manaus)	Licenciatura em Letras	Presencial tradicional / Vestibular	8º
Rio Uíacurapá	18	Masc.	Deficiência Visual (baixa visão)	CESP (Parintins)	Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial tradicional / SIS	2º
Rio Tracajá	34	Masc.	Deficiência Visual (cego)	CESP (Parintins)	Licenciatura em Letras	Presencial tradicional / Vestibular	1º
Rio Nhamundá	20	Masc.	Deficiência Física	CESP (Parintins)	Licenciatura em Letras	Presencial tradicional / SIS	3º
Rio	22	Masc.	Surdo	CESP	Licenciatura	Presencial tradicional /	3º

³⁶ A organização dos participantes do estudo segue a ordem das informações descritivas realizadas.

³⁷ Esta entrevista aconteceu em 2016/2.

Quadro 9: Síntese³⁶ da caracterização dos participantes da entrevista

Estudante	Idade	Gênero	Tipo de deficiência	Unidade Acadêmica	Curso	Modalidade/Sistema de Ingresso	Período
Mamuru			(usuário de Libras)	(Parintins)	em Geografia	Vestibular	
Rio Andirá	22	Masc.	Surdo (usuário de Libras)	CESP (Parintins)	Licenciatura em Matemática	Presencial tradicional / Vestibular	6º
Rio Purus	37	Masc.	Deficiência Física	CESTB (Tabatinga)	Licenciatura em Pedagogia	Presencial tradicional / Vestibular	8º
Rio Iça	37	Masc.	Deficiência Visual (Cego)	CESTB (Tabatinga)	Licenciatura em Letras	Presencial tradicional / Vestibular	8º
Rio Javari	20	Fem.	Deficiência Visual (cega)	CESTB (Tabatinga)	Bacharelado em Direito	Sistema Mediado por Tecnologia – IPTV / Vestibular	4º
Rio Tefê	24	Masc.	Deficiência Intelectual	CEST (Tefê)	Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial tradicional / Vestibular	4º
Rio Japurá	37	Mas.	Deficiência Visual (cego)	CEST (Tefê)	Licenciatura em História	Vestibular Presencial tradicional	8º
Rio Madeira	34	Masc.	Deficiência Intelectual	CEST (Tefê)	Licenciatura em Geografia	Presencial tradicional / Vestibular	5º

Fonte: Dados coletados em 2016/2 e 2017/2.

Início da descrição

Quadro 9 – Síntese da caracterização dos estudantes com deficiência participantes da entrevista.

Fonte - Dados coletados em 2016/2 e 2017/2.

Tabela de fundo branco, com oito colunas e dezesseis linhas.

Primeira Linha compõem os títulos das colunas, na cor verde.

Primeira coluna – Título: Estudante.

Segunda coluna – Título: Idade.

Terceira coluna – Título: Gênero.

Quarta coluna – Título: Tipo de deficiência.

Quinta coluna – Título: Unidade Acadêmica.

Sexta coluna – Título: Curso.

Sétima coluna – Título: Modalidade do Curso/Sistema de Ingresso.

Oitava coluna – Título: Período.

Cada linha das colunas corresponde a informações das demais colunas.

Fim da descrição.

No período de coleta de dados havia ainda quatro estudantes (surdo, com deficiência física, com transtorno do espectro autista e com deficiência visual), que, por diferentes razões, não foi possível entrevistar.

Os dados obtidos com os relatos dos 16 estudantes contribuíram para responder o quarto objetivo deste estudo. No próximo capítulo, serão apresentadas as análises das narrativas de cada aluno.

4 ENCONTRO DAS VOZES DOS “RIOS”: A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo tem como finalidade retratar a inclusão de estudantes na Universidade do Estado do Amazonas com deficiência, a partir de seus próprios relatos. Assim, abordaremos as categorias e subcategorias, a saber: a) ingresso no Ensino Superior: trajetória na Educação Básica e ingresso na Educação Superior; motivação – escolha do curso de graduação; b) acessibilidade na Universidade: acessibilidade arquitetônica; acessibilidade – equipamentos e mobiliários; acessibilidade – uso de tecnologias; acessibilidade: deslocamento e mobilidade; acessibilidade: apoio especializado; c) vivências psicossociais: estigma; relações interpessoais; autogestão/empoderamento; d) políticas de inclusão no Ensino Superior.

Desse modo, respondemos o último objetivo desta investigação, que consistiu em analisar, a partir de relatos pessoais, as múltiplas dinâmicas sociais e acadêmicas estabelecidas no cotidiano da UEA por estudantes com deficiência.

4.1 Vozes: o que dizem os estudantes com deficiência sobre o ingresso no ensino superior?

[...] 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

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?

Rio Juruá, DF, Manaus

Os relatos dos estudantes sobre seu ingresso no Ensino Superior representam um mergulho na memória, na qual recordações das experiências 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 orgulho).

4.1.1 Relato: trajetória na Educação Básica e ingresso na Educação Superior

Apesar do filtro das histórias de vida analisadas, neste estudo, ser a vivência no Ensino Superior, seu percurso antecede etapas do processo de escolarização, que é evidenciado nas vozes dos sujeitos ao relatarem que:

A minha vivência no Ensino Superior, ela não é diferente da minha vivência nas outras, outras etapas da minha vida³⁸. Tanto no Ensino Fundamental, tanto no Médio sempre tive algumas dificuldades, né? [...] (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 no** (nome da escola especial estadual que atende estudantes cegos), **porque eu era muito a 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 [...] (AMAZONAS, DV, MANAUS).

[...] **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 Bumbódromo, 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

³⁸ Utilizaremos negrito no texto para destacar recortes de relatos importantes para a análise.

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).

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 (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) desde idade de seis anos, eu entrei na APAE. Aí, desde aí, eu fui continuando, fui continuando e evoluindo, fui evoluindo...** E quando eu tinha de oito para nove anos, eu soube de uma coisa, que a diretora disse assim: “Olha, eu quero conversar com a tua mãe. Eu quero conversar com a tua mãe, porque a tua aprendizagem aqui dentro está um pouquinho mais rápida que os outros alunos”. Isso quando eu tinha de sete para seis já. Aí, quando eu pensei que não, a dona Santana, que hoje é a ex-primeira-dama de Carauari, e ela disse assim: “Olha, o seu filho está com um QI, está com alguns QI a mais do que os outros alunos. **Então, eu quero que a senhora matricule ele numa escola regular, porque nós não estamos mais dando conta dele.** Ele já está fazendo tabela, já está fazendo gráfico no computador daqui da diretoria, que nem nós fazíamos”. Então, isso tudo com sete anos. Sete anos era uma idade, assim, muito... já estava demonstrando uma coisa que os outros alunos não estavam. Aí, desde então, a diretora mandou eu ir para o (nome da escola), e até hoje eu não parei. Peguei, terminei o Ensino Médio, terminei o Ensino Fundamental no (nome da escola). Aí, 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).

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).

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).

Conforme Bertaux (2010, p.10) pontua, os relatos são demarcados 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 significativos como, por exemplo, o percurso educacional na Educação Básica.

As experiências narradas pelo Rio Amazonas, Rio Tefé e Rio Negro correspondem ao modelo de educação denominada de integração, que de acordo com Glat e Blanco (2009c, 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 os outros estudantes falaram de sua experiência pautada na 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 a instituição de educação formal em todos os níveis de ensino acolher todos os estudantes, garantindo a igualdade nas condições de aprendizagem. Para tanto, prevê mudança na organização pedagógica, cultural, estrutural e humana.

Apesar das vozes retratarem percurso de escolarização diferenciada, constatamos que as barreiras experienciadas (arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e pedagógica) constituem-se como um ponto comum nas vivências educacionais, que passam a ser enfrentadas também na Educação Superior. Atualmente, há diversas legislações (BRASIL, 2003, 2004b, 2011a, 2013b, 2015a) que tratam do direito de oportunidade em todos os níveis de ensino, porém as leis sozinhas não garantem mudanças em uma realidade social que o acolhimento é marcado pela seleção e padronização de sujeito aprendente.

Nesse cenário de luta pelo direito de escolarização, há que se valorizar o protagonismo dos estudantes com deficiência, que ficou evidente em vários momentos deste estudo. Nesse sentido, evidenciamos um movimento de resistência à exclusão escolar para permanência e aprendizagem. Portanto, a escuta sensível é necessária, como sinaliza a fala a seguir:

[...] **Como a gente entende que no processo inclusivo não existe uma receita pronta, a gente sempre busca um jeito, um meio de como trabalhar de acordo com a realidade, de acordo com a especificidade desse aluno, no meu caso, buscar esses meios e esses recursos de acordo com a minha necessidade [...]** (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Para o ingresso no Ensino Superior, os estudantes precisaram realizar os diferentes exames de seleção (vestibular, avaliação seriada) que acontecem a nível nacional e local, conforme relatam:

[...] E também nessas **provas que tem na UEA, da UFAM, tem o Processo Seletivo Contínuo - PSC** também, que é no primeiro, segundo, terceiro, eu consegui passar também. Eu passei em jornalismo na UFAM, mas eu quis fazer ciências biológicas. // [...] eu passei no SIS também, aí eu fui desde o primeiro ano, segundo e terceiro acumulando pontos. Aí, quando chegou para ver o resultado, eu tinha passado em Ciências Biológicas (RIO UIACURAPÁ, DV, PARINTINS).

Bem, eu comecei pelo ENEM, fiz três etapas. Não é etapa. Eu fiz três vezes. Aí, na terceira vez eu passei. Em 2012, eu concluí meus estudos... Aí, eu fiz o ENEM. Para eu passar para UEA, em 2012, depois que eu passei, eu não estava com segurança. Eu fiquei pensando: “Será que é igual ao Ensino Médio? Os professores vão ajudar ou vão querer fazer, assim, deixar na mão?” Aí, depois que eu entrei na faculdade... Eu fiquei na quinta série e no Ensino Médio pensando que eu não ia conseguir passar para o Ensino Médio. Eu passei todinho. Como eu estava te falando, eu fiz o pré-vestibular três vezes e na terceira vez eu entrei, em 2012. Eu até achei bom. No segundo e no terceiro eu fui ficando em algumas matérias (RIO MADEIRA, DI, TEFÉ).

[...] Era a escola que fazia as nossas inscrições. A gente levava os nossos documentos e eles faziam a nossa inscrição. **Só que da mesma forma que eles fizeram para o Sistema de Ingresso Seriado – SIS eles fizeram para o vestibular da UEA, fizeram para o ENEM** [...] (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

[...] **fiz vários vestibulares**, né. Tanto é que eu fazia Economia antes. Queria fazer Direito bem no início, mas não consegui entrar pra Direito. Sempre, todo ano eu fazia vestibular, fazia **ENEM**. Ainda faço inclusive, pra não deixar enferrujar as informações [...] (RIO JURÚA, DF, MANAUS).

Conforme informaram os entrevistados, no interior do estado, a inscrição para seleção do ingresso na universidade é geralmente feita pelas escolas onde os alunos terminam o Ensino Médio.

Como aluno da universidade, **vou iniciar, primeiramente, com meu acesso pelo vestibular que já começou de maneira conturbada, porque já no meu acesso no momento da matrícula, após realizar o vestibular e ser aprovado, no primeiro momento a minha matrícula foi indeferida.** Qual motivo? **O motivo foi que uma professora fez a minha inscrição e, como eu terminei o Ensino Médio na modalidade da educação de jovens e adultos, ela me inscreveu como se eu tivesse terminado pelo ensino regular.** Então, eles indeferiram a minha matrícula. Mas, como eu não tive esse acesso à informação total, fomos no Ministério Público e eu consegui a minha matrícula e comecei a estudar (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

[...] Olha, na minha inscrição foi colocado que eu era deficiente visual, mas eu não sei bem como o que eles pediram exatamente para me auxiliar durante a prova, porque a inscrição foi feita na escola. **Era a escola que fazia as nossas inscrições. A gente levava os nossos documentos e eles faziam a nossa inscrição.** Só que da mesma forma que eles fizeram para o SIS, eles fizeram para o vestibular da UEA, fizeram para o ENEM [...] (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

[...] **vestibular fiz todo o processo, inscrição... na instituição que eu terminei o Ensino Médio o professor me matriculou**, paguei os 40 reais [...] (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

Já o estudante chamado de Rio Tefé mostrou autonomia em se submeter ao concurso do vestibular, ressaltando apenas o erro no preenchimento da ficha pela falta de atenção, pois deixa claro o conhecimento do critério de exigência do edital do vestibular:

Eu fiz EJA. Em vez de fazer três anos, eu fiz dois lá no Corinto. Aí, eu esqueci de informar isso e era para mim está terminando esse ano, eu perdi um ano todinho, ano de 2013, acesso em 2014. E foi isso que aconteceu comigo. Então, eu estou no quarto período hoje. Em vez de ficar na turma da noite, eu ia ficar na turma da manhã. Entrei no ano passado, eu estou no quarto período.

Pesquisadora: Você fez outro vestibular?

Não. Eu recorri. Fui para a promotoria, fiquei seis meses na promotoria o meu caso. A dona (nome) se preocupou, que é a presidente da APAE Tefê. Aí, ela pegou foi lá na promotoria, da promotoria ficou seis meses lá. Aí, ela foi para o fórum, passou seis meses lá. Esse foi o meu único erro, porque eu não sabia como era e como deixava de ser. Aí, eu não pedi a ajuda de ninguém, eu estava tão ansioso que fiz isso. [...] **eu me inscrevi sozinho. Esse foi o único erro que eu cometi, a documentação estava toda certa já. Aí, eu troquei, eu troquei os dois grupos. Sempre lá na última página que tem sempre os grupos**, grupo um e grupo dois, três, quatro. Aí, eu me inscrevi no grupo um, o grupo um não era o meu, o meu grupo era o grupo dois, EJA fundamental etapa única em dois anos. Então, esse foi o meu erro (RIO TEFÊ, DI, TEFÊ).

O protagonismo do aluno ao tomar decisões e buscar resolver as situações por si mesmo são atitudes que se configuram como ruptura do estigma atribuído às pessoas com deficiência intelectual de incapacidade, dependência e improdutividade.

A história de vida da estudante Rio Javari, com deficiência visual, retrata 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, pontuamos a incipiência ou precariedade na oferta do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), recursos adaptados, 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 aí, era tudo pago, ela foi, já que tinha que ir alguém. Mas, na verdade, ela não fazia ideia do que era o braile. E lá ela aprendeu alguma coisa.** Não foi o suficiente, mas ela voltou e começou a aprender sozinha. E aí, ela começou a me ensinar. 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. Aí, ela fazia as bolinhas de emborrachado e ela foi me mostrando o “a” é aqui em cima o “b” é aqui em cima e embaixo.** Assim, explicando é complicado, mas na hora a gente soube fazer isso. E foi através disso que eu fui tendo acesso ao braile. 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 [...] Foi aí que eu tive que ir para o médico em São Paulo**, porque eu uso próteses, os meus olhos não são de verdade. [...] **E lá eu tive acesso a máquina de datilografia.** Aí, foi quando eu pirei. Eu falei “Ah, eu quero!” A gente não conseguiu comprar das mais modernas, como eu já te disse, **a gente comprou uma simplesinha, mas era o que a gente**

podia naquele momento. Então, a gente comprou, eu comecei a escrever na máquina. Então, eu aprendi a ler e a escrever braile assim. E a partir daí veio o Ensino Médio. E, claro, nem todos os professores tinham aquela vontade de me ensinar. Por exemplo, matemática era a matéria mais difícil de me ensinar porque não tinha o material, não tinha. E aí, como explicar uma conta, como explicar uma equação para uma menina que não está vendo? Então, alguns professores deixaram passar, fica aí que a gente vai te dando nota e a gente vai passando. Mas, aí eu conheci um professor, na verdade dois, mas primeiro um que foi muito legal, que ele disse “Não, tu não vais passar sem aprender. Senta aqui que eu vou dá um jeito de te ensinar.” [...] Eu acabei aprendendo a fazer cálculo mental, ele me ensinou a fazer cálculo mental. E hoje em dia é engraçado porque quando a gente chegou nessa parte do direito penal, a gente tinha que calcular a pena. E aí, o professor dizia assim “Tira um terço, dois terços da pena” e muitas colegas minhas não sabiam o que era um terço ou dois terços. Aí, eu falei “Cara, é sério que eu vou ter que ensinar vocês” [...] E aí, eu acabei aprendendo a matemática assim através desse professor, em seguida veio outro que se sentiu motivado, “Se ele conseguiu te ensinar, eu também vou conseguir”. Teve um tempo até depois desses dois professores, veio uma professora que ela já não conseguia me ensinar. Ela era uma professora muito boa para os outros alunos, mas ela não tinha como me ensinar. Ela dizia que eu tinha que ir para Manaus, porque lá eu teria acesso a materiais que pudessem me ajudar, eu teria acesso a materiais próprios para mim. Mas eu não tinha condições de ir para Manaus. Então, ela ensinava lá no quadro para os meus colegas, mas eu não via nada e não aprendia nada. Aí, eu recorri ao primeiro professor que me ajudou, eu disse “Olha, eu não estou aprendendo nada, eu estou no terceiro anos, eu vou fazer prova de vestibular e eu não estou aprendendo nada.” E como ele me dava aula de física, ele disse assim: “Vamos fazer o seguinte, o quinto horário de sexta-feira na sala de vocês é vago e eu tenho horário vago também, todo quarto tempo na sexta-feira, eu vou te ensinar.” [...] Eu estudava fora a parte. Ele nunca ganhou nada por isso, mas ele me ajudou bastante. Então, foi graças a isso que eu não tive tanta dificuldade quando eu fui lê as questões do vestibular, eu já tinha uma noção do que estava falando. E é isso. // [...] **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.** Eles sempre estiveram do meu lado, eles sempre me incentivaram, eles sempre fizeram parte da minha educação, tanto que quando eu comecei a aprender o braile, a mamãe não fazia ideia do que era braile. Aí, a minha professora fez um manual, colocou todas as letras em braile, toda pontuação, letras acentuadas, fez tudo. E colocava a letra normal, por exemplo, ela colocava o “A” em braile e do lado o “A” como vocês escrevem e ela entregou para a minha mãe [...] Ela me colocava numa mesa e sentava na minha frente e me dava da reglete e dizia “Agora escreve”. Eu tinha que escrever tudo aquilo e depois ela ia conferir, [...] A nossa tarde de domingo era assim. E naquele tempo eu era criança e eu imaginava “Aí, meu Deus. Eu queria está dormindo, eu queria está brincando, eu queria fazer qualquer coisa” **Mas, hoje em dia eu percebo o quanto isso era importante para mim, porque não era só a (nome da aluna) que estava estudando, não era só a (nome da aluna) que estava aprendendo, eram o meu pai e a minha mãe que estavam fazendo parte daquilo também, que fazem parte daquilo. Então, eu nunca estive sozinha, nunca foi uma vontade só minha.** A mamãe trabalhava no posto, ela é técnica de enfermagem, ela trabalhava num posto de saúde, aí eu estudava em uma escola que onde eu era ouvinte e aprendia braile numa outra escola. [...] 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 tem 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).

A determinação da estudante e de sua família foram fundamentais para que tivesse acesso à Educação Básica e chegasse ao Ensino Superior, tendo em vista as diversas barreiras vivenciadas pela estudante. Dessa forma, temos a concretude do direito à educação violado, no momento que as condições de oportunidades são negadas, por conta de uma realidade marcada pela desigualdade econômica, social e cultural.

Oliveira (2013b) problematiza as diferentes realidades que constituem o país dizendo 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** (2013b, p.114, grifo nosso).

Apesar de não serem foco desta pesquisa, não há dúvida de que esses fatores destacados pela autora estão presentes, de diferentes formas, no contexto da realidade amazônica. De fato, as oportunidades de aprendizagem não têm alcançado muitos estudantes com deficiência em cidades pequenas do interior do estado. Trata-se, portanto, de um problema social e educacional que necessita de maiores estudos na região.

O relato exprime o sentimento de abandono na sala de aula, situação que retrata a vivência de muitos alunos com deficiência, ditos incluídos:

Minha experiência é que no dia que eu fui fazer o Ensino Médio, que é do primeiro ao terceiro ano. Aí, quando eu cheguei no Ensino Médio, eu tinha dificuldade, os professores não davam bola. **Eles só prestavam atenção para essas pessoas que aprendiam. Aí, eu ficava de lado. Na hora que eu passei, eu estava morando com a minha mãe. Na quinta série, eu não escrevia, eu não fazia nada.** Quando chegava nas provas, eu não tinha nada para estudar. Eu tinha dificuldade para escrever. Aí, quando eu cheguei aqui em Tefé, eu encontrei com a doutora (nome), ela era muito boa e **ela conseguiu uma professora particular para eu vê se passava. Aí, eu passei para o sexto, sétimo, oitavo e o nono** (RIO MADEIRA, DI, TEFÉ).

Dados semelhantes foram apontados por Glat e Pletsch (2012a, p.33), em estudo realizado em redes públicas do estado do Rio de Janeiro, “[...] o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com colegas, mas fica excluído do processo ensino-aprendizagem [...]”.

Portanto, as mediações pedagógicas para a construção processual da aprendizagem não foram contempladas nas experiências educacionais do aluno. Essa lacuna na aprendizagem materializa-se como barreira na formação acadêmica.

A seguir os entrevistados relatam a experiência durante a prova para ingresso no Ensino Superior:

Bom, então, eu entrei na UEA pelo SIS, 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.** Eu não sei bem como foi feita a correção dessa redação, porque eu me esforcei para escrever uma folha que não era própria para isso. E aí eu fiz o possível, eu não sei como foi feita a correção, não sei o resultado. **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).

[...] 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).

[...] fiz **aqui mesmo na sala de recursos onde estamos** e me mandaram a atendente que solicitamos, **as provas vieram em braille, 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).**

As experiências do processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior narradas mostram tanto aspectos positivos, como negativos, 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 (Aviso Circular nº277/1996b (BRASIL, 1996b); Lei 7.611/2011a (BRASIL, 2011a); Lei nº13.146/2015a Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência – LBI, (BRASIL, 2015a) Artigo 30, Incisos I, II, III, IV, V, VI e VII), conforme visto no Capítulo II.

Logo, as condições da acessibilidade são 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 (BRASIL, 1996a; 2015a). 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, é necessário que sejam previstos os recursos adaptados e o apoio especializado com bastante antecedência, para garantir a equidade do processo seletivo, haja vista as distâncias geográficas que constituem a localização desses lugares.

Em síntese, as vozes dos estudantes com deficiência revelam uma trajetória marcada pela desigualdade de oportunidades e pela estigmatização na Educação Básica que prossegue para o Ensino Superior. Isso se dá ao mesmo tempo em que pontuam 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 de curso (Educação Básica e Educação Superior), frente às diversidades que emergem no contexto da realidade amazônica.

4.1.1.1 Relato: motivação – escolha do curso de graduação

Frequentemente a escolha do curso de graduação não é fácil, pois acompanha a indecisão, sobretudo no caso dos jovens, quanto à certeza de qual área de conhecimento optar. Outros fatores como relação candidato/vaga e qual instituição inscrever-se são alguns

questionamentos e motivações que influenciam a decisão do candidato sobre sua formação acadêmica no Ensino Superior.

A escolha do curso de graduação emergiu na história de vida dos estudantes entrevistados, à medida que suas memórias trouxeram o registro de diversos fatores que envolveram essa opção:

Muito doido, porque eu sou muito doido (risos). Porque assim, eu tinha que vir pra, pra Manaus por conta do meu tratamento. Né? Eu fazia economia, eu gostava de economia, gostava muito. E eu não consegui porque só tinha nos interiores [...]. Eu vim fazer tratamento, mas eu não queria fazer só o tratamento, eu queria estudar, eu queria fazer alguma coisa da minha vida. E eu pensei “Que que eu posso fazer?”. Logisticamente falando, porque as distâncias aqui são enormes. Como a UEA não tinha economia, eu podia entrar em outra instituição, mas aí eu teria que pensar muito bem onde que eu ia morar, com quem que eu ia morar, como que eu ia fazer pra chegar onde eu precisava chegar, na Universidade e na fisioterapia. A coisa mais conveniente que eu consegui pensar foi a ESA. Porque fica em frente ao hospital Adriano Jorge onde tem fisioterapia e ortopedia. E eu poderia morar na casa do estudante e garantir a minha vinda pra Universidade porque muita gente que mora lá estuda aqui. Para mim foi a coisa mais conveniente a fazer. Aí, eu pensei: “Mas e o curso?”. Odontologia não dá pra mim. A minha coordenação não me permite. Enfermagem também não seria o ideal. Sobrou Medicina, né? E eu sempre tive uma, um vislumbre pela Medicina. Sempre gostei do conhecimento, até porque eu sempre fui acompanhado por neurologistas e ortopedistas, eu sempre tive que saber alguma coisa, né. Eu tenho, eu tenho muito fascínio por cirurgia (risos). Sei que não posso ser cirurgião. Mas eu gosto de cirurgia. Eu falei “Ah, eu vou tentar fazer. Eu vou tentar fazer Medicina”. Tentei fazer e foi uma condicional, foi uma coisa que foi um ponto que me ajudou a decidir a mudar pra cá. Foi ter passado em Medicina. E assim (risos), eu creio em Deus, eu sou religioso sim, eu sou, eu tenho fé. E, eu acredito que era pra eu ter feito Medicina mesmo porque no mesmo ano que eu passei pra Medicina eu fiz o ENEM como eu falei pra senhora que fiz, pra tentar entrar em Economia em outra instituição pelo ENEM. (Suspiro) Só que com 870 pontos no ENEM eu não consegui passar em Economia em nenhuma Universidade (riso). Nenhuma. Tentei UFAM, tentei UNIP, nas vagas, nas bolsas que eles ofereceram e eu não consegui ficar (riso). Não consegui, o que eu consegui foi essa, foi Medicina, então vamos fazer Medicina, né? E vim pra cá, aí dois anos depois que eu estou dois anos não, um ano e meio depois que eu estou fazendo Medicina, a UEA abre Economia aqui na capital. Eu falei “Pô, não vou recomeçar de novo.”. Eu vou terminar Medicina (RIO JURUÁ, DF, MANAUS).

O estudante deixa evidente as diferentes motivações da escolha do curso. Inclusive analisando as possibilidades de atuação, dada a exigência no exercício da profissão, como exemplo, ao dizer “Odontologia não dá pra mim. A minha coordenação não me permite”. Embora a escolha do curso de graduação e sua implicação para futura profissionalização nem sempre se baseie nos interesses e aptidões do estudante, pois:

[...] a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013b, p. 11).

Por vezes, a trajetória da escolarização na Educação Básica é marcada por barreiras pedagógicas. Isso pode ser uma motivação para a escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia:

E eu escolhi esse curso, por causa de uma falta que eu achei perceptível nas escolas, logo que eu vim para Manaus eu achei perceptível, porque a minha mãe ela trabalha na Petrobrás e ela é da parte química, então a gente morava em São Paulo. Eu nasci aqui [...]. **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. O meu sonho era Geografia, mas eu decidi fazer Pedagogia para ver a possibilidade de mudar alguma coisa, acrescentar alguma coisa.** Mas, o meu sonho maior sempre foi fazer Geografia e Letras na língua espanhola (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

A realidade de pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Superior e estão no mercado de trabalho também pode servir de exemplo para a escolha do curso:

É um sentimento muito bom, porque eu terminei o Ensino Médio em 97 e passei no concurso e parei de estudar, só estava trabalhando mesmo. **Aí, eu via os meus colegas deficientes visuais se formando. Aí, eu segui o exemplo deles. Vou entrar numa faculdade, de preferência pública, porque particular não dá para mim não. Aí, eu vim aqui para a UEA, eu segui muito o exemplo deles.** No colégio que eu trabalho tem professor que é cego e dá aula. E tudo isso, através dessa visão eu me inspirei e quando eu cheguei aqui na faculdade, eu fiquei meio assim, porque aqui a realidade é outra, você tem que se esforçar mesmo, é cada um por si, você tem que se desdobrar, trabalhar, estudar direto e eu tenho família também. Mas, agora depois do primeiro período, no segundo, no terceiro, aí pronto, engatei e a gente está aí no sétimo período e quero dar seguimento (RIO NEGRO, DV, MANAUS).

Outro critério para escolha do curso é a identificação com a área de conhecimento despertado durante o estudo no Ensino Médio:

[...] Tenho certeza que eu **escolhi Ciências Biológicas por causa da matéria que leva em si a Biologia** [...] porque é uma área que eu gosto [...] (RIO UIACURAPÁ, DV, PARINTINS).

Eu sempre gostei de mato, eu sempre gostei de célula procarionte e eucarionte, o DNA e o RNA, eu via nos livros de biologia dentro da biblioteca e era tudo muito amplo tudo isso. Tudo dentro da Amazônia é muito amplo. Não tem mais fronteira. É uma das áreas que mais me chamou atenção por causa de todas as coisas. Pesquisadora: E aí, você teve o desejo de fazer Ciências Biológicas? Isso. **São duas áreas que eu me identifico, uma é Biologia, a segunda é Química** (RIO TEFÉ, DI, TEFÉ).

[...] **A minha intenção quando eu escolhi o curso de Letras era fazer o curso de Letras para a língua inglesa, que é a área que eu domino, só que eu fui saber tarde demais que a Universidade no Estado do Amazonas só possui cursos de Letras para língua portuguesa.** Então, eu tive que ficar em língua portuguesa por falta de escolha (RIO SOLIMÕES, TEA, MANAUS).

Enfim, as vozes dos estudantes com deficiência revelam que as escolhas do curso de graduação são incentivadas por diversas motivações que foram construídas mediante suas

experiências de vida. Esses relatos contribuem para desconstrução de uma visão estigmatizada da deficiência, pois suas vozes demarcam o protagonismo, o desejo, o estímulo e a expectativa em relação a sua própria formação no Ensino Superior, como os demais jovens que buscam uma formação universitária. Nesse sentido, reforçam o preâmbulo da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009a, p.2) “reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas”.

4.2 Vozes: o que relatam os estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na universidade?

A questão física é a parte mais, mais complicada de se resolver. Porque não é tão fácil você, tipo... O professor, o professor pode 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

Rio Juruá, DF, Manaus

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

Rio Javari, DV, Tabatinga

O quesito da acessibilidade tem sido uma discussão presente em estudos sobre inclusão, 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 no Ensino Superior com deficiência

(MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO, 2011; OLIVEIRA, 2013a; SILVA, 2014; ANACHE, CAVALCANTE, 2018, entre outros).

Conforme discutido, há um arsenal de documentos legais que estabelecem a acessibilidade em instituições de ensino (BRASIL, 2003, 2008a, 2011a, 2015a). Inclusive, acessibilidade é requisito para autorização, reconhecimento e credenciamento de curso, como está previsto na Portaria nº3.284/2003 (BRASIL, 2003). Ou seja, a IES tem a responsabilidade de implementar políticas institucionais que garantam o direito de acesso, permanência, aprendizagem e oportunidades aos estudantes com deficiência, no seu projeto político pedagógico. Apesar do estudo ocorrer em uma universidade estadual, essas normas e orientações delineiam o processo de avaliação dessa instituição de ensino, conforme previsão na Resolução nº120/2016³⁹/ CEE/AM.

Na presente pesquisa, as barreiras criadas por falta de acessibilidade foram uma questão que emergiu em diferentes falas a respeito de situações vivenciadas no dia a dia da instituição. Como discute Santos (2010), a produção da “não-existência” pautada na lógica da classificação social – na qual o padrão de normalidade é estabelecido em cada sociedade – define a construção dos espaços e dos recursos a serem disponibilizados, contribuindo para que os estudantes com deficiência tenham seus direitos negados, na medida em que os espaços físicos, os equipamentos e os mobiliários desconsideram suas experiências e necessidades de acessibilidade.

4.2.1 Relato: acessibilidade arquitetônica

As condições de acessibilidade 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, essa condição permanece sendo uma pauta de luta como veremos nos relatos a seguir.

Um estudante assinalou que a estrutura física da universidade é um fator complexo que dificulta o dia a dia, porém o grande entrave para inclusão está na “inconsciência” das pessoas, ou seja, nas atitudes.

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

³⁹ Esta “Fixa normas para o credenciamento de instituições de Ensino Superior criadas pelo Poder Público Estadual e Poderes Públicos Municipais do Estado do Amazonas, autorização do curso de nível superior e estabelece outras providências” (CEE, 2016, p.1).

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).**

O estudante revelou uma situação de acessibilidade arquitetônica e ao mesmo tempo a impossibilidade de usufruir dessa condição por conta de comportamento e atitude inadequados praticados pelas pessoas no cotidiano da universidade. Essa situação dificulta ou por vezes impede a locomoção de uma pessoa com deficiência (física e visual), 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 indicação do aluno para a realização de atividade com “vivência de simulação da deficiência” pelos colegas é uma estratégia 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 [...]”.

A barreira arquitetônica constitui, ainda, um entrave vivenciado no cotidiano da universidade, pois acaba interferindo no acesso à sala de aula e ao restaurante universitário e no próprio deslocamento para outros espaços, como falam os 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 onde 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).

[...] 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).

A falta de acessibilidade descrita em termos de 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 e segurança, colocando os alunos com deficiências em situação constrangedora.

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).

Essa unidade está localizada na capital, sendo importante dizer que 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. Esta sinalização está ausente nos demais *campi*, situação que constitui como barreira na autonomia desses estudantes no cotidiano da universidade. Os relatos a seguir evidenciam, tal contexto:

É. mas...falta melhorar algumas coisas...

Pesquisadora: Que coisas?

Porque lá na UEA é muito grande, então tem algumas partes que não é, assim, com calçada, fica difícil porque às vezes tem os troncos das árvores. Porque a UEA é muito grande, mas a minha locomoção é... não tenho muita dificuldade muito (RIO UIACURAPÁ, DV, PARINTINS).

[...] Então, já começou aí. Aqui na universidade eu encontrei uma universidade **sem o mínimo de acessibilidade para uma pessoa com deficiência, no meu caso visual, não tinha uma sinalização, não tinha piso tátil, as portas não eram adaptadas, o banheiro... Então, eu não tinha como me locomover sozinho aqui na instituição.** A questão da acessibilidade não teve. E eu estou terminando agora o oitavo período, e nada foi mudado. Então, a gente vê que uma pessoa com deficiência não é fácil permanecer dentro de uma instituição escolar, seja ela superior ou básica mesmo. Então, eu tive essas dificuldades, ainda estou tendo porque estou me formando agora. E também essa dificuldade arquitetônica, essa

barreira é visível. Você vê a nossa universidade que não tem, não está preparada para receber, não se atentou para isso. Eu não sou o único que adentrou a universidade, já houve um com baixa visão, mas nem por isso foi feito algo para mudar a estrutura do prédio e eu estou saindo também e nada mudou na questão de acessibilidade [...] (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

Em suma, as barreiras arquitetônicas são um percalço na vivência e na experiência dos estudantes com deficiência na instituição investigada. Há um sentimento de angústia, indignação, resistência e criatividade pelos próprios estudantes em superarem os obstáculos no dia a dia da universidade. Amaral (1995, p.164) exprime “[...] esforços esses que emanam tanto de indivíduos como de organizações que lutam por seus direitos, os quais através de medidas jurídicas tentam fazer prevalecer o princípio da equidade”.

4.2.2 Relato: Acessibilidade – equipamentos e mobiliários

A barreira na acessibilidade de mobiliário e equipamentos foi uma dimensão que emergiu nas falas de alguns estudantes, sobretudo de cursos que envolvem atividades de laboratório.

Então, de início, eu tive dificuldade no laboratório de anatomia. As bancadas pra estudar nos cadáveres, nas pessoas anatômicas eram muito altas, tipo, ficava no meu pescoço porque eu fico sentado na cadeira de rodas e não tinha como fazer uma coisa rápida pra que eu tivesse acesso a essas bancadas. Mas aí eu precisava aprender e eu não podia esperar. E eu pedi pra que colocassem uma mesa no laboratório de anatomia. E aí eles colocaram a mesa, e todos os dias quando eu estava tendo aula no laboratório os colegas me sentavam em cima da mesa e me ajudavam a estudar sentado em cima da mesa pra que eu tivesse acesso à bancada e visualizasse peças e estudasse com eles. // [...] **eles me sentavam em cima da mesa, me carregavam no colo e me sentavam em cima da mesa e eu ficava lá, né? E eles sempre fizeram isso, os meus colegas faziam isso. Né? Arrumavam espaço pra mim porque a turma é grande e ficava todo mundo em volta da bancada meio que se empurrando e tudo, mas o meu lugar estava lá, cativo sempre.** Eles faziam isso por mim. Posteriormente a gente conseguiu uma cadeira de escritório, dessas cadeiras de escritório (risos), que roda, que tem rodinha né, aí eu passei a fazer as aulas nessa cadeira. Né? Nessa cadeira de escritório, foi como eu concluí o 1º e o 2º período, dessa forma. E iniciei o 3º também nessa cadeira de escritório, porque o laboratório de, de análises também não tinha acesso. Eu não tinha, não alcançava os microscópios na minha cadeira de rodas, eu tinha que sentar na cadeira de escritório e aí os meus colegas faziam tudo de novo, né? Me empurravam nessa cadeira pra que eu pudesse visualizar as lâminas nos microscópios que ficavam no alto pra mim. // Aí, conversando com o reitor, com os professores da EST pra que a gente chegasse a uma, a uma solução pra essas questões. **É, alguém, eu não me lembro sugeriu que pesquisássemos algo já existente no mercado. Foi quando chegamos na cadeira de rodas motorizada. Aí foi enviado as descrições da cadeira pra que eu pudesse analisar e eu fiz uma declaração, é, atestando que a cadeira sim corresponderia às minhas necessidades aqui na Universidade** porque ela me deixa na altura ideal pra que eu possa ter acesso a qualquer estrutura aqui na Universidade, bem como nos hospitais, pra que possa ter acesso aos leitos dos pacientes e examine os pacientes. E a cadeira foi comprada, foi licitada, foi comprada e hoje eu estou usando ela está me ajudando bastante. Né? (risos) (RIO JURÚA, DF, MANAUS).

Esse relato é significativo, pois mostra como o estudante, com a solidariedade de seus colegas, enfrentou o desafio e encontrou estratégias criativas para poder participar das aulas como os demais. Também muito positiva foi a providência tomada pela instituição de aquisição da cadeira motorizada e adaptada para atender à sua necessidade de locomoção.

As “ausências” transformam-se em “presenças”, na medida em que as condições acessibilidade são proporcionadas de acordo com as necessidades educacionais específicas do aluno. 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.

Ainda sobre atividades em laboratório, um estudante do curso de Física falou de sua dificuldade:

[...] 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, tem 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).

As dificuldades encontradas pelos estudantes no uso do laboratório de ensino também são pontuadas no estudo de Anache e Cavalcante (2018, p.121) como uma barreira que prejudica as condições de permanência desses discentes e pontuam 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”.

Essas barreiras de mobiliário também estão presentes em outros espaços da instituição, como, por exemplo, no restaurante universitário, trazendo constrangimento e impedimentos para a autonomia de estudantes com deficiência.

[...] 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).

Essa realidade acaba sendo vivenciada por muitos estudantes com deficiência no dia a dia da universidade, pois a visão da deficiência enquanto “incapacidade”, ainda, predomina nas práticas sociais. Esse 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 “[...] desloca-se 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 disso, destacamos a importância do uso dos recursos da Tecnologia Assistiva⁴⁰, para atender às necessidades de cada estudante, como, por exemplo, a aquisição de uma cadeira motorizada, adaptada para o estudante com deficiência física. Já que possibilita a ruptura de barreiras (externas) que impedem a pessoa com deficiência exercer sua autonomia e independência para realizar as suas atividades no dia a dia (BERSCH, 2009).

No entanto, a aquisição de equipamentos, mobiliários e recursos adaptados não contempla, ainda, todos os estudantes, como revela a fala do discente com deficiência física do Centro de Estudos Superiores de Parintins. As ações na instituição acabam ocorrendo de forma pontual, mediante a mobilização de cada aluno com deficiência.

É importante pontuar que essas realidades constituem-se em contextos geográficos diferentes. No primeiro caso, a reivindicação do estudante foi um fator essencial, já que contou com o apoio na solicitação da gestão superior da instituição, tendo em vista que estuda em uma unidade acadêmica na capital. No segundo caso, o aluno estuda em uma unidade localizada no interior do Amazonas, dificultando esse contato e reivindicação de forma imediata.

4.2.3 Relato: Acessibilidade – uso de tecnologias

Os recursos tecnológicos adaptados têm sido considerados uma ferramenta importante para a acessibilidade e autonomia de estudantes no Ensino Superior com

⁴⁰ Entendida como um conjunto de recursos, serviços, estratégias e práticas pedagógicas, transformando a Tecnologia Assistiva em uma prática usada à aplicação do conhecimento para a transformação social e educacional de pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b).

deficiência, tendo em vista a possibilidade de auxiliar nas atividades acadêmicas, no acesso às informações e na comunicação. Essas condições proporcionadas pelo uso de tecnologia adaptada foram mencionadas por diversos estudantes:

[...] Aqui tem um computador, **deveria ter aqui um sistema que falasse, um sistema que falasse com o deficiente visual, tem programas que eles falam toda a ferramenta que tem no computador, o que tem, o que está faltando, como o deficiente acessa**. Então, acho que está faltando chegar aqui na UEA ainda. Assim, com relação às ferramentas para apoiar o deficiente visual nos seus trabalhos acadêmicos, está faltando isso chegar aqui na Escola Normal Superior (RIO NEGRO, DV, MANAUS).

[...] E a barreira pedagógica é muito grande, porque, como eu não tenho a visão, não tive, logo no primeiro momento, acesso a **algum suporte que pudesse me auxiliar nas aulas, como o uso do computador adaptado com programas, como, por exemplo, o Dosvox que auxilia e dá para você ter uma autonomia para poder desenvolver o seu trabalho**. Então, eu não tive no primeiro momento [...] (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

Eu gostaria de falar também que o nosso Centro é **um centro de fronteira e que ele fosse melhorado, que adequassem as salas de informática com computadores mais adaptados a pessoas com deficiência visual para poder acessar a internet e mandasse uns audiolivros, o que pudesse arranjar melhor em benefício das pessoas com deficiência seria bom**. O principal é organizar o chão da universidade, que é o ponto fundamental para a gente poder saber para onde a gente está se deslocando. Acho que é isso professora. Isso é importante, por esse lado [...]. (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

Os estudantes reconheceram a importância dos recursos tecnológicos adaptados para auxiliar durante as aulas, como também externaram angústia e sofrimento pela dificuldade de acesso a esses equipamentos na instituição.

[...] Então, isso dificultou muito, muito mesmo logo no início porque eu ouvia as aulas e dali mais nada. Era aquilo que eu ouvia nas aulas e ia para casa. Não tinha acesso aos textos, porque não tinha como manipular e isso fazia com que eu pensasse até em desistir, porque estava muito difícil. Mas eu não vou desistir. Aí, depois que eu recebi o gravador, comecei a gravar as aulas e os textos também colocados em PDF. Mas, nem por isso a dificuldade diminuiu tanto assim, porque agora eu tinha o computador, mas os textos, eu não tinha acesso aos textos, nem todos os textos tem em PDF. Então, eu ficava às margens sem ter esse acesso aos textos. Isso fez com que também a aprendizagem fosse prejudicada [...]. // [...] E a barreira pedagógica é muito grande, porque, como eu não tenho a visão, não tive, logo no primeiro momento, acesso a algum suporte que pudesse me auxiliar nas aulas, como o uso do computador adaptado com programas, como, por exemplo, o DosVox que auxilia e dá para você ter uma autonomia para poder desenvolver o seu trabalho. Então, eu não tive no primeiro momento. E quando chegou para mim, quando a universidade ofereceu um netbook, veio sem adaptação nenhuma e para mim não servia, porque não tem como manipular se não tiver adaptado, programado. [...]. (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

Porque a tecnologia aumentou e ajuda muito a gente, mas às vezes, como é aqui o nosso caso em Tabatinga, está muito difícil, não temos tudo isso que a gente precisa. Talvez em Manaus que é nossa capital a gente acha, mas aqui em Tabatinga talvez por ser interior, como chamam, isso porque é um município que faz fronteira com a Colômbia e o Peru deveria ser um Centro melhor, mas não está adaptado para todas essas situações que a gente prefere achar como aluno deficiente visual, que sou eu, que cheguei na universidade e aí encontrei muitas dificuldades para as aulas [...] (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

Os estudantes, sobretudo dos *campi* do interior, revelam o quanto acabam sendo prejudicados em sua aprendizagem por conta da incipiência ou ausência de recursos tecnológicos acessível que pudessem auxiliar em suas atividades acadêmicas. Além do mais, a maioria dos estudantes não têm condições financeiras de adquirir seus próprios recursos (gravador digital, computador com *hardware* e *software* acessível, mouse adaptado, entre outros), sem contar que a aquisição pelo estudante torna-se onerosa, como também, podemos dizer da indisponibilidade de compra desses recursos nos municípios do Amazonas.

Também foi mencionada a sala do Núcleo de Acessibilidade, espaço existente em uma unidade da instituição, localizada em Manaus, onde funcionam os cursos de Licenciaturas e atendimento dos alunos com deficiência pelo projeto IANE no Centro de Estudos Superiores de Tefé. No entanto, ressalta a necessidade de investimento para a aquisição de recursos tecnológicos acessíveis e infraestrutura para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes:

[...] E a faculdade poderia facilitar o acesso, por exemplo, aqui na UEA, nós temos sala de acessibilidade. O que falta aqui? Falta um programa de viva voz, o Dosvox; deveria ter uma sala de gravação, a faculdade me disponibiliza, para mim, uma monitora, e às vezes eu preciso de textos em áudio, porque a gente não acha o texto na internet ou os livros que a faculdade tem aqui. E aqui com essa sala ia me ajudar bastante, porque com a monitora ia gravar os textos para mim e eu ia escutar em áudio, isso ia facilitar bastante a minha situação acadêmica aqui na UEA mesmo [...]
(RIO NEGRO, DV, MANAUS).

Assim, durante as entrevistas emergiam vários relatos relacionados às dificuldades enfrentadas para o acesso aos recursos tecnológicos. Alguns estudantes buscaram alternativas de acessibilidade pelo uso do recurso de acessibilidade no celular.

[...] Uso só o celular, a monitora lê, o computador, eu não uso muito porque...eu até via o meu colega usando, não sei se era tablete, eu estava vendo e eu pensei de comprar um para mim, porque ia me ajudar muito nas aulas (RIO UIACURAPÁ, DV, PARINTINS).

[...] Eu uso o Talk back, uso o Dosvox no notebook, que eu comprei graças a Deus. [...] disciplina de Estatística, o qual o professor era cubano [...] ele não sabia uma forma adequada de fazer prova comigo, então ele teve a brilhante ideia de fazer a prova por whatsapp. Ele não sabia uma forma de fazer prova comigo, ele queria que eu fizesse uma prova individual que nem os outros, mas ele não sabia uma forma específica de aplicar a prova, então ele viu que o whatsapp poderia ser utilizado, ele mandava a prova em PDF pelo whatsapp, o meu tablet fazia a leitura para mim, através do sistema talk back, aí eu fazia os meus rascunhos em braile, depois eu transcrevia todo para o whatsapp e enviava para ele. (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

Em síntese, apesar das dificuldades do acesso aos recursos tecnológicos acessíveis, os estudantes têm usado como estratégia o recurso do celular como possibilidade de acesso à

informação, à comunicação e ao conteúdo das disciplinas, inclusive durante a avaliação. É necessário esclarecer que nas unidades dos *campi* há uma barreira no acesso à internet e ao sinal telefônico, portanto, a privação ou incipiência da tecnologia é uma realidade que faz parte da vivência dos estudantes de cidades do estado do Amazonas. Embora atualmente os recursos tecnológicos acessíveis estejam bastante avançados, esta ainda é uma realidade distante para muitos estudantes com deficiência – em razão do custo alto desses equipamentos e das dificuldades em adquiri-los, conforme discutido.

4.2.4 Relato: Acessibilidade – deslocamento e mobilidade

Na história de vida do estudante chamado 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 Ensino Superior no curso de Bacharelado em Economia no município de Eirunepé. A segunda, ao chegar a 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).

O relato do Rio Juruá evidencia que a dificuldade de mobilidade e locomoção não se restringe ao espaço da universidade. As barreiras se estendem ao uso do transporte público para chegar à instituição e às demais atividades acadêmicas que ocorrem nos espaços externos, 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 revezar 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).

A história de vida do estudante retrata o esforço hercúleo em realizar um curso de Medicina, uma vez que exige uma resistência física, psicológica e cognitiva em decorrência da dedicação de horas de estudos e de atividades práticas de ensino. Além dessas exigências, é necessário destacar na vivência do estudante as diversas barreiras enfrentadas na acessibilidade na instituição, como já evidenciado. Moreira e Dutra (2013) destacam o sofrimento psíquico que os estudantes universitários do curso de Medicina enfrentam pela dinâmica e exigência acadêmica.

Para a estudante Rio Javari, 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 cuja construção está à margem dos rios e o deslocamento é realizado pelo transporte fluvial. Esse cenário da realidade amazônica aparece no relato da entrevistada ao descrever o percurso efetuado da cidade de Benjamin Constant para a cidade de Tabatinga, onde fica a universidade:

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

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

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).

Esse cenário materializado no relato do Rio Javari retratou as condições de acessibilidade de mobilidade e deslocamento, nas quais a enchente e a vazante dos rios constituem-se como demarcadores dessas condições de acesso à cidade no Amazonas. Isso representa para as pessoas com deficiência 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.

Foto 4 - Transporte fluvial indicando barreira na acessibilidade



Fonte: Registro da pesquisadora, Porto de Benjamin Constant, 2017.

Início da descrição

Foto 4 - Transporte fluvial indicando barreira na acessibilidade.

Fonte - Registro da pesquisadora, Porto de Benjamin Constant, 2017.

Uma fotografia, no seu centro, a imagem de três embarcações fluviais chamadas “balheiras”, que possui a semelhança de uma lancha. Ambas na cor branca com tamanhos diferenciados e detalhes em azul. Estão “atracadas” na margem de um rio, com acesso de uma ponte de madeira para adentrá-las, em sua frente, e outra ponte ao seu lado. Duas setas brancas com bordas vermelhas apontam para as pontes. Fotografia retirada durante o dia.

Ao fundo também, várias pessoas andam ou estão paradas sob guarda-sóis na pela margem do rio, e é possível visualizar parte de uma floresta e casas.

Fim da descrição.

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 brasileiras.

Seguindo o relato da estudante, ela destaca o valor oneroso no deslocamento de Benjamim para Tabatinga, pois cada passagem corresponde a dez reais por trecho:

Eu tenho muita gratidão. Como eu falei, por exemplo, em relação aos catraieiros da balheira, eu fiz amizade com a maioria. Então, eles me ajudam muito. Eu já não pago ida e volta (risos). [...] **20 reais para ir e voltar toda semana é complicado.** Eu acabei fazendo amizade com eles, eles me ajudam bastante (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

As dificuldades no deslocamento e na mobilidade nesse contexto acabam, frequentemente, gerando um fator de exclusão, isolamento e desistência, devido à própria dificuldade em chegar ao meio de transporte fluvial, como também em pagar o valor da viagem que se torna oneroso no dia a dia. Essa condição também necessita ser considerada ao tratar da inclusão escolar de estudante com deficiência na região amazônica.

Com relação ao deslocamento no espaço da instituição, a estudante Rio Javari relatou que prefere não usar bengala, pois sente insegurança, e, segundo ela, dispõe sempre de amigos e família para guiá-la nos locais. A estudante expressiu que:

Eu tenho a bengala, mas eu tenho muita dificuldade para usar. Porque a minha vida toda eu morei aqui em Benjamim. Então, eu fui cercada pelos mesmos amigos desde criança. Então, eu me acostumei com eles me levando para cima e para baixo, para um lado e para o outro, e eles eram os meus amigos, eu já sabia que eu estava segura, eram os mesmos amigos desde pequena. E aí, eu acostumei a isso. Então, depois que eu saí de casa para usar a bengala, eu ficava “Meu Deus e se eu bater em alguém?!” No último ano do Ensino Médio, no terceiro ano eu até usei a minha bengala na escola. Mas, aí eu já conhecia a escola toda, já conhecia todo mundo, então estava tudo ok. Só que para fazer isso lá em Tabatinga, que eu não conhecia ninguém, eu tinha muito medo, ainda tenho. **Então, eu não uso a bengala, mas é por falta de coragem mesmo. // Eu ando com as minhas amigas. Eu continuo fazendo isso.** Por exemplo, essa que mora comigo, a minha tutora, outros amigos que eu acabei fazendo. E, assim eu vou e eles me guiam (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

Acerca da experiência de mobilidade e deslocamento nesta mesma unidade acadêmica, o colega Rio Iça, também com deficiência visual, fez a seguinte declaração:

O deslocamento era assim, nos primeiros dias a gente aprendeu onde era o banheiro, onde era o RU. Aí, a gente foi se acostumando, não tem chão tátil, não tem nada disso, mas a gente que está acostumado é como se fosse a casa da gente no dia a dia. E assim, eu chegava no banheiro, no RU, na biblioteca, em todo canto. Quando eu não chegava, um colega me ensinava aonde era e me levavam lá (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

A orientação e a mobilidade no início do período foram pontuadas pelo estudante como fundamentais para o seu deslocamento no espaço institucional que não dispõe de sinalização para um estudante com deficiência visual. Outra forma de chegar ao lugar desejado foi poder contar com a ajuda dos colegas.

Tendo em vista a ausência de sinalização (piso tátil, placas sinalizadas em braile) no *campus* para os estudantes com deficiência visual, é notório que a autonomia fica comprometida, pois vão depender de alguém para conduzi-los nos espaços da universidade.

Um prédio acessível possibilita que as pessoas com deficiência locomovam-se com mais autonomia e independência.

Os estudantes Rio Purus e Rio Nhamundá, de diferentes unidades acadêmicas, também relataram a dificuldade em 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).

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).

Em razão da própria característica geográfica da região, o transporte fluvial é o principal meio utilizado. Nas 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 limitações motoras, há necessidade de um transporte que garanta o direito de ir e vir para a universidade.

Em síntese, ao abordar a inclusão do estudante no Ensino Superior em cidades do estado do Amazonas, é necessário analisar diversas variáveis, algumas que dizem respeito às condições que extrapolam a responsabilidade da instituição. Há ainda necessidade de uma articulação intersetorial para construção de políticas públicas que garantam o direito de mobilidade e deslocamento para os diferentes espaços sociais, inclusive para a universidade (BRASIL, 2004b, 2008a, 2015b). Por conseguinte, o estudante com deficiência acaba, por si mesmo, tendo que romper com as barreiras impostas, seja no ambiente, seja na atitude das pessoas.

4.2.5 Relato: Acessibilidade – Apoio Especializado

O apoio especializado aos estudantes com deficiência perpassa níveis e etapas de ensino. Na Educação Superior, são previstos o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, desde os processos seletivos e para sua

permanência e aprendizagem em todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008; 2013b; 2015a).

Na UEA, conforme relatado por alguns entrevistados, há um programa de suporte de apoio por meio de bolsistas denominados “Aluno Tutor”. No relato de alguns estudantes esse referido apoio é chamado também de monitor:

[...] A Universidade tem um programa de tutoria. Eu tenho um tutor que recebe uma bolsa da Universidade pra me ajudar também. Ele inclusive mora na casa do estudante comigo, é meu colega de quarto e é com quem eu sempre venho pra faculdade, né. Ele não é o único que me ajuda [...]. É que a gente tem afinidades e tem pessoas na Universidade que eu sou mais próximo do que do meu tutor. Essas pessoas gostam de estar comigo, gostam de me ajudar então elas me ajudam bastante. Elas ficam bem próximas de mim. De modo que a presença do tutor nessas situações não é tão necessária então ele fica mais livre mesmo pra fazer as coisas dele. [...] // Ele, por morar na casa do estudante, ele virou o meu colega de quarto, ele me traz pra faculdade, é a garantia que eu tenho de chegar aqui na Universidade, mas ele não morou todo o tempo na casa do estudante comigo. No início do curso ele não morava lá e eu vinha com os outros colegas que moram lá e também estudam aqui. Mas o fato dele estar lá é uma garantia de que eu vou chegar aqui na Universidade. Então assim, a ajuda mais certa e mais necessária que eu tenho dele é essa. [...] O Programa de Tutoria aqui da instituição visa que ele me ajude aqui na Universidade, mas como eu estou explicando se necessário ele ajuda sim também porque tem todos os outros colegas que também são disponíveis então assim eu não dependo exclusivamente dele aqui não. A maior ajuda que ele me dá mesmo é pra chegar até aqui (RIO JURUÁ, DF, ESA, MANAUS).

Aí, a gente começou em fevereiro de 2016 e nisso eu acabei escolhendo uma colega para ser a minha monitora, ela escreve nas provas para mim, quando a questão é objetiva ela lê e eu falo qual eu quero marcar e ela marca... E quando as questões são discursivas, ela lê e eu digo o que eu quero escrever e ela vai escrevendo para mim. É assim que eu faço as provas. // É o que eu estou lhe falando. A minha tutora está ali para lê para mim. Então, as minhas provas vêm normal e ela vai lendo para mim e quando tem que escrever, eu vou ditando e ela vai escrevendo.

Pesquisadora: E vocês fazem essa prova em tempos diferentes?

Pois é, a gente faz a prova juntas. Por exemplo, ela faz a dela e depois... Normalmente, ela faz a minha primeiro e depois ela faz a dela. Mas assim, no início a gente tinha bastante dificuldade, a gente levava muito tempo para fazer as duas provas. Hoje em dia a gente já está acostumada e acaba sendo mais rápido. Bom, teve uma prova que eu já tive dificuldade que eu deixei de responder porque era uma prova de direito penal, nós tínhamos... A prova foi passada assim, a gente tinha que elaborar duas sentenças. Então, eram duas para ela e duas para mim. Eu levei uma hora e meia para fazer a primeira sentença. Olha, não tem condições, eu vou ficar sem fazer a outra. Ou eu ia ficar sem fazer a minha ou eu ia fazer a minha e ela ia ficar sem fazer as duas dela ou eu ia poder fazer uma e ela ia poder fazer a dela. E quando isso aconteceu eu liguei para a coordenadora em Manaus, conversei com ela, disse que não tinha condições de eu fazer uma prova dessa, porque às vezes é mais cansativo para ela que é a minha tutora do que para mim. E aí, ela resolveu, conversou com o professor, ele conversou comigo, o professor presencial, o nosso tutor que nos acompanha. Aí, ela conversou comigo, pediu desculpa, disse que realmente foi muito difícil e que ele não iria mais fazer isso. Aí, a gente acabou se resolvendo. Hoje em dia ele já não faz mais uma coisa dessas e a gente já consegue fazer as provas sem muita dificuldade (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

[...] *A UEA tem me dado suporte que eu preciso, porque eu tenho baixa visão, eu tenho uma ledora, que todas as aulas, ela copia para mim, ela lê os conteúdos... Então, está sendo muito gratificante* (RIO UIACURAPÁ, DV, PARINTINS).

[...] *Na universidade aqui na UEA não tem uma professora especializada em braille para corrigir os trabalhos, na universidade não tem salas de recursos aqui no nosso centro, talvez se tivesse uma sala de recursos, um professor especializado, os alunos com deficiência visual ou Libras teriam também o apoio necessário que se pode adquirir no cotidiano. O monitor foi dois anos, ela me ajudou, mas aí diz que vão dar uma verba e não pagam e ninguém trabalha de graça, nem relógio. Aí, depois de dois anos, ela disse que não iria mais cooperar porque não estavam pagando-a e ela também era do mesmo curso. Não podia ser do mesmo curso, porque ela tinha que se dedicar aos trabalhos dela e a mim. Eu acho muito ruim para ela por esse lado* (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

Isso daí, foi assim, foi um grande passo que a faculdade oferece para mim, porque sem a monitora fica praticamente impossível para mim. Ela não faz para mim, eu que tenho que fazer. “(nome) está faltando tais textos para mim, dá para você vê para mim na internet?” Ela busca o texto para mim, amplia a fonte, as xerox eu tiro todas ampliadas aqui na secretaria, não tem nenhum custo e nisso aí a faculdade tem me ajudado bastante. Assim, eu acho que está faltando uma sala acústica para que ela possa gravar as minhas aulas, que não tem. Se tivesse ia ajudar bastante. A monitora tem um papel muito importante, porque ela me apoia, ela me ajuda, ela copia as coisas para mim da lousa, aí eu chego em casa e a minha filha lê para mim o que ela escreveu, a gente se encontra aqui fora do horário de aula e faz os trabalhos. Isso tem sido uma ajuda muito significativa para minha vida acadêmica. // Eu consigo imprimir na faculdade. A monitora pega os textos para mim e amplia na fonte vinte e aí leva aqui na secretaria e imprime, aqui ao lado. Isso tem ajudado. Iria ser bastante oneroso o curso, mas a faculdade tem dado essa oportunidade para a gente fazer esses trabalhos (RIO NEGRO, DV, MANAUS).

O apoio aos estudantes com deficiência por meio de um Tutor está estabelecido na Resolução nº 10/2011/UEA. No artigo 7º é definido que “ao Aluno Tutor compete desenvolver atividades de apoio e acompanhamento educacional ao portador de necessidades especiais” (UEA, 2011, p.03). E está ainda previsto que o Tutor receba uma Bolsa Tutoria durante um ano, podendo ser renovada por períodos sucessivos até o término do curso. Essa estratégia tem sido apontada por Fernandes e Costa (2015) como um apoio especializado que tem contribuído de forma muito eficaz para o desempenho acadêmico de estudante no Ensino Superior com deficiência.

As vozes dos estudantes exprimiram que a necessidade da presença do Tutor dá-se conforme a necessidade educacional específica de cada aluno. No caso do Rio Juruá, o fato de morarem juntos na Casa do Estudante tem contribuído na ajuda durante o deslocamento para chegar à universidade.

Já a segunda estudante relatou a importância do apoio e colaboração de sua Tutora durante as atividades acadêmicas na sala de aula. Ressaltou como as estratégias pedagógicas foram sendo modificadas para atender, tanto a aluna com deficiência, como sua colega. No entanto, é necessário explicitar que algumas dinâmicas vivenciadas na sala de aula acabam se

tornando uma barreira no rendimento de tutora e tutorada. Como relata a estudante no dia da avaliação “[...] pois é, a gente faz a prova juntas. Por exemplo, ela faz a dela e depois... Normalmente, ela faz a minha primeiro e depois ela faz a dela. [...]” (RIO JAVARI, DV, TABATINGA). Portanto, fica notória a necessidade de avaliação do funcionamento dessa tutoria.

Rio Iça reconhece a necessidade da evolução da instituição no quesito do apoio especializado para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência nos *campi*.

Outra questão sinalizada pelo estudante Rio Japurá diz respeito à dificuldade encontrada pelo Tutor em ajudá-lo:

Então, eu só tinha o monitor, que só foi escolhido umas duas semanas depois que eu já estava. Então, isso dificultou muito, muito mesmo logo no início porque eu ouvia as aulas e dali mais nada. Era aquilo que eu ouvia nas aulas e ia para casa. // [...] O monitor também me ajudou bastante, mas também deixou muito a desejar. Depois ele reconheceu. Outros colegas me ajudavam mais do que ele. Então, isso também foi um pouco... eu senti muita dificuldade também com o... **ele não deu essa atenção que eu precisava. Porque nas questões dos textos que eu não tinha, ele poderia também ler comigo. Um professor chamou ele e falou sobre essa questão, que ele tinha que me ajudar, que ele via que ele estava muito distante.** O professor perguntava se eu tinha acesso aos textos para ele. “Por que você não vai lá na sala digital e coloca no computador dele?” Isso também eu tinha dificuldade [...]. (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

A atuação de um Tutor exige, para além da disponibilidade em acompanhar um colega com deficiência, ações de orientação e formação especializada para que possa colaborar com a permanência e a aprendizagem do referido estudante. Destacamos, inclusive, encontros que envolvam tanto a participação do Tutor, quanto do tutoreado, visando à escuta e à construção de estratégias nesse processo de apoio que poderá ser realizado por meio de ações do Núcleo de Acessibilidade. Ramalho (2016) esclarece que o Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba – (UEPB) é um serviço pioneiro dentre as Instituições de Ensino Superior do país e sinaliza sua relevância no apoio educacional especializado nesse nível de educação.

No relato do estudante Rio Espírito Santo, a Tutora assumiu uma função que poderíamos denominar de “monitora ou cuidadora”, tendo em vista, a descrição das atividades de apoio realizada no ambiente da instituição.

Ah, isso é meio que de mim mesmo, porque... Tipo assim, na presença do monitor, eu me sinto meio retraído, sei lá, assim, para interagir com o pessoal. Mas eu vejo que, assim, não é um PROBLEMA (ênfase na voz) com o monitor, eu acho que é um problema meu assim. Mas eu consigo sim interagir com o pessoal, mas eu sinto que a presença do monitor meio que inibe isso em mim, não sei. Mas, assim, reclamar do monitor, eu não tenho do que reclamar, não. Mas, tem momentos que...

Tipo assim, eu vejo, que eu preciso ter meu próprio espaço dentro da sala, sem o monitor. // **O monitor me ajuda a escrever, quando a minha mão cansa, ajuda a me conduzir na faculdade, me conduzir nos corredores para onde eu tenho que ir, leva a minha mochila, tira as coisas da minha mochila e às vezes ajuda também a fazer uns trabalhos meus, só isso assim.** // Também, assim como o monitor...ela é formada em Pedagogia, quase todos o monitor o monitor é formado em Pedagogia, então, por exemplo, na minha área, que é biologia, tem química, matemática, física. Porque o professor de matemática do outro período, ele questionou um ponto comigo e com a mulher dele que também dá aula para crianças com deficiência, no (nome da escola), que era para disponibilizar uma pessoa, por exemplo, da área para ficar comigo. Por exemplo, tem física, a monitora é de Pedagogia, então não tem esse ponto de vista da física em si, outras áreas a pedagogia. Aí, ele falou que poderia disponibilizar um aluno da física para ficar comigo. Eu vejo que ia ser bom, porque não é por desqualificar a monitora, mas ia ter uma pessoa que saberia lidar com os assuntos da física, da química. Então, seria um ponto positivo acho para mim (RIO NHAMUNDÁ, DF, PARINTINS).

O monitor ou cuidador é previsto como apoio especializado nas “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p.12). No caso do estudante, há necessidade de um apoio em razão do comprometimento motor, no entanto, é preciso levar em consideração o desejo de autonomia que é evidenciado no relato do entrevistado.

Logo, diante desse contexto retratado e acompanhando o relato do estudante sobre sua vivência no Ensino Superior fica notório que a sua escuta pode colaborar para pensar em uma estratégia que contribua para a equidade de participação, a saber: nas atividades acadêmicas, na autonomia, na alimentação e nas interações interpessoais. O comprometimento motor existe, mas podem ser ampliadas suas possibilidades, desde que sejam disponibilizadas as condições ambientais e pedagógicas.

A estudante Rio Amazonas durante a entrevista externou muita alegria em falar do processo construído com os colegas de turma para a seleção de sua Tutora, ao dizer que:

Tenho, monitora a (nome). Ela também é uma ótima pessoa. Escolher, até, foi difícil. [...] Foi uma escolha assim... porque todos se dão bem comigo, então fica difícil de escolher uma pessoa que se dê melhor com você no meio de tantos. Então, foi tipo que uma eleição. [...] Depende da ocasião, às vezes a gente faz trabalhos aqui (sala do núcleo de acessibilidade), às vezes eu levo para casa e faço alguma coisa, ela arruma. Geralmente ela é de organizar, porque eu não sou nada organizada, então eu sempre peço para ela organizar as coisas para mim, porque eu não sou nada organizada. Questão de slides, quando eu faço, ela sempre diz... É sempre uma troca de ideias, é basicamente na base da amizade (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

O critério da seleção do Tutor, na instituição, acontece por meio da indicação dos próprios estudantes com deficiência. Destacamos que na resolução é previsto o perfil desse estudante de apoio, a saber:

Art.6º – São critérios de seleção geral para os discentes receberem a Bolsa Tutoria:
I – Coeficiente Acadêmico acima de 7,0 (sete).

- II – Capacidade para trabalhar em equipe;
- III – Disponibilidade pessoal e de horário;
- IV – Assumir, por meio de Termo de Compromisso quanto à formação mínima definido pelo Núcleo de Acessibilidade, responsabilidade para realizar a tutoria com os estudantes contemplados pelo PIAPNE (UEA, 2011, p.3).

Dando prosseguimento, o estudante Rio Negro revelou a importância de sua Tutora (monitora) para sua vivência acadêmica na instituição. Ele comenta que:

[...] **foi um grande passo que a faculdade oferece para mim, porque sem a monitora fica praticamente impossível para mim.** // “(nome) está faltando tais textos para mim, dá para você vê para mim na internet?” Ela busca o texto para mim, amplia a fonte, as xerox eu tiro todas ampliadas aqui na secretaria, não tem nenhum custo e nisso aí a faculdade tem me ajudado bastante. Assim, eu acho que está faltando uma **sala acústica para que ela possa gravar as minhas aulas, que não tem.** Se tivesse, ia ajudar bastante. A monitora tem um papel muito importante, porque ela me apoia, ela me ajuda, ela copia as coisas para mim da lousa, aí eu chego em casa e a minha filha lê para mim o que ela escreveu, a gente se encontra aqui fora do horário de aula e faz os trabalhos. // Eu consigo imprimir na faculdade. A monitora pega os textos para mim e amplia na fonte vinte e aí leva aqui na secretaria e imprime, aqui ao lado. Isso tem ajudado. Iria ser bastante oneroso o curso, mas a faculdade tem dado essa oportunidade para a gente fazer esses trabalhos (RIO NEGRO, DV, ENS, MANAUS).

Já os estudantes surdos externaram angústia e inquietação em relação às diversas variáveis que estão imbricadas no direito à presença do profissional *Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - (TILS)*:

Eu estudo é uma experiência em geografia, fico percebendo que é a questão da interpretação, primeiro é a questão do professor (nome) e o professor (nome) também, (nome), **eles começaram a ensinar e não tinha intérprete e demorou para conseguir.** As disciplinas são muito difíceis, eu sofro muito com isso leitura pesada parece até mestrado, doutorado. Eu estudo tem muito, muito, muito leitura, provas algumas eu consigo passar. // **A professora intérprete ela é calma, usa gestos, sinais, ela tem um pouco de dificuldade também de algumas palavras para ensinar,** conhece as palavras não eu não conheço a gente faz essa troca, caminhos para facilitar [...] (RIO MAMURU, SURDO, PARINTINS).

A minha experiência eu tenho uma opinião própria né, porque tem muita coisa que acontece lá na UEA o diretor que não conhece as leis, ele precisa conhecer como é o direito do surdo, a escrita do surdo, a questão do intérprete na sala de aula, os recursos para os surdos, treinamento para os surdos... Eu fico pensando, todo dia, todo dia, eu fico pensando, todo dia, todo dia. **Eu penso que falta muita coisa, eu sempre peço por favor, eu preciso lá na sala dos intérpretes que possam me ajudar, mais... Eu consegui esse intérprete, mas, hum!! precisam ser profissionais e professores também que possam ajudar.** Porque eles não me ajudam, ficam mandando eu fazer as tarefas, mas eu sozinho não consigo, eu sozinho para aprender não consigo, preciso dessa interação, essa ajuda recíproca pra mim, aí sim, eu consigo aprender tudo. Essa é minha experiência do dia a dia (RIO ANDIRÁ, SURDO, PARINTINS).

A presença do intérprete de Libras está prevista nos documentos legais (BRASIL, 2002, 2005b, 2015a), no entanto, a carência de pessoas qualificadas, bem como a demora na contratação desse profissional, é uma realidade evidenciada nas falas dos estudantes. A

ausência de profissionais com essa formação específica compromete a acessibilidade na comunicação e na informação no espaço institucional. Silva, Guarinello e Martins (2016, p.179) chamam a atenção para que o intérprete de Libras não deva ser considerado como um mero recurso e/ou instrumento de comunicação, e acrescentam:

Defensores dessa perspectiva acrescentam que a atuação desse profissional vai além de interpretar e traduzir de uma língua para outra. Caberá a ele promover interação discursiva entre surdos/ouvintes em sala de aula, pois, além de dominar as formas gramaticais e de uso de duas línguas, os intérpretes devem demonstrar capacidade de transitar nos contextos culturais, políticos e educacionais nos quais os falantes estão inseridos.

Nesse sentido, há necessidade de um trabalho colaborativo entre o intérprete de Libras e os profissionais da IES, principalmente docentes de disciplinas. Dessa forma o acesso antecipado ao conteúdo da aula não seria uma barreira, como também a troca de informações e planejamento das atividades acadêmicas. As autoras acrescentam:

Ao correlacionar as atribuições e competências desse profissional para o exercício da função, na Educação Superior, deve-se levar em conta a densidade lexical de conteúdos relacionados à formação universitária, o que torna sua atuação mais complexa, uma vez que tomará decisões importantes sobre quais itens lexicais vai privilegiar, a fim de que a interação discursiva ocorra (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016, p.180).

Então, diante da realidade relatada pelos estudantes surdos do CESP, como tal dinâmica pode existir se esse profissional que exerce a função de intérprete não dispõe de uma formação? Como fica o aprendizado desses alunos? Os entrevistados sinalizam a preocupação com essas questões.

Já se passam 13 anos do Decreto nº 5.626, de 2005b (BRASIL, 2005b), e a realidade é que há ainda muito pouca oferta de formação do profissional TILS. Esta é uma lacuna que atinge fortemente a política de inclusão de estudantes surdos em espaços educacionais. Faria e Galán-Mañas (2018, p.268) sinalizam que:

As sete instituições que oferecem cursos de graduação para formação de tradutores e intérpretes de Libras no Brasil são: a) Região Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); b) Região Centro-Oeste – Universidade Federal de Goiás (UFG); c) Região Sudeste – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); d) Região Norte – Universidade Federal de Roraima (UFRR). Não há oferta de curso de graduação para formação de tradutores e intérpretes de Libras na Região Nordeste.

O direito à equidade de oportunidade na educação abrange diversos fatores (linguístico, pedagógico) que não serão aprofundados neste texto, mas que devem ser

considerados ao tratar da formação acadêmica de estudantes surdos, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Alguns estudantes relataram suas experiências durante o processo de seleção para ingresso na universidade, e o apoio especializado recebido:

E assim, é tudo normatizado e essas normas funcionam muito bem. Quando eu faço vestibular, por exemplo, **o vestibular da UEA... São duas provas. Eu sempre tenho direito a um fiscal só pra mim, uma sala só pra mim e o fiscal. Esse fiscal fica comigo, ele fica me fiscalizando e eu sempre solicito o auxílio da transcrição porque eu não conseguiria preencher o cartão resposta de maneira satisfatória.** Eu seria prejudicado por que eu anularia muitas questões por conta da minha falta de, de coordenação motora. Aí nessa hora o fiscal transcreve pra mim as questões que eu marquei para o cartão resposta. **No segundo dia de prova que tem a redação eu tenho direito a uma hora a mais de prova porque a minha redação é soletrada, eu tenho que soletrar a redação pro fiscal escrever pra mim. Eu faço no rascunho e soletro pra ele e ele passa a limpo pra mim.** Então isso demora muito tempo e por conta disso que tenho direito a hora a mais de prova. E igual na outra prova, uma sala só pra mim e um fiscal pra mim. Às vezes eles colocam dois pra que o transcritor não seja o mesmo que o fiscal. Isso funciona muito bem, tem funcionado muito bem em todas as provas que eu faço [...] (RIO JURUÁ, DF, MANAUS).

Bom, eu solicitei os ledores, aí eu ditava tudo para eles e eles iam marcando para mim as alternativas. Eu posso dizer que foi tranquilo, só o que pesou mais foi a redação que eu demorei mais para pensar, para raciocinar essas coisas, mas tudo bem. Eu achei basicamente tranquila, [...] foram todas ótimas pontuações (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

No SIS as provas em si foram uma em cada ano, uma no primeiro ano, uma no segundo ano e outra no terceiro ano do ensino médio. Eu fui acumulando pontos nos três anos e eu consegui a pontuação que era necessária. Tinha ledores, que liam a prova para mim. Ledor e transcritor, que transcrevia para mim na redação (RIO UICURAPÁ, DV, PARINTINS).

Olha, o meu vestibular, a minha professora me inscreveu. Na inscrição, como eu não dominava o braile, eles solicitaram na inscrição uma pessoa para ler, eles disponibilizaram alguém para fazer a leitura. Então, foi dessa maneira o meu vestibular. A pessoa foi destacada pela SEDUC fazia a leitura, ela ia lendo para mim e eu ia... (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

No quesito apoio especializado e acessibilidade, a Lei nº 13.146 de 2015a (BRASIL, 2015a) prevê que seja garantido, nos processos seletivos de acesso ao ensino, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência, além da dilatação de tempo e correção diferenciada da prova, atendendo à singularidade linguística do candidato, entre outras providências. A questão da acessibilidade para o ingresso na instituição aparece nos relatos dos estudantes como uma ação que tem sido gradativamente contemplada, atendendo o previsto nos documentos jurídicos.

A seguir o estudante Rio Madeira relatou sobre um apoio especializado na instituição denominado de Iane – Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Específicas. Este diz:

Ian (silêncio). Ela me chamou para fazer esse grupo. Aí, tinha eu, um aluno de Biologia (estudante Rio Tefé). O (estudante Rio Tefé). Só era eu e ele. Aí, quando... // Fazemos tarefas, por exemplo, o aluno que tem dificuldade em... tem o direito de receber ajuda, os professores têm que ajudar e outros não. Apoio quer dizer... quando os professores veem muita dificuldade, tem uns que tem e outros que não tem. Eles falam, assim... A (nome) dava aula para mim, ela dava aula de Libras, eu passei disso. Ela pensou que eu era muito ligado nessa matéria. Aí, ela me chamou. Aí, eu fiquei em dúvida. Será? Para fazer o projeto dela. Vamos ver esse projeto como é que é? // Ajudar as pessoas que tem dificuldade como eu (RIO MADEIRA, DI, TEFÉ).

Assim, o estudante sinaliza a existência de um apoio especializado que funciona na unidade acadêmica onde estuda. Constatamos que se trata de um projeto coordenado por um docente que atua na instituição na área da Educação Especial e tem como finalidade “Apoiar o processo de inclusão de acadêmicos com necessidades específicas nos cursos de Licenciaturas da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Estudos Superiores de Tefé -CEST” (UEA, 2016).

Em síntese, as vozes dos estudantes matriculados na instituição indicam a existência de apoio especializado para atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, como a presença do Tradutor e Intérprete de Libras, Núcleo de Acessibilidade na unidade de Manaus, Projeto IANE realizado no CEST e o apoio realizado pelo “Aluno Tutor”. Há necessidade de uma efetiva implementação de uma política institucional de inclusão, pois as ações se efetivam, ainda, de forma individualizada, isolada, ou de acordo com as demandas que vão surgindo.

4.3 Vozes: o que dizem os estudantes com deficiência sobre suas vivências psicossociais?

Eu sou bem comunicativo, eu sou uma pessoa alegre, mas tem algumas pessoas que não aceitam. Ah, não aceitam uma pessoa com deficiência... “Ah, mas ele está na APAE. E como ele está aqui?”. Vai existir pessoa boa, vai existir pessoas que vão aceitar você numa boa, mas tem gente que não vai aceitar você tão numa boa

Rio Tefé, DI. Tefé

Como discutido no primeiro capítulo deste estudo, as pessoas com deficiência têm vivenciado diferentes formas de tratamento, em razão do parâmetro de referência de normalidade instituído em cada contexto sociocultural. Nessa lógica de compreensão, Amaral (1995, p.111-112) comenta que “[...] o fato é que (seja da ótica de quem a vive, seja da ótica de que a vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em ‘brancas nuvens’.

[...] muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza”. Em outras palavras, delineia-se um conjunto de reações nas interações sociais.

Portanto, a trajetória de estudantes no Ensino Superior com deficiência tem sido demarcada por estranhamento, resistência, tensão, preconceito, descrédito, entre outras perspectivas que constituem a vivência psicossocial no cotidiano do contexto universitário. Afinal, estamos num mundo, ainda, “[...] no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação (FERRE, 2001, p.197).

4.3.1 Relatos: estigma – preconceito, discriminação e descrédito social

Tendo em vista o espelhismo da normalidade, cabe ao outro, divergente desse reflexo, a marca do estigma, o qual tem sido revelado como uma experiência social vivenciada por estudantes como deficiência em sua trajetória de escolarização, inclusive, no Ensino Superior (AMARAL, 1995, OMOTE, 2004, PADILHA; SÁ, 2013, PICCOLO, 2015). Glat (2009a, p.20) assertivamente, explica que:

[...] os efeitos dos estigmas físicos e comportamentais são produtos de uma interação entre os limites impostos pela natureza intrínseca do desvio e as avaliações e expectativas da sociedade em relação a essas pessoas [...].

Essa questão é retratada na história de vida dos estudantes entrevistados. O primeiro relato é da aluna Rio Javari, que descreveu cenas de seu percurso de escolarização, marcado pela visão estigmatizada de deficiência:

[...] Na verdade, até tem, mas nem todo mundo estuda. **Eu conheço outros deficientes visuais aqui em Benjamim, que eles não estudam. Eu conheço uma amiga que é bem mais velha que eu, mas também tudo depende da família. A gente mora no interior do Amazonas, então não é toda família que incentiva um filho deficiente visual a estudar. Tem muita gente que “Ah, ele é deficiente. Então, vamos deixar ele aqui em casa, vamos colocar ele aqui na frente sentadinho”.** Inclusive, quando meu pai e minha mãe me colocaram para estudar, houve muita gente que foi contra. **Por exemplo, “Ela é cega!” Gente da família mesmo, da família do meu pai. Muita gente chegava e dizia “Olha...” Disseram que a minha mãe estava fazendo isso para se livrar de mim, para não ter que me cuidar, que eu não ia aprender porque eu sou cega.** E eu lembro, eu era pequena, mas eu me lembro. **Então, era esse tipo de coisa que me fazia pensar “Eu não quero estudar! Eu não vou estudar. Eu não tenho capacidade para estudar.” Só que com o tempo, eu comecei a me entrosar com os meus colegas, a me enturmar e comecei a entender o que os professores falavam lá na frente, apesar de não estar vendo, eu ouvia e entendia. Então, eu pensava assim: “Se eu consigo entender, eu consigo estudar, se eu consigo entender, eu estou aprendendo [...].” (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).**

Ela, assim como os demais entrevistados, externou várias cenas da sua história de vida que revelam situações permeadas por estigma, preconceito e discriminação.

O estigma produz e reproduz o descrédito social, explicitado pela estudante ao descrever o contexto do lugar onde sua experiência educacional aconteceu. Dessa forma, a visão da deficiência é compreendida como sinônimo de doença, incapacidade e compaixão. Como diz a própria aluna “[...] **Ah, ele é deficiente.** Então, vamos deixar ele aqui em casa, vamos colocar ele aqui na frente sentadinho [...]. Disseram que a minha mãe estava fazendo isso para se livrar de mim, para não ter que me cuidar, que eu não ia aprender porque eu sou cega”.

O preconceito e a discriminação acompanham a trajetória da estudante em diversos momentos de sua vivência sociocultural (família, escola, relação com amigos, e vizinhos), reverberando na construção de sua identidade pessoal. Martín Baró (apud GONZÁLEZ REY, 2003, p.201) salienta que “[...] a identidade pessoal se forma na confluência de uma série de forças sociais que operam sobre o indivíduo e diante das quais o indivíduo atua e se faz a si mesmo [...]”.

Dada essa compreensão, a estudante exprime inicialmente uma identidade pessoal marcada pelo descrédito, no entanto, à medida que sua família proporciona a vivência educacional, instaura-se uma tensão e uma ruptura da experiência estigmatizante, a partir do momento em que novos percursos de vida são construídos, como a materialização de sua escolarização, aprendizagem e autonomia.

A seguir, ela segue evidenciando sua reflexão de resistência e desafio, ao ingressar na universidade e superar os olhares dos colegas de baixa expectativa em relação às suas potencialidades de aprendizagem:

[...] Pois é, como eu disse no começo, ninguém esperava muita coisa da gente, uma menina cega com uma menina indígena (colega Tutora). Assim, logo no começo tinha... Até porque eles sabiam das nossas notas, então o olhar não era aquele olhar de “Olha, elas sabem das coisas!”, Era um olhar de “Olha, elas estão tentando”. Hoje em dia não, hoje em dia a gente já consegue se destacar, como ela agora aprendeu a ser uma moça com iniciativa, quando tem que falar lá na frente ela já se manifesta para fala. E eu fico muito orgulhosa. “Meu Deus, essa menina não falava nada [...] (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

Nesse relato, ela mostra a aproximação com a colega indígena e que juntas buscaram superar os estereótipos negativos atribuídos à pessoa com deficiência (deficiente, incapaz) e à pessoa indígena (selvagem, rude, inferior). Na lógica da classificação social que produz a não-existência (sociologia das ausências), a desqualificação “[...] incide prioritariamente sobre os agentes, e só devidamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas [...]” (SANTOS, 2010, p.110). Ou seja, diante do peso de uma classificação hierárquica na qual suas diferenças são inferiorizadas, fica evidente a resistência das

estudantes na desconstrução dos estigmas atribuídos. Glat (2006, p.23) acrescenta que “[...] a situação é similar em vários aspectos à problemática enfrentada por outros grupos de pessoas estigmatizadas, como os aidéticos, ex-presidiários, homossexuais, minorias sociais, etc.”.

Historicamente a universidade teve sua criação para o ingresso de estudantes da elite socioeconômica brasileira, no entanto, esse perfil tendo sido alterado no país em razão da democratização do Ensino Superior. Sobre essa realidade, Candau (2006, p.43, grifo da autora) analisa que:

Esta nova configuração do perfil do seu corpo discente vem provocando discussões acaloradas e conflitos em sala de aula e outros espaços universitários, suscitando novos desafios para a universidade como um todo em vista por alguns grupos de alunos e professores como uma ameaça à sua qualidade.

Diante dessa realidade, o espaço na universidade torna-se no dia a dia um lugar de resistência e transformação pela presença de estudantes historicamente marginalizados, em vista da imbricação de diversos fatores de exclusão que marcam cada trajetória de escolarização, ou seja, a produção da “não-existência”. Nessa lógica, corroboramos com Castel (1997, p.18), ao pontuar que a exclusão “se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais”.

O relato do estudante Rio Tefé mostra o preconceito e a discriminação no contexto da universidade, em decorrência de ter sido aluno da APAE:

Eu sou bem comunicativo, eu sou uma pessoa alegre, mas tem algumas pessoas que não aceitam. **Ah, não aceitam uma pessoa com deficiência... “Ah, mas ele está na APAE. E como ele está aqui?”**. Vai existir pessoa boa, vai existir pessoas que vão aceitar você numa boa, mas tem gente que não vai aceitar você TÃO numa boa. Só porque é um aluno da APAE que está sendo privilegiado aqui dentro por algumas pessoas. [...] APAE. É uma realidade muito boa lá dentro da APAE. Porque os alunos, eles não têm maldade. Eles tratam bem você (RIO TEFÉ, DI, TEFÉ).

Em vista do exposto, a voz do estudante explicita a negação de pertença, por duas razões: a primeira pelo rótulo negativo atribuído à deficiência intelectual. Glat (2009a, p.20-21) analisa que “[...] acarreta um julgamento antecipado do indivíduo como alguém totalmente desprovido de raciocínio, potencial de aprendizagem, ou qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico [...]”.

A segunda razão é decorrente da origem de sua trajetória educacional, que ocorreu em uma instituição especial categorizada como uma escola para atender estudantes estigmatizados, ocasionando uma prática social de preconceito e discriminação, imputados tanto aos alunos, como aos profissionais (OLIVEIRA, 2006). Essa compreensão é sinalizada pelo estudante, que sofre com os atributos negativos no cotidiano do Ensino Superior e que

reconhece suas características humanas que acabam sendo desconsideradas durante as interações sociais na instituição, como diz o próprio aluno “Eu sou bem comunicativo, eu sou uma pessoa alegre”.

Já o estudante Rio Purus relatou situações em que o preconceito e discriminação ocorreram devido ao marcador corporal, ou seja, sua deficiência física. Como esta condição é imediatamente visível, coloca o sujeito na situação de desacreditado (GOFFMAN, 2008), tendo em vista a desconsideração das demais qualidades humanas em detrimento do atributo do estigma imposto.

[...] E tem vezes que acontece isso, preconceito. Querendo ou não até no ensino superior ainda existe. Quando é criança, a gente até entende, quando a criança diz: “olha, o professor aleijadinho!” A gente entende que eles são crianças, mas com gente adulta que fala isso, a gente tem que ter um psicológico preparado para não explodir e ir para cima e gerar agressão. // [...] **Professora, certas vezes eu escutei sim essas palavras dirigidas a mim, não colegas da minha turma, mas colegas de outras turmas.** E a gente fica pensando porque aqui deveria ser uma família, cada qual unido, não importa se é Letras, Pedagogia, Geografia ou Matemática, mas deveria ter uma parceria, coisa que muitas vezes não tem. Ainda existe esse preconceito. // Os professores são atenciosos, eles não têm essa dificuldade de trabalhar com a gente. Agora, a respeito dos colegas, querendo ou não, sim existe um pouco de preconceito. Digamos que tem muita gente que faz cara de paisagem para dizer que está tudo bem do teu lado, mas é só a gente virar as costas que eles já pensam outras coisas. // [...] **Teve vezes que eu me sentia revoltado, mas depois eu botei na minha cabeça que só pedra, pau, ferro me derrubariam, mas palavras mesmo dirigidas a mim e a respeito da minha deficiência já não me ofenderiam mais, eu poderia até sentir o desprezo, mas de me ofender, de querer revidar, de querer maltratar o meu outro colega, eu já não sou mais capaz de fazer isso não.** Digamos que eu já me superei, já passei desse tempo aí, de querer ficar revoltado quando me chamava de aleijado eu já superei, eu consegui estudar, me orientar por aqui, eu já consigo segurar. Agora, é normal, as pessoas até brincam comigo, as pessoas conhecidas, os meus amigos... aleijadinho, aleijadinho. Mas, aqui na UEA... tem uns que falam assim para mim, mas tem outros que me tratam bem, inclusive os professores aqui do centro (RIO PURUS, DF, TABATINGA).

O aluno externa situação de indignação de situação de preconceito decorrente de atitude de piedade, de pena, ao dizer “[...] A gente muitas das vezes não se sente bem quando as pessoas tratam a gente como coitadinho. Eu não me sinto um coitadinho, eu tenho a minha dificuldade, mas eu não me acho um coitadinho, sou uma pessoa como todos e gostaria de ser tratado como todos [...]” (RIO PURUS, DF, TABATINGA).

No relato do aluno Rio Negro, que tem baixa visão, essa condição de estigma é denominada de desacreditável, ou seja, quando não está visível e não se tem dela um conhecimento prévio (GOFFMAN, 2008).

Mas, assim, conscientizar as pessoas aqui na UEA mesmo, tem pessoas que dizem que eu não tenho deficiência visual, mas às vezes é falta de esclarecimento da própria pessoa, porque não está escrito na testa da pessoa que ela tem alguma deficiência, só quando a pessoa vê mesmo, **por exemplo, dá para ver quando uma**

peessoa é deficiente quando ela usa uma bengala, anda numa cadeira de rodas, isso é visível. Mas, no meu caso, como eu tenho baixa visão, cinco por cento de visão, mas eu consigo me locomover, ainda não uso bengala, só em caso muito excepcional. E às vezes eu ando sozinho por aí e as pessoas não acham que eu tenho deficiência, eu até entendo porque eles acham que o deficiente visual tem que usar bengala, mas é, como eu falei anteriormente, é falta de conhecimento mesmo, porque existe o deficiente visual que usa bengala e tem deficiente visual que tem baixa visão, que é o meu caso... Mas tudo engloba, tudo é deficiência. Mas tudo engloba, tudo é deficiência [...] (RIO NEGRO, DV, MANAUS).

Todavia, diante da experiência, sinaliza a necessidade de um trabalho na instituição que envolva todos os cursos; uma estratégia envolvendo uma ação coletiva com a finalidade de colaborar para a ruptura do preconceito acerca da deficiência. Piccolo (2015, p.154) enfatiza que:

[...] Indubitavelmente, a forma como nos relacionamos com as pessoas em situação de deficiência está influenciada, na maioria dos casos, pelas experiências baseadas em conotações que imprimimos à definição da deficiência, a qual tem se erigido pela recepção de uma enorme quantidade de preconceitos por parte da sociedade que impõe uma suposta inferioridade biológica e fisiológica sobre as pessoas com deficiência em comparação com aquelas consideradas normais.

Em outra entrevista, um estudante surdo colocou que o preconceito existe em decorrência da ausência de conhecimento sobre a surdez e o uso da Libras, que deflagram atitudes sociais de discriminação e exclusão.

Eu tenho é algo escondido meu próprio, particular, segredo porque eu falo, dou minha opinião, mas as pessoas começam a rir de mim, eu fico com muita vergonha eu acabo me fechando, não sabem Libras eu tento sinalizar, as pessoas falam fala, fala, começam a rir de mim, surdo tá errado, isso pra mim é um preconceito, as pessoas não conhecem o direito do surdo.

Pesquisado: Onde acontece isso?

Acontece dentro de sala de aula e fora, as pessoas ou não conhecem, por exemplo, o tema surdo, as pessoas não conhecem, precisam estudar. As vezes fazem piada eu não gosto disso. Parece que as pessoas não querem conhecer o surdo, ter respeito pelo surdo. Acabou (RIO ANDIRÁ, SURDO, PARINTINS).

Historicamente, o uso da língua se sinais por pessoas surdas passou por um percurso de discriminação e negação, por se constituir por uma modalidade de comunicação (visual e espacial) considerada desviante do hegemonicamente aceito (oral e auditivo), entre outros fatores do campo da relação de poder e dominação (SKLIAR, 1998). No contexto atual, há um avanço do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, destacando os documentos legais (BRASIL, 2002, 2005b, 2015a), demandando ações na política de inclusão para estudantes surdos (Educação Básica e Educação Superior) e estudos acadêmicos-científicos. Apesar desse movimento, as realidades no país têm se concretizado de forma diferenciada. Haja vista que o direito de comunicação ainda é uma barreira para o aluno surdo no cotidiano de sua experiência na universidade, poderíamos dizer que acarreta um sofrimento

psíquico: “Eu tenho é algo escondido meu próprio, particular, segredo porque eu falo, dou minha opinião, mas as pessoas começam a rir de mim, **eu fico com muita vergonha, eu acabo me fechando**” (RIO ANDIRÁ, SURDO, PARINTINS).

O estudante Rio Solimões, por sua vez, mostrou uma preocupação em responder às exigências acadêmicas de acordo com os demais colegas de turma para que não sofresse algum tipo de rotulação.

Honestamente, poucos professores tinham ciência de que eu tinha Síndrome de Asperger, mas, no caso, aqueles que sabiam, sabiam também que eu não tinha uma maneira convencional de aprender, mesmo assim, no meu caso, eu tentava manter simples as coisas para não dificultar. Porque às vezes um contra todos não é a melhor forma de aprendizado, porque você aprender de uma maneira diferente dos outros alunos, nós nem sempre vamos ser vistos com bons olhos por todo mundo. **Vão pensar: “Ah, esse aí é o queridinho!” ou “Ah, só porque ele tem um probleminha de deficiência, o professor dá mais atenção para ele!”**. Para minha sorte, isso também não acontecia e também porque realmente todo mundo na minha sala se dava bem uns com os outros. O mesmo acontecia comigo, eu conseguia falar com todo mundo e todo mundo falava comigo. Ajudou muito o fato de que as pessoas com quem eu estudei no meu tempo de Ensino Médio eram extremamente amigáveis umas com as outras. Isso tornava o aprendizado um pouco mais fácil, porque quando a gente tinha um problema não era só o professor que vinha para nos ensinar, os alunos que tinham maior conhecimento do assunto também vinham para nos ajudar [...] (RIO SOLIMÕES, TEA, MANAUS).

Em seu relato, fica perceptível uma reflexão sobre sua experiência na Educação Básica, na qual há o reconhecimento da tensão que constituía em relação às próprias características pessoais e à necessidade educacional especial, que é apontada com preocupação pelo estudante, para que não acontecesse atitudes de rotulação no ambiente da sala de aula, como ressaltou: “[...] porque às vezes um contra todos não é a melhor forma de aprendizado, porque você aprender de uma maneira diferente dos outros alunos, nós nem sempre vamos ser vistos com bons olhos por todo mundo [...] (RIO SOLIMÕES, TEA, MANAUS).

Diante das vozes dos estudantes acerca das barreiras impostas no dia a dia da instituição, concordamos com Pieczkowski e Naujorks (2014, p.148), ao sinalizarem que “[...] o fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social. Uma vez categorizados, pouco importa se a limitação é acentuada ou sutil, o sujeito é agrupado na categoria e sobre ele pesam os efeitos dessa verdade”.

Em suma, as vozes dos estudantes revelam que as vivências nas interações sociais estão presentes situações de estigma, preconceito e discriminação que se materializam nas atitudes humanas no cotidiano da universidade. Outrossim, os relatos evidenciam também a luta e a resistência para desconstrução de uma identidade pessoal estigmatizada que lhes é imposta.

4.3.2 Relatos: relações interpessoais e suas implicações na vivência pessoal

Nossas relações interpessoais estão permeadas de valores, crenças, representações sociais, sentimentos, emoções que são externadas nas diversas situações de interações humanas (na família, na escola, nas relações de amizade, no trabalho, entre outras). Quanto à inclusão de pessoas com deficiência no espaço institucional, as experiências nas dinâmicas sociais e interpessoais acolhedoras são consideradas em estudos como um fator importante para a construção de um espaço mais inclusivo (OMOTE; OLIVEIRA; BALEOTTI; MARTINS, 2005; CARRICO, 2008).

Nessa perspectiva, as experiências sociais nas relações interpessoais vivenciadas pelos estudantes com deficiência são emergidas com sentidos imbricados pelas emoções, evidenciadas no tom e no ritmo da voz, no movimento do corpo, nas expressões no rosto e no relato singular de cada sujeito.

A convivência e o relacionamento social afetivos estabelecidos com colegas, funcionários e professores no espaço universitário são relatados por alguns estudantes como experiência de acolhimento e amizade.

Então, a convivência com os meus colegas é boa. Em relação a isso eu nunca senti nenhum preconceito por parte de ninguém, pelo contrário, eles me tratam muito bem. Quando eu preciso de alguma ajuda... Quem pode me ajudar, ajuda. Eu normalmente não costumo pedir muito, eu peço mais para aquelas pessoas que são mais próximas de mim, né. Porque sempre tem aqueles que a gente tem mais afinidade. // **Então, eu consegui me enturmar bem, eu acho.** Eu não tenho muita amizade com pessoas de outros cursos, porque eu nunca tive oportunidade de fazer amizade com eles. Mas, assim dentro da minha turma, é ótimo, eu falo com todo mundo, todos falam comigo, eu me dou com todos, eu nunca senti nada da parte deles. Os funcionários também. Eu adoro os funcionários da UEA, porque, por exemplo, as senhoras da cozinha do RU, elas me tratam muito bem, as meninas da limpeza também. Eu fico “Nossa, que legal!”. Então, eu acabo me dando muito bem [...] (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

Bom, em relação ao que eu já vivenciei até o quinto período de Pedagogia foram experiências maravilhosas, eu estou com uma turma maravilhosa, de pessoas maravilhosas que para o que precisar elas estão aí, elas me apoiam em tudo, em questão de material, de deixar acessível os materiais, disponibilizar em PDF, scannear materiais para mim. Então, assim, são pessoas maravilhosas da turma, todos assim, me tratam com respeito, carinho, eu tenho um enorme carinho por eles. **Nós somos 21, 21 comigo, e todos os 20 são ótimas pessoas, bem receptivos, bem acolhedores, tem uns que andam comigo desde o primeiro período são ótimas pessoas, os desperiodizados que nós já recebemos, todos foram bem acolhidos, eu, inclusive, acolhi a todos,** os que já saíram da nossa turma, que trocaram de turno também são pessoas maravilhosas. Sim, eu posso dizer que em grande parte é uma experiência bastante positiva. // Eu tenho uma amiga que agora ela teve que se afastar por motivos de saúde, minha melhor amiga aqui da sala, a (nome). Aí, ela sempre scanneia para mim, até agora, tudo o que ela tem ou que chega no e-mail da turma, ela scanneia, imprime e envia para o meu whatsapp ou para o meu e-mail. Só que agora essa semana ela teve que se afastar, infelizmente. Eu vou sentir muita falta dela. // [...] Porque eu penso que muitos deficientes visuais se isolam, eles ficam

mais na deles. Então, quando tem uma acolhida boa, a pessoa se solta mais. Eu sou assim de chegar e falar, conversar, de explicar e bagunçar. Eu sou mesmo bagunceira não nego. As minhas amigas dizem: “(nome), você é doida!” Eu sou doida assumida, então, sou dessa de chegar rir, falar, não tem tempo ruim.... Eu sou daquelas que chega: “Bom dia! Tudo bom?” É sempre assim (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

Olha, a minha experiência na sala de aula com os meus professores e colegas é uma experiência que, na verdade, é foi bem similar às minhas experiências em salas de aula na minha vida inteira. No caso, eu não sei por que quando eu entro numa sala de aula, eu só ajo normalmente, eu tento ser a pessoa mais honesta que eu possa ser. Uma das coisas que muita gente me elogia é o fato de eu ser honesto demais e não ter medo de falar o que penso, uma coisa que muita gente tem medo de falar e de ser também. Por causa desse aspecto que eu tenho, muita gente fala que eu sou um tipo de pessoa que é difícil de se esquecer, até os professores me falam isso. **A minha vida inteira eu ouvi comentário como: “(nome), você é uma figura!” ou “(nome), você não existe!” Por causa, de acordo com eles, do meu comportamento incomum.** [...] Muita gente ficava feliz de conversar comigo, de acordo com essas pessoas, eu era alguém que sempre conseguia levantar o astral dessas pessoas, **mas por causa do meu jeito meio incomum** de ser e também pelo fato de eu nunca ter medo de falar o que eu penso. // Olha, no caso, quando tem um assunto em sala eu falo o que vem na minha cabeça sem ter essa história de “ah, eu vou ter que falar de um jeito que as pessoas se sintam confortáveis não, com o que eu falo”. Não. Eu apenas falo aquilo que eu realmente acho que deveria ser dito, eu falo o que eu realmente tenho em mente e se uma pessoa ficou incomodada, eu sempre falo: “Você não precisa considerar tudo o que eu falo, eu sou apenas um aluno” (RIO SOLIMÕES, TEA, AMAZONAS).

Nos primeiros dias eu conheci o (nome), ele fazia física, depois trancou a física e foi fazer Geografia comigo. Quando fazia os grupos, ele me chamava para o grupo e eu ficava lá no grupo dele.

Pesquisadora: E como você participa no grupo?

O grupo era de cinco pessoas, uma pessoa para distribuir a matéria, o texto, cada parágrafo do texto é um responsável. Aí, na hora lá...até que eu passava com ele. Eu fiquei sendo amigo do (nome), ele virou meu amigo agora. Agora quando tinha grupo, ele me chamava e colocava o meu nome lá (RIO MADEIRA, DI, TEFÉ).

A experiência com os meus colegas é bem legal, quando a gente sai para trabalho de campo é superdivertido, a gente não fica triste (RIO TEFÉ, DI, TEFÉ).

Os entrevistados evidenciam experiências positivas nas vivências sociais estabelecidas no cotidiano da universidade. As atitudes sociais são consideradas um dos ingredientes essenciais para a construção de uma cultura inclusiva (OMOTE, 2018).

As experiências do estudante Rio Madeira e do Rio Tefé concretizam-se no ambiente da universidade de forma diferenciada, devido às características individuais que constituem as identidades de cada aluno. O primeiro é tímido e calado, o segundo é falante e apresenta autonomia e independência em suas atividades acadêmicas e relações interpessoais com colegas e professores.

Para além da característica da identidade pessoal do Rio Madeira, identificamos no relato atitude de preconceito em razão da deficiência intelectual. Como disse, sua relação de amizade e interação social reduz-se a poucos colegas que, inclusive, são responsáveis pela sua

participação e integração em grupos de trabalhos. Omote, Oliveira; Baleotti; Martins (2005) apontam que as atitudes sociais de inclusão mais positivas atingem alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência física do que com problemas emocionais ou comportamentais e com deficiência intelectual

Entretanto, também há relato de estudante que teve dificuldade em estabelecer relação de amizade e interação social na universidade.

Eu sempre, como falei no início, eu ficava ali no canto e depois eu fui conhecendo e fazendo amizades. Aí, eu já comecei a me relacionar com eles e foi ficando mais fácil porque alguns me ajudaram muito na minha caminhada, muito mesmo. Pessoas que depois já foram se preocupando, já começaram a ler para mim, já começavam a estudar comigo... Não foram muitos, desses que foram para me ajudar. Outros eram meus amigos na sala também. Agora, a interação na universidade toda dificultou muito, porque eu também sempre ficava na sala, às vezes eu só saía para ir ao banheiro. E raras vezes durante esses quatro anos, eu saí para o centro de convivência para eventos, né. Eu ficava mais dentro da sala. Então, era mais relacionamento, não com os alunos todos da universidade, mais com os alunos mesmo colegas de curso da sala.

Pesquisadora: (nome do entrevistado), por que... era a sua escolha ficar na sala? Por que você não ia para outros espaços?

Sim. Era a minha escolha. Eu ficava ali na sala porque não tinha nada, era sair mesmo e ficar... **E eu gostava de ficar um pouquinho no meu canto ali.** Então, era isso. [...] **Agora, a questão de ficar na sala, às vezes eu queria sair também, mas eu ficava ali.** Mas, a maioria das vezes era a minha opção mesmo (RIO JAPURÁ, DV, TEFÉ).

Com relação ao relato, é notório que as barreiras na locomoção e mobilidade foram fatores que dificultaram sua interação social no ambiente universitário, pois restringiram sua convivência apenas aos colegas da turma.

Algumas vezes revelam sobre a relação que estabelecem com seu colega que desempenha a função de tutor. A estudante Rio Javari, durante a entrevista, ao começar a falar de sua relação de amizade com sua tutora indígena, exibiu um sorriso e uma expressão de alegria. O resgate da memória sobre sua história de vida a fez mergulhar no recorte de um tempo vivido, que é narrado com sensibilidade e reflexão, ao dizer:

É ótima. **A gente acabou fazendo amizade, além de ela ser minha tutora, ela acabou sendo minha amiga, ela é indígena, mas ela fala bem o português.** // [...] Mas, assim, eu sei que ela é indígena, mas ela foi criada em Tabatinga. No início, quando ela entrou, ela era muito tímida. Quando nós começamos a estudar, ela era muito tímida, ela não gostava de falar. E aí, que parceria, né?! Uma menina cega que se juntou com uma menina indígena. É claro que ninguém esperava muita coisa, mas a gente acabou se dando muito bem, ela é muito inteligente. O que eu não sei, ela me ensina, às vezes chega o momento que ela não sabe e eu ensino. Então, acabou sendo troca de experiências. Ela é de família humilde, ela também passa por muitas dificuldades e às vezes a gente até conversa, quando a gente se formar, a gente vai pensar “Meu Deus, que parceria!” A gente começou com tanta dificuldade. Ela mora bem longe da faculdade, eu morava na casa dos outros, dependia muito da ajuda dos outros... Logo no começo, no primeiro ou segundo período, as nossas notas eram seis. Cinco e seis. Cinco e seis. A gente só passava com média seis. Todas as

disciplinas, a gente ia ver a nossa média, era uma coisa triste. E hoje em dia não. A partir do momento em que eu comecei a morar com a minha amiga, eu já posso estudar, por exemplo, é prova amanhã, se hoje e amanhã eu quiser estudar o dia todo, não tem problema. Vai ser aquele silêncio, só temos nós duas em casa. Então, ela está estudando para um lado, eu estou estudando para o outro. E aí, a gente acabou tendo uma facilidade maior. Hoje em dia as nossas notas evoluíram bastante, quando a gente tira um oito ou um nove, a gente fica pensando “Meu Deus, que diferença!” compara isso com o primeiro período, com para isso com o segundo período. As nossas notas já aumentaram bastante do que a gente tirava no começo (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

Em outro relato, também são valorizadas as experiências de afetividade, amizade e colaboração que foram construídas com o colega Tutor:

Sim, a gente sempre usa junto, a **gente costuma dizer que somos uma equipe. Ela nunca me deixa sozinha e eu nunca a deixo sozinha.** Então, tipo é uma equipe mesmo. A gente sempre ajuda uma a outra (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

É uma relação, eu tenho idade de ser o pai dela, é uma relação de pai e filha. **Eu tenho muita consideração por ela, ela me ajuda bastante, não mede esforços para me ajudar, ela é empenhada mesmo em me ajudar, eu** não tenho o que reclamar dela. É uma amizade muito legal mesmo. // Eu procuro interagir com os meus colegas bastante, não só com eles, mas com toda a faculdade (RIO NEGRO, DV, MANAUS).

Conforme já discutido, a presença do colega Tutor é vista como uma experiência que favorece de forma positiva a inclusão, devido a uma relação de colaboração que é construída no decorrer do curso.

Alguns estudantes relataram como ocorreu a sua convivência e relação com seus professores.

Eu acho que a convivência, tem profissionais incríveis aqui, pessoas incríveis nessa nossa universidade. Então, eu tenho vontade de estar aqui. Eu estou terminando o curso e estou ficando com aquela tristeza porque vai acabar o meu período aqui, eu vou ter que trabalhar, vou ter outras ocupações, essa presença aqui vai marcar, vai ficar na minha lembrança como um bom período da minha vida. // Tem professores que são excelentes e tem outros que são mais... não conseguem passar com tanta qualidade as aulas, mas o relacionamento foi o esperado entre aluno e professor. Eu não tive nenhum professor implicando comigo ou alguma tarefa que eu não conseguisse fazer por conta da minha deficiência, não teve nada disso (RIO TAPAJÓS, DF, MANAUS).

E... tipo assim, não tenho nenhuma dificuldade de interação com os colegas, tudo normal, não vejo preconceito por parte deles, é como se eu fosse amigo deles, assim. Não tem discriminação, nesse sentido. E..os professores me tratam super bem, me tratam como uma pessoa normal, e as pessoas não gostam de ser tratadas como alguém que seja o especial ou o recluso, só ser tratado como uma pessoa normal, assim como todo mundo é. E isso é o que eu acho importante. Porque a gente não se sente, eu não me sinto rejeitado, que é uma coisa que eu acho muito importante é que tratem os deficientes como se fosse uma pessoa normal, e assim, não de modo diferenciado. É claro que tem que tratar de modo diferenciado no sentido de respeito, mas fora isso, tem que ser tratado de forma normal. // E...Com relação a outras pessoas também, lá não vejo nenhum problema também, com relação às pessoas dos outros cursos... É tipo assim, por onde eu passo nos corredores, eu mexo com as pessoas e elas mexem de volta, e isso é uma coisa muito importante que eu

acho também que acontece no dia a dia. E o que mais eu poderei dizer... Acho que não muita coisa. Acho que só o que eu estou dizendo já é suficiente. Não sei mais o que dizer [...] (RIO NHAMUNDÁ, DF, PARINTINS).

Graças a Deus, eu tenho, eu consigo ter uma boa comunicação relação com a Direção, com a Coordenação, com os professores e muita gente já me conhece, né. Então, não tem sido difícil. Não tem sido difícil essa relação, essa comunicação com a Coordenação, com os professores. [...] Como eu falei, aqui todo mundo me conhece. Então, tomar algum tipo de atitude que possa me ferir, me atingir, eles sabem que eu vou questionar, sabem que eu vou lutar por isso. Então é melhor fazer logo, é melhor não contrariar. E que na verdade, eu não gosto muito dessa questão de briga não. Eu não gosto não. É melhor conversar, a pessoa entender e fazer de uma maneira que não seja necessário esse processo de justiça. Eu não gosto muito, não. Eu gosto de partir para a conversar e resolver da melhor maneira (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Quando eu entrei lá na UEA, eu pensava que iria ser difícil a convivência, porque é bem difícil para um deficiente visual [...]. Com os professores, com os colegas é bem difícil, né.

Pesquisadora: Por que é difícil?

Porque às vezes não tem atenção, como eu falei. Tem alguns que até hoje, às vezes eu não lembro o nome, por que são muitos, são 50, 55, por aí. Mas, tem alguns que não falam comigo, por causa de intimidade [...] (RIO UIACURAPÁ, DV, PARINTINS).

As experiências de acolhimento e as relações interpessoais positivas estabelecidas entre docentes e estudantes são um fator que contribui para o processo de permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, como para os demais.

Em síntese, as vivências dos estudantes no contexto universitário são dinâmicas socioculturais que constituem espaço de rupturas e mudanças, tendo em vista a resignificação da identidade individual e da identidade coletiva (grupo de colegas, professores, funcionários, apoio especializado), à medida que novas experiências são gradativamente construídas de forma mais humana.

4.3.3 Relatos: autogestão/empoderamento

O relato da história de vida de cada estudante com deficiência é feito “[...] de lembranças, mas também de sua tomada em perspectiva, de reflexões e de avaliações retrospectivas” (BERTAUX, 2010, p.92). Nesse sentido, esses relatos sinalizam a produção da deficiência pelo viés “firmado sobre um espectro particular de corpos” (MARTINS, 2016, p.16), resultando, ainda, em práticas sociais pautadas na estigmatização desses sujeitos em diferentes instâncias da sociedade.

Todavia, diante desse contexto sociocultural imposto, as vozes dos estudantes no Ensino Superior com deficiência vêm produzindo um movimento de rupturas de silenciamento e invisibilidade por meio de ações de resistências. Nesse sentido, destacamos o

viés da produção social da deficiência, na qual a desvantagem que antes se atribuía às limitações corporais e comportamentais passa a ser imputada à incapacidade da sociedade que cria as barreiras físicas e atitudinais (CARNEIRO, 2007; BARTON, 2009; PICCOLO, 2015).

No preâmbulo da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* é previsto que as pessoas com deficiência têm o direito de serem protagonistas de sua própria história, de falarem por si mesmas de suas experiências, aflições, angústias, conquistas, lutas, bem como das perspectivas e estratégias que constroem para lidar com as barreiras ambientais.

No relato do estudante Rio Tracajá, há uma história de luta acerca dos direitos das pessoas com deficiência, assumindo pela atuação de um papel de liderança.

Em relação a preconceito, isso sempre tem. Mas, hoje eu já não enfrento tanto em Parintins, **devido uma luta que vem de muito tempo, não só no meio educacional, não, eu tenho uma experiência no meio social também em defesa do direito das pessoas com deficiência, de militar em favor de outras pessoas com deficiência também, de associação, de movimentos.** Já apresentei por nove anos um programa de rádio, então eu sou bastante conhecido aqui na cidade. Então, as pessoas já me olham de uma maneira diferente. Então, as próprias pessoas com deficiência, elas têm como romper, tem como quebrar essa ideia do preconceito mesmo. Então, eu já não enfrento tanto. Mas outros. Eu penso em outros, nos surdos, nos cadeirantes e outros tipos de deficiência. Mas a gente precisa romper com isso, e uma das maneiras é a luta, é a persistência do dia a dia. E esse meio só vai se... pessoas com deficiência, elas precisam insistir nisso para que tanto o meio como nossa sociedade tenha um outro olhar. É claro que isso não vai acabar. Mas vai ajudar bastante. E em cada situação também, em cada caso a pessoa vai conquistando o seu próprio espaço e vai rompendo esses preconceitos. Modéstia parte, como eu falei, eu tenho esse grande conhecimento já aqui na cidade, de ser bastante conhecido, e eu fiz... Querendo ou não, a gente sempre pensa nessa questão em qualquer situação, em qualquer meio, a gente sempre traz a questão da deficiência. // E voltando para a (nome da instituição) quando eu fiz o meu TCC, nós fizemos um produto jornalístico voltado a contar a história de uma escola que foi pioneira aqui em Parintins nesse processo de inclusão, que ainda era o processo de integração, para ficar registrado aqui. E nós contamos um pouco da história da... não só dessa escola, mas do processo inclusivo em Parintins. Porque eu entendo a inclusão como um processo de oportunidade. E nós contamos um pouco dessa história em Parintins. E isso me rendeu, esse produto jornalístico me rendeu um prêmio regional de comunicação, um prêmio regional e nacional de comunicação em rádio e jornalismo. **E modéstia parte, todas essas conquistas, elas provêm de uma luta, de persistência. E eu sempre acreditei, eu que tenho origem da zona rural de Parintins, isso para mim é motivo de muita satisfação poder olhar para trás e ver quantas barreiras foram superadas, quantas barreiras, quantos preconceitos foram quebrados, de que pessoas que vivem na zona rural só vêm para a marginalidade, não tem oportunidades.** E a gente quebra essa ideia de que é possível acontecer a partir da própria pessoa. É claro que isso depende de muitos incentivos também, porque nós somos pessoas como qualquer uma outra de ter dificuldade, de ter aquele período de falta de motivação. Eu tive momentos de pensar em parar com a faculdade, mas tinha uma pessoa do meu lado: “Não, não vai parar não. Eu vou te ajudar”. A minha história na UEA vem desde a implantação em Parintins desde as primeiras turmas, porque eu já tinha uma forte influência em Parintins, nesse meio educacional. Eu já estava na rede comum de ensino em 2004. Em 2004 começou a minha participação, a minha visita na UEA, no Instituto Normal Superior de Ciências Políticas, de História e assim eu fui participando de

aulas, de semanas dos cursos. Eu canto um pouquinho, recito e fui tendo essas participações e fui me tornando conhecido na universidade sem ser aluno. E isso vem desde 2004 e só agora eu consegui ingressar como aluno (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

A ruptura do preconceito e da discriminação é um marcador na voz do estudante pela origem da zona rural, visto que esses alunos enfrentam situações adversas ao chegarem em escolas urbanas. Outro marcador é a condição da deficiência visual, em virtude das diversas barreiras impostas no ambiente escolar. Porém, à medida que fala dos obstáculos enfrentados, também vai refletindo como foram gradativamente sendo superados e como assumiu o protagonismo de sua própria vida pelo empoderamento. Tal fato consiste no “poder pessoal de fazer escolhas e tomar decisões sobre os diferentes aspectos da vida, sendo que esse poder permite que pessoas com deficiência participem ativamente da sociedade e que sejam reconhecidas como cidadãs plenas” (CORDEIRO, 2011, p.83).

Ainda, sobre essa discussão, corroboramos com Dantas (2014, p.22) acerca do conceito de empoderamento articulado ao conceito de autoadvocacia⁴¹ ao dizer que:

[...] em que as pessoas com deficiência aprendem sobre a história de seu grupo social, sua história de vida, seus direitos e adquirem competência de expressão, reivindicação, participação e comunicação e liderança em sua própria vida, nas instituições educacionais e nos diferentes espaços sociais.

Nessa lógica fica evidente a defesa de seus próprios direitos e dos das demais pessoas com deficiência na localidade onde mora. Assim, entendemos que a valorização da escuta do estudante no processo de construção de ações da política de inclusão na instituição poderá colaborar para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, tendo em vista inclusive sua experiência em outro curso no Ensino Superior, como diz:

E eu fico muito feliz de poder participar desse seu trabalho, dessa sua pesquisa, de poder contribuir com minha experiência, minha convivência. É bem satisfatório, porque passei pela universidade federal e agora estou numa estadual, são ambientes diferentes, mas que no processo inclusivo o significado é um só, é estar no meio e como usufruir desse meio, o que esse meio está me proporcionando para que aconteça a minha permanência nesse meio, são realidades diferentes, que vem de fontes diferentes, que são coordenados por hierarquias diferentes, políticas diferentes. E essa é a minha experiência em nível de ensino superior. Então, hoje estando na UEA é bem mais fácil conseguir alguma coisa devido a essa minha luta, não só social, mas dentro da UEA mesmo, que já vem de alguns anos (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Santos (2010, p.126) compreende que “[...] todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber”. Nesse sentido, podemos articular as construções de saberes científicos às histórias de vida desses estudantes que estão

⁴¹ “A autoadvocacia diz respeito a falar ou agir por si mesma” (DANTAS, 2014, p.21)

na universidade, de forma a construir novos saberes sobre a inclusão de estudantes com deficiência a partir de suas próprias vozes.

No relato do Rio Juruá, há um reconhecimento de que a condição da deficiência física não o impossibilita de desenvolver suas atividades acadêmicas no dia a dia.

Eu vejo tudo com muita normalidade. Não é porque eu sou cadeirante que eu não me dou bem com todos os professores porque se eu não fosse cadeirante, se eu fosse uma pessoa que andasse como todo mundo anda, eu também não me daria bem com todos eles. É uma questão de afinidade e de vários fatores que não cabe dizer aqui. Mas no geral eu vejo tudo com muita normalidade. Tanto com os professores, tanto com os meus colegas. E assim, quando, quando não existe aquela afinidade pessoal mesmo de amizade, a gente trata com formalidade (risos) e funciona muito bem. E eu entendo que não é só porque eu sou cadeirante que isso acontece, isso é normal pra todo mundo. Tem pessoas que você se dá bem, pessoas que você não se dá bem, e bola pra frente. Tanto com os professores como com os colegas é assim que acontece, eu não vejo muita dificuldade não. // [...] Os meus colegas, eles me tratam com muita igualdade, até porque eu não deixo espaço pra que seja diferente. Se eu preciso de ajuda, eu peço, e eles sempre estão disponíveis. Quando não um, mas outro sempre está. Não tem... eu, eu, como eu falei antes, eu não sou de ficar pedindo ajuda pra tudo. Né? Se eu não conseguir eu peço e sempre tem alguém que ajuda sim. Né?. // [...] é que eu peço pra que as pessoas entendam que eu preciso de algo diferente [...]. No mais, eu não vejo dificuldade nenhuma ou diferença nenhuma. Não vejo. Se alguma diferença existe, na minha cabeça não é. Na cabeça de alguém com certeza tem (riso), mas na minha não tem [...] (RIO JURUÁ, DF, MANAUS).

Ele externa que suas dinâmicas sociais correspondem ao que acontece com os demais colegas, como na aproximação pela afinidade e interesse com colegas e professores, como diz “É assim, quando, quando não existe aquela afinidade pessoal mesmo de amizade, a gente trata com formalidade (risos) e funciona muito bem. E eu entendo que não é só porque eu sou cadeirante que isso acontece”. A identidade individual não é estática, mas move-se, transforma-se à medida que os sentidos subjetivos são ressignificados pela experiência (motivações, emoções, sentimentos vivenciados), que é única para cada pessoa (GONZÁLEZ REY, 2003). No caso do estudante Rio Juruá, a sua própria trajetória de vida desafia-o para as tomadas de decisões e resoluções de situações que fazem parte do cotidiano de sua vivência no espaço da universidade, como também na Casa do Estudante.

Eu sempre quis fazer isso. Não foi, não é fácil, a gente sente muita falta de casa. Tipo (risos), a pior parte do dia é quando a gente volta pra casa que tem que estudar e aí, quando você chega em casa, você tem que pensar no que vai comer, tem que ver se tem roupa limpar pra vestir no dia seguinte, porque tem lavar roupa, né? Essa é a pior parte do dia porque você tem que se virar mesmo, mesmo, de verdade. Assim, eu creio que seja igual pra todo mundo. Não vejo muita diferença não. E lá na Casa do Estudante eu tenho muito auxílio, meus amigos me ajudam muito mesmo. Graças a Deus eu fiz muitos amigos lá. Tanto entre os estudantes, quanto os funcionários também são muito colaborativos comigo. De início eles meios que se espantavam porque (risos) eu não aceitava muito a ajuda. Agora eles já tão acostumados com o meu jeito (risos) (RIO JURUÁ, DF, MANAUS).

As experiências de sua vida são marcadas por autonomia, poder de decisão e autodeterminação, pois sua história de vida no Ensino Superior evidencia persistência e escolha própria nos caminhos percorridos para ingressar no curso de Medicina: “Se alguma diferença existe, na minha cabeça não é. Na cabeça de alguém com certeza tem (riso), mas na minha não tem” (RIO JURUÁ, DF, MANAUS). Dessa forma, novas rotas de caminhos vão sendo traçados com a desconstrução de um saber pautado exclusivamente no pressuposto biológico/médico para a construção um saber baseado pelo viés da produção social da deficiência, no qual passam a ser consideradas as barreiras ambientais e atitudinais como fatores de exclusão (OMOTE, 2004, BARTON, 2009, GLAT, 2009a, PICCOLO, 2015). Essa lógica corrobora com o preâmbulo *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência*, ao estabelecer que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas 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).

Assim, o relato da estudante Rio Javari, também retrata uma trajetória de mudanças, autonomia e autodeterminação.

[...] Pois é, como eu disse no começo, ninguém esperava muita coisa da gente, uma menina cega com uma menina indígena. [...] Então, uma ajudou a outra. E hoje em dia a gente acabou se tornando uma dupla excelente. A gente fala “Nossa, a gente é uma dupla e tanto!” Aí, a minha amiga diz “Vocês estão se achando demais” Mas, não é. Porque a gente sabe o nível de dificuldade que a gente passou. A gente, no começo, chorava juntas. Ela sempre dizia assim “(nome do entrevistado), eu quero desistir” Eu dizia “Mana, então somos duas” Porque logo no primeiro período, a minha vontade era de sair daquela sala e arrumar a minhas coisas, ligar para o papai e para mamãe e dizer “Eu vou embora para casa. Pode mandar me buscar, porque eu estou indo embora!” Só que eu ficava pensando, meu pai e minha mãe estão gastando tanto para eu estar aqui, não é barato, apesar de que é uma cidade bem próxima da minha... Eu sei o quanto os meus pais trabalham para que eu esteja lá. Então, às vezes eu ficava pensando nisso. [...] é uma questão de que eles acreditam, eles acreditam no meu potencial. O meu pai sempre me incentivou muito, ele sempre disse que logo quando eu era pequena, eu não tinha muita noção de porque todo mundo enxergava e eu não, todo mundo sabia para onde estava indo e eu não. E a primeira vez que ele conversou comigo, ela falou assim “Olha, você é cega, você é diferente das outras crianças, mas tudo o que você quiser e tudo o que você se esforçar para conseguir você vai ter” Então, eu cresci com isso em mente, eu cresci com esse pensamento. E a minha mãe, ela se esforça muito para eu estar lá. Minha mãe, eu diria que é a pessoa que mais me ajuda, porque é difícil. E a preocupação dela não é pequena. Eu morei 18 anos dentro de casa, eu sempre andei com os mesmos amigos, eu sempre estive cercada por eles, eles sempre me protegeram muito, principalmente a mamãe, ela é superprotetora. Papai não, ele sempre me deixou livre “Se tu quebrar a cara, tu sobrevive a isso”. [...] Às vezes o meu pai fala “A tua mãe levanta de madrugada para rezar” E eu entendo essa preocupação dela, porque ela sempre se preocupou comigo dentro de casa, imagina fora, imagina morando em outra cidade. É assim, eles se esforçam bastante, eu dependo muito da minha família, muito. Eu... Assim... É por eles também que

eu não desisti. No primeiro e segundo período, eu pensava em ir embora para casa, mas aí eu pensava “O papai e a mamãe estão acreditando tanto, eu não desistir assim tão fácil”. E hoje em dia eu já penso “Poxa, eu passei por tanta coisa para chegar no quarto período, eu não vou desistir”. Atualmente, desistir está fora de questão. Não é um pensamento que deve ser levado em conta, eu já não penso mais nisso. // Eu fui para Tabatinga e eu tive que passar por muita coisa que eu não estava acostumada. Eu era rodeada de proteção, de cuidados. Eu acabei passando por situações que eu nunca imaginei na minha vida, mas eu consegui me adaptar a todas elas. // [...] **Hoje em dia, eu moro com uma amiga que é daqui de Benjamim, e ela faz faculdade junto comigo, ela não é a minha tutora, ela é uma amiga próxima.** Ela não tinha onde morar, eu não tinha onde morar, a gente se juntou e alugou um quartinho. E aí, a gente mora junto. **Eu tive que aprender a fazer coisas de casa, eu tive que aprender a varrer. Eu já sabia me virar um pouco, eu já sabia fazer algumas coisas, só que eu sabia fazer o básico, o que eu sabia era arrumar a minha cama e lavar louça, era isso e ponto.** Mas, aí eu tive que aprender a varrer, eu tive que aprender a lavar um pouco de roupa [...]. // **E aí, eu acabei crescendo cega, mas assim eu acho isso muito melhor do que se eu tivesse ficado cego depois de grande, porque pelo menos eu não sofri muito com isso. Eu já cresci com essa ideia “Eu sou cega” Eu já cresci adaptada a isso. Vou ter que me adaptar às situações. E se eu tivesse perdido a visão depois de grande seria muito mais difícil, eu já estaria acostumada a fazer coisas enxergando.** E no meu caso não, eu já me acostumei a fazer as coisas sendo cega. Então, não é uma questão de “Eu estou cega”, eu SOU cega. E eu sou bem adaptada a isso, eu consigo me adaptar facilmente às situações [...] (RIO JAVARI, DV, TABATINGA).

A trajetória da história de vida da estudante revela um processo de empoderamento que gradativamente foi se construindo por meio da convivência familiar e da experiência educacional formal, sendo evidenciado no poder de decisão com relação a sua vida pessoal e acadêmica. O cotidiano das relações sociais na Universidade fortalece-a para rupturas de rótulos e da visão estigmatizada da deficiência.

Já o estudante Rio Solimões, ao falar de sua experiência no Ensino Superior, analisa diferentes fatores de sua trajetória universitária.

[...] Depois que eu saí de Medicina, eu comecei a ouvir vozes, comecei a ver sombras, as vozes eu já ouvia, na verdade, só que as sombras se tornaram frequentes depois disso, **depois de eu ter saído de medicina, eu vi depois de certos colegas meus serem internados, era puxado demais, era muita pressão,** isso porque era o nosso primeiro período. // Na minha opinião, a vivência no Ensino Superior é uma forma que está relativa ao curso que você escolhe, mas em certos aspectos todos os cursos possuem metodologia no seu ensino. Mas, tirando isso... No caso de Letras está sendo uma matéria bem mais simples do que as outras matérias que eu comecei fazendo quando eu entrei no curso superior. De longe. Em parte também porque as matérias que eu resolvi fazer antes eram matérias mais complicadas, uma delas, pelo menos, foi. No outro caso, eu tive um problema na faculdade, mas isso é um problema mais pessoal e eu prefiro não comentar [...] (RIO SOLIMÕES, TEA, MANAUS).

Segue outro relato do estudante ao falar da Síndrome de Asperger. Este explica que:

Primeiro para uma pessoa que tem Asperger, considerando que Asperger é uma versão mais leve de autismo, não é um tipo de coisa que deve ser levado ou tratado como autismo, já que o autismo é uma coisa mais séria. No caso do Asperger deve ser tratado como um meio termo entre uma pessoa com autismo, que no caso precisa

de um tratamento mais especial, mas ao mesmo tempo, agir como se fosse uma pessoa comum, já que você não pode tratar ele como um aluno privilegiado, ele é apenas um aluno que possui uma certa deficiência no aprendizado, mas ele não é totalmente isento de aprender como uma pessoa normal. Ele pode aprender como uma pessoa normal, mas ele precisa de um meio para chegar a esse aprendizado. E aí, vai depender do quão apto o professor está para ensinar ele (RIO SOLIMÕES, TEA, MANAUS).

O saber acerca da Síndrome de Asperger exprimido pelo próprio estudante revela um conhecimento pautado nas características orgânicas, no direito de oportunidade educacional para o desenvolvimento da potencialidade e aprendizagem. Dessa forma, a identidade pessoal do estudante colabora no cotidiano da universidade para a ruptura de uma visão marcada pelo estereótipo e estigmatização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – (TEA), pois fica evidente que, na sua constituição subjetiva, não cabe tal perspectiva. Carvalho (2008) esclarece que cada pessoa experiencia seu percurso de vida de forma singular:

[...] E, como o significado de cada acontecimento varia enormemente de um sujeito para outro, nunca poderemos afirmar, por exemplo, que todos os cegos, todos os surdos, ou todos os deficientes físicos experimentam igualmente suas limitações, simplesmente porque têm, enquanto grupo, a manifestação da mesma deficiência. Esta é uma característica contingente que não determina, necessariamente, a experiência da deficiência de cada um (2008, p.16).

O depoimento do estudante Rio Tefé mostra uma reflexão crítica sobre as situações experienciadas.

[...] Eu estou fazendo isso para tentar melhorar o meu desempenho aqui dentro da UEA, porque a minha meta é dar aula lá dentro da APAE um dia. [...] E eu me pergunto assim: “A culpa é do político ou a culpa é do cidadão que não faz manifestação?” Você tem direito à manifestação, você tem direito de manifestar aquilo que você quer, aquilo que você acha que é o melhor para você, aquilo que é melhor para sua instituição, para dentro da sua faculdade, para dentro da sua escola, para dentro do seu hospital, dentro da cidade, e isso é um direito sociocivil que tem dentro da Constituição. Então, pronto. Era fazer isso. Por exemplo, tem a ouvidoria, dentro do município de Uarini tem menos de 40 mil habitantes, tem ouvidoria e por que que Tefé não tem? // [...] Aqui na UEA tem gente que vai gostar de você e vai ter gente que não vai gostar de você também por algumas perguntas você faz para eles. // [...] Teve uma vez que um doutor em Pedagogia que estava dando uma palestra lá na APAE de Manaus para pessoas com deficiência que estavam dentro do Ensino Fundamental e dentro Ensino Médio. Aí, logo o meu colega que estava fazendo Direito em Manacapuru, ele fez logo essa pergunta. Aí ele fez essa mesma pergunta para um professor de pedagogia “Por que as APAE do estado do Amazonas cada uma delas tem psicólogo e um assistente social? E por que as outras escolas não têm esses dois profissionais para ver o que está acontecendo com aquele aluno que está faltando, aquele aluno que está mal-humorado? **Por que não democratiza a escola dele, não vai só ouvir o professor, da diretora, ele não vai colocar só a opinião dele, ele vai colocar a opinião do aluno também, porque o aluno faz parte daquela instituição**”. Então, tudo isso. A gente faz pergunta como se fosse um bicho de sete cabeças, mas na maioria das vezes a pessoa...os ânimos se exaltam, aí acontece isso. Porque se a gente faz uma pergunta dessas, é porque a gente quer o bem daquele cidadão que vai contribuir dentro da sociedade (RIO TEFÉ, DI, TEFÉ).

Nos espaços educacionais, constituímos sentidos subjetivos das experiências que vão se concretizando de forma singular para cada estudante. Para este sujeito, a vivência na APAE foi considerada fundamental para o ingresso na universidade e para pensar sua perspectiva de futuro. Estudante com deficiência intelectual trata-se do grupo identificado como público alvo da Educação Especial que sofre mais situações sociais de estigma e estereótipo devido à valorização social da racionalidade moderna, pautada na lógica da constituição de um “sujeito cartesiano” que atenda às exigências de pensamento, do tempo e do ritmo de aprendizagem a partir de um modelo único (GLAT; ANTUNES, 2012b; MACHADO; SENNA 2012).

Em suma, os estudantes com deficiência participantes desta pesquisa mostraram através de seus relatos que sua experiência no Ensino Superior são percursos escolares demarcados por resistência, angústia, luta, motivações e estratégias de sobrevivência para superar as barreiras ambientais e atitudinais desde a Educação Básica. Tal experiência reverbera nas vozes dos estudantes ao externarem seus direitos, sua autonomia, sua autodeterminação e sua identidade pessoal que diverge da perspectiva dos estereótipos impostos (incapaz, doente, improdutivo etc.), resultando em sujeitos empoderados e que podem colaborar para a construção de novos caminhos para a inclusão na universidade.

4.4 Vozes: o que dizem os estudantes com deficiência sobre política de inclusão no Ensino Superior?

Então, a Universidade não precisa mais esperar chegar, e sim pensar que vai chegar, em vez de esperar e depois se preparar e depois buscar. Acho que dá para começar a se preparar tanto na parte arquitetônica, quanto na parte pedagógica, em ter uma formação, em ter uma informação básica a respeito das deficiências, porque, quando chegar, o susto vai ser bem menor, diferente de muitas situações que eu vivi

Rio Tracajá, DV, Parintins

[...] Isso tudo é política, professora como sempre digo, tudo fica no papel, o papel aguenta tudo

Rio Iça, DV, Tabatinga

Para além dos documentos orientadores (BRASIL, 2008; 1996; 2013b) e dispositivos legais (BRASIL, 2003; 2011a; 2015a) que subsidiam a construção e implementação da Educação Inclusiva em instituição de Ensino Superior, é necessário considerar as diferentes realidades (econômica, política, cultural e social) que constituem o país e as experiências de inclusão que já acontecem em diversas universidades brasileiras.

Neste estudo, as vozes de cada estudante emergem imbricadas pela sua singularidade delineada pela trajetória de vida educacional e entrecruzam-se pela experiência balizada pela desigualdade, estigmatização, exclusão e resistência. Nessa lógica de pensamento, ressaltamos que as escutas são necessárias, uma vez que historicamente estiveram silenciadas. Concordamos com Santos (2010, p.102) ao ponderar que “não há uma maneira única ou unívoca de não existir”. Então, perguntamos o que relatam os entrevistados sobre a política de inclusão? E como as experiências acontecem-lhes e tocam-nos no cotidiano da universidade?

O primeiro relato nesta seção é do estudante Rio Tracajá que analisando a política de inclusão, diz:

É correto, tem um lado positivo sim, mas dentro de sala de aula é uma outra situação, outra realidade. E a mesma situação na universidade, de que precisa dar esse incentivo, já que os direitos são garantidos. A lei 6571, se eu não estou enganado, do atendimento educacional especializado que garante o apoio até o ensino superior, ele tem que garantir esse acesso e PERMANÊNCIA (ênfase na voz) em sala de aula. E para existir essa permanência, ele tem que dispor de recursos, tem que dispor de incentivos, tanto arquitetônico como pedagógico. E para tudo isso, exige essa atitude da coordenação acadêmica buscar uma qualificação para os professores. Eu não digo que eles têm que estar preparados. Eu penso que nunca, por onde eu passei, eu sempre ouvi esse discurso “Não estamos preparados”. E eu acredito que nunca estarão preparados, mas não se deve mais dizer isso, e sim “Vou buscar. Eu não tenho conhecimento necessária, mas eu vou buscar”. E tem como mesmo, vai depender do profissional de direito buscar. Eu não digo esse conhecimento, mas uma informação em relação àquela situação para que a gente, falando de mim, não possa mais ouvir “O que que eu vou fazer contigo? E agora eu vou fazer? E como eu vou fazer?” // Eu procuro ouvir bastante, questionar. Mas outros direitos, eles precisam ser garantidos em sala de aula e no meio em que estão inseridos. Novamente, eu penso em situações de outras pessoas com deficiência que chegam e que chegarão nesse meio também. Para que amanhã a gente não possa mais estar ouvindo “Poxa, eu não estou preparado”, “Está se preparando?” // [...] Pois é, esses direitos arquitetônicos, pensando não só na deficiência visual, mas num cadeirante, por exemplo, portas alargadas, banheiros adaptados. // [...] Então, a universidade não precisa mais esperar chegar, e sim pensar que vai chegar, em vez de esperar e depois se prepara e depois buscar. Acho que dá para começar a se preparar tanto na parte arquitetônica, quanto na parte pedagógica, em ter uma formação, em ter uma informação básica a respeito das deficiências [...] (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Ainda, acrescenta:

[...] Eu não falei do núcleo de acessibilidade. O núcleo de acessibilidade, eu penso que é um dos caminhos para resolver muitas situações, não vai resolver tudo, como eu falo nem sempre vai ser 100%, nem sempre vai ser satisfatório, e um dos meios

seria a implantação do núcleo de acessibilidade nas unidades de ensino superior, o que, inclusive, é garantido por lei. Então, falta a implantação, porque esse núcleo vai atender todo tipo de deficiência, nesse núcleo vai ter pessoas com formação para atender todo tipo de deficiência, que vai da cegueira, surdez, física, autismo e outros tipos de deficiência. É um dos recursos, é uma das alternativas. E até porque cada vez mais vai chegar pessoas com deficiência no Ensino Superior (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Com relação ao relato do estudante sobre o apoio especializado, destacamos a orientação descrita na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611, de 2011a (BRASIL, 2011a), que estabelece a estruturação e o apoio financeiro para Núcleo de Acessibilidade em instituições federais de Educação Superior, acrescentado também a ajuda orçamentária oriunda do Decreto nº 7.612, de 2011b (BRASIL, 2011b), que institui o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*. Tais previsões fortaleceram as ações previstas no Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior (BRASIL, 2013b). Nesse conjunto de documentos, todos foram considerados fundamentais para a implementação ou fortalecimento da política institucional de inclusão em inúmeras universidades federais brasileiras, conforme discussão no segundo capítulo deste estudo.

Todavia, é preciso destacar que não há previsão de apoio financeiro para instituição de Ensino Superior da esfera estadual ou municipal. Tal questão envolve a realidade do contexto desta pesquisa, deflagrando diversas barreiras como tem sido externado pelo estudante da universidade. Outrossim, os dados de estudos sobre a criação e estruturação do Núcleo de Acessibilidade nas universidades federais têm sido atribuídos em grande parte ao apoio financeiro recebido (MELO; MARTINS, 2016; PLESTCH, MELO, 2017; MACIEL; ANACHE 2017).

Ebersold (2018) destaca a necessidade de uma linha de financiamento específica para as ações oriundas das políticas institucionais de inclusão. Nessa perspectiva, numa política institucional estabelecida, far-se-ia a previsão de recursos e estratégias de trabalho na universidade com o propósito de garantir o direito de oportunidade para os estudantes com deficiência.

Essa constatação é evidenciada no Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI) (2017-2021) da Universidade do Estado do Amazonas, foco desta pesquisa. As estratégias e diretrizes de ações para a inclusão de estudantes com deficiência estão previstas no item “*Política de Atendimento ao Discente*”. Entre as diversas metas elencadas, identificamos as específicas:

V – Ações de Inclusão: Núcleos de Acessibilidade para discutir e estabelecer o processo avaliativo dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos cursos da Universidade do Estado do Amazonas.

VIII – Bolsa Tutoria: Tem a finalidade de prestar apoio acadêmico aos discentes portadores de necessidades especiais, através do acompanhamento de um discente tutor matriculado na mesma turma, período e curso, ao qual será concedida a bolsa (UEA, 2017, p.2017).

Apesar das previsões de ações de inclusão para estudantes com deficiência nos documentos internos (UEA, 2011, 2012, 2017) da universidade, estas não têm sido concretizadas, conforme evidências nas vozes dos entrevistados, demonstrando não haver, de fato, a construção de uma efetiva política institucional de inclusão.

Dessa forma, a maioria das ações acontecem de forma pontual mediante a solicitação dos estudantes com deficiência matriculados na instituição, porém estes nem sempre têm o seu pedido contemplado. As principais ações de inclusão que ocorrem na instituição que identificamos foram: a) providências de acessibilidade durante o processo de seleção em provas de concurso (vestibular e SIS) para ingresso; b) aprovação recente da Lei nº 4.399, de 2016 (AMAZONAS, 2016), que prevê o sistema de cotas para estudantes com deficiência, que passou a vigorar na seleção de 2017 para ingresso em 2018, resultando na matrícula de 90 novos alunos nessa situação; c) existência do apoio especializado realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e pelo IANE – no entanto, estes necessitam ainda fortalecer suas ações; d) Contratação do profissional Tradutor e Intérprete de Libras e do apoio realizado pelo “Aluno Tutor”.

Outras vozes de estudantes seguem relatando suas experiências de inclusão no cotidiano da universidade:

[...] Isso tudo é política, **professora, como sempre digo, tudo fica no papel, o papel aguenta tudo.** Se eles fazem da política de inclusão uns 10%, os outros 90% fica no papel. Porque as pessoas não sabem direito, elas não leem [...]. // A política no ensino superior tem que melhorar muito, tem que ver o que precisa fazer para poder melhorar, **porque hoje fui eu, mas eu estou abrindo caminho para os futuros alunos deficientes que chegarão no Centro ou no Ensino Superior e possam ter uma melhor condição de estudo, não passem o que eu passei.** Não vão encontrar um livro em braile ou um audiolivro, qualquer coisa que puder melhorar, vai se melhorando, não de tudo, mas aos poucos se pode melhorar. [...] conscientizar o pai para que o pai de um filho deficiente veja o ser humano que nasceu e não a deficiência desse filho, porque se ele vê a deficiência do filho, o filho vai ficar constrangido, mas se ele vê o ser humano que nasceu... tá bom, ele tem uma deficiência, mas se ele não vê a deficiência, mas vê o ser humano, esse ser humano no futuro pode ser um professor, pode ser um músico, pode ser qualquer coisa. Se nasceu com deficiência, mas tem capacidade de fazer outras coisas [...]. Então, essa inclusão deve ser por isso, conscientizar a família, os pais, para que eles não vejam o que nasceu com Síndrome de Down ou outra qualquer deficiência, cego, surdo, não veja só a deficiência, veja o ser humano que você tem do lado. Porque se você vê a deficiência, repito, vai sofrer a família e as pessoas com deficiência. **O meu ponto de vista que é cego, se pudesse acrescentar, melhorar tudo o que eu falei seria**

bom, mas... Que a lei de inclusão não fique só no papel, que tratem de melhorar 50% da lei seria muito bom. Agradecer a você que me procurou e que esse trabalho sirva para alguma coisa para os futuros alunos e professores puderem servir desse trabalho (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

[...] As pessoas precisam se conscientizar e os meios de comunicação precisam divulgar isso daí a respeito da deficiência visual. Por exemplo, algum tempo atrás, eu sou associado a uma associação de deficientes visuais do Amazonas, ADVAM e eles faziam uma campanha nas mídias a respeito dos deficientes, mas agora a gente não vê mais. E eu acho que está faltando isso daí conscientizar as pessoas, conscientizar a faculdade, que hoje em dia se fala de acessibilidade e políticas públicas voltadas para essa área da deficiência. Mas, assim, ainda falta muito, já avançou bastante, mas falta melhorar mais ainda. **Essa política de inclusão, eu acho que tem avançado bastante, mas ainda falta melhorar, colocar mais assim, sair da lei e colocar o que tem na lei em prática mesmo** (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

[...] A gente vê que essa inclusão precisa sair do papel. Porque você só se sente incluído quando você tem igualdade de oportunidade, essa equidade, que você pode ter as condições favoráveis para que você possa desenvolver o seu potencial, para que você possa desenvolver o que você realmente é capaz de fazer. Às vezes, ele é visto como coitado, às vezes somos vistos como incapaz dignos de pena, e não é isso que queremos. A inclusão, ela vem para que você possa ter essa igualdade de oportunidade [...]. // [...] Eu não nasci cego, eu perdi a visão com 15 anos. Então, eu sinto na pele, a diferença é grande da pessoa que é dita normal para a pessoa que tem alguma deficiência. Você sente uma exclusão muito grande. É o inverso. Eu posso dizer que não há essa inclusão [...]. // [...] **As políticas, a gente vê que existe sim, mas estão apenas ainda no papel, ainda não saíram para se concretizar totalmente dentro da instituição escolar, mesmo estando na lei, não são respeitadas, elas têm que sair do papel, os docentes e toda a comunidade escolar ou superior têm ainda que rever.** A verdade que a inclusão não acontece, se acontece em algum lugar, é muito precária porque eu senti na pele como é ser excluído, como é ser uma pessoa com deficiência e ter que estudar. Porque a exclusão dói na alma, porque você é tratado com indiferença, como se você não tivesse essa capacidade, como se você fosse inferior ao outro. A verdade que a inclusão não acontece, se acontece em algum lugar, é muito precária porque **eu senti na pele como é ser excluído, como é ser uma pessoa com deficiência e ter que estudar. Porque a exclusão dói na alma, porque você é tratado com indiferença, como se você não tivesse essa capacidade, como se você fosse inferior ao outro** [...]. (RIO JUPURÁ, DV, TEFÉ).

O estudante Rio Iça representa muitas vozes ao dizer “tudo fica no papel, o papel aguenta tudo”. A trajetória educacional desses alunos entrecruza-se diante das barreiras impostas (físicas, atitudinais, comunicacionais, informacionais, curriculares e pedagógicas) no universo da educação formal. Sendo assim, são sujeitos que, ao ingressarem na Educação Superior, carregam uma bagagem de experiência de luta, resistência, ficando perceptível o conhecimento da política de inclusão e das leis que tratam dessa temática em seus relatos. Diante da história de vida de cada aluno, são externadas uma preocupação e uma perspectiva de que os direitos previstos na lei sejam materializados em ações no cotidiano da universidade, para que o ingresso de novos alunos com deficiência não seja constituído pela ausência ou incipiência das condições de oportunidade no dia a dia da universidade.

As vozes dos estudantes neste estudo deixam evidente que as barreiras impostas na Educação Básica seguem agora no Ensino Superior. Essa realidade vai constituindo marcas na vivência emocional, como diz o próprio estudante Rio Juruá, “Porque a exclusão dói na alma, porque você é tratado com indiferença, como se você não tivesse essa capacidade, como se você fosse inferior ao outro”. As emoções, como diz González Rey (2003, p.242), “[...] não aparecem só como momento de expressões da pessoa ante estados biológicos, mas sim associados a estados subjetivos”.

A seguir a estudante externa a sua percepção do lugar da universidade, que parece ser distante para alguns alunos com deficiência:

A inclusão aqui no Centro a gente ainda tem, digamos, dificuldades com isso, principalmente pelos próprios professores que ainda... têm poucos que manejam, que tem essa informação para ensinar alunos com deficiência, tipo cegueira, surdez... No meu caso com a minha deficiência, eu acho que professor nenhum teve problema comigo, porque só é a física, eu ouço, falo bem, entendo e sobre a inclusão, **eu realmente acho que as pessoas com deficiência estão com medo ou dificuldade de chegar até aqui, porque pensam que a universidade é algo assim distante, que a gente não consegue alcançar**. Mas, a política de inclusão da UEA, ela funciona, mas ainda não tem muito esclarecimento ou as pessoas com deficiência não conseguem chegar a esse nível para ingressar numa faculdade. //[...] Distante, porque a maioria das pessoas com dificuldades, elas não conseguem ingressar realmente na faculdade, **não é que a política de inclusão não esteja funcionando, mas é a própria pessoa que não consegue chegar, tipo, fazer um vestibular e passar. É dessa forma que eu estou me referindo** (RIO PURUS, DF, TABATINGA).

A produção da não-existência (sociologia das ausências), alicerçada pela desigualdade de oportunidade (econômica, educacional, cultural), traduz-se na invisibilidade e no descrédito social, internalizados por muitos jovens, inclusive com deficiência em relação às condições de terem acesso a uma instituição de ensino historicamente pautada desde sua criação pela meritocracia, seleção e exclusão. Portanto, o resultado é caracterizado pelo ingresso de uma parcela seletiva de estudante na universidade pública. Diante dessa realidade, as políticas de ação afirmativa (Programa Incluir, PNAES, sistema de cotas, entre outros) têm sido implementadas como possibilidade (sociologias das emergências) de ações para a democratização do Ensino Superior no país (MONTEIRO, 2013; PLETSCH, MELO, 2017; ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Compreendemos que são alternativas de ações que estão sendo construídas e que têm possibilitado o ingresso de grupos de estudantes historicamente excluídos do Ensino Superior, inclusive alunos com deficiência. No entanto, fica evidente pelas vozes dos estudantes que já estão na universidade que a garantia da equidade de oportunidade é um direito ainda não concretizado, por diversas razões, conforme estamos retratando nesta tese.

Já o estudante Rio Andirá externou um sentimento de indignação e angústia com relação à materialidade da lei, dando destaque para sua necessidade educacional específica que exige a presença do intérprete de libras na sala de aula.

Lei, lei, as leis e os direitos se conhecem, mas precisam de fato acontecerem, o intérprete ser profissional, precisa mais principalmente dentro da sala com o surdo, o que falta também, as coisas precisam para todos como para os cegos para qualquer deficiente precisa muita coisa (RIO ANDIRÁ, SURDO, PARINTINS).

No que tange à previsão jurídica temos Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005b (BRASIL, 2005b), a qual prevê a garantia do *Tradutor de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – (TILS)*. Com relação à presença desse profissional no espaço da instituição, é necessário pontuar duas barreiras: a primeira diz respeito à carência de profissionais qualificados que possam assumir a profissão de TILS e a segunda diz respeito ao processo jurídico e burocrático para a contratação do referido profissional. Tal dificuldade de formação é tratada no estudo de Junqueira e Lacerda (2018, p.142): “[...] Apesar do suporte previsto na legislação, na tentativa de garantir a acessibilidade, o resultado efetivo é a presença de profissionais que nem sempre tem domínio suficiente da Língua de sinais [...]”.

O estudante Rio Tapajós, de uma unidade da capital reconhece acessibilidade arquitetônica, mas externa as dificuldades encontradas no uso dos equipamentos no laboratório, questão já evidenciada.

Eu acho que a universidade tem algumas políticas de inclusão, ela tem entradas acessíveis para deficientes cadeirantes, mas mesmo assim ainda há dificuldades dos alunos em relação aos equipamentos que é o grande empecilho para a aprendizagem dos alunos. Então, poderiam ter mais ações ou mesmo políticas para ter essa inclusão. Na universidade, 8º período, estou quase me formando, a experiência foi incrível, tanto o coordenador quanto os meus colegas me auxiliaram com tudo, eu tive uma grande experiência, foi prazeroso estar aqui na universidade. Então, mesmo com tantos problemas de equipamentos, não foi uma coisa que me prejudicou muito. Então, realmente a minha experiência foi incrível (RIO TAPAJÓS, DF, MANAUS).

Apesar das barreiras físicas encontradas, o estudante destaca a relevância da experiência no relacionamento interpessoal positivo com o coordenador do curso e com os colegas de sala de aula, tendo em vista a ajuda e a colaboração nos momentos que ocorreram necessidades de ajuda e apoio.

O estudante Rio Tracajá, por sua vez, assinalou em seu relato a necessidade de identificação do estudante com deficiência na matrícula.

E aí, é onde eu penso que a coordenação dos cursos, como eu falei, a partir da matrícula já tem como saber se tem um aluno com deficiência para chegar.

Então, eu acho que seria importante se preparar, como é que a gente vai receber, como é que a gente vai lidar com esse aluno, eu não estou falando em pena, em cuidado, não é isso, até porque eu não gosto disso mesmo. Mas é uma questão de conviver com a diferença respeitando a limitação, essa diferença. E conviver com a diferença é respeitar essa limitação e procurar esses meios de como conviver com a diferença. Porque nem tudo que é diferente é normal. O ser diferente é normal, que é até uma canção do Gilberto Gil, ser diferente é normal. Então, conviver com as diferenças tanto os professores como os alunos, eles precisam ter já essa ideia, essa informação de que conviver com a diferença vai ser sempre em qualquer meio, até porque hoje as pessoas com deficiência elas estão buscando no meio, em qualquer meio estar no meio (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Esse relato converge com o pensamento do estudante Rio Solimões que fez a seguinte análise em relação a política de inclusão da instituição:

Primeiro, **a política de inclusão nunca poderá ser aplicada enquanto a própria Diretoria, a Coordenação e até mesmo a Reitoria de uma universidade não tiver ciência de quantos alunos com esse tipo de deficiência atendem a essa faculdade.** Enquanto, eles não tiverem conhecimento de quantas pessoas tem, não dá para tomar um tipo de ação clara, eles primeiro precisam saber quem na Universidade Estadual do Amazonas possui esses tipos de deficiência para que possamos tomar uma providência para melhorar o ensino nas faculdades. Você não pode agir cegamente e esperar que todo mundo concorde. Isso nunca dá certo (RIO SOLIMÕES, TEA, ENS).

A identificação de estudante com deficiência que ingressa na universidade é uma ação que os próprios estudantes pontuam como fundamental para pensar a construção de estratégias e ações para atender à necessidade de acessibilidade e aprendizagem de cada aluno. Martins, Leite e Ciantelli (2018, p.21, grifo nosso) também apontam a importância da identificação de estudantes com deficiência na universidade:

A dificuldade na identificação desses estudantes nas Universidades é algo que merece muita atenção, pois a falta mapeamento fidedigno pode acarretar em dados imprecisos da presença desse público e, conseqüentemente, na dificuldade em prover os atendimentos e ajustes necessários às suas demandas específicas. A criação de um meio de comunicação mais eficaz entre o estudante com deficiência e a instituição **pode contribuir para a eliminação de diferentes barreiras, atitudinais, metodológicas, físicas, comunicacionais, no contexto acadêmico, de maneira que estes se sintam aceitos e respeitados nos seus direitos como qualquer cidadão.**

Embora também consideremos que a identificação de estudantes que tenham necessidades especiais seja uma ação prioritária para facilitar o atendimento, não se pode ignorar o fato de que nem todos os alunos sentem-se confortáveis em se autodeclarar sua condição da deficiência. Além disso, conforme vivenciamos na coleta de dados desta tese, é um grande desafio encontrá-los no universo espacial de uma universidade com *campi* localizados em diferentes cidades no estado do Amazonas ou em espaços estruturais fora da sede da UEA, concedidos pela gestão municipal (prefeito/secretario) para oferta de cursos de graduação, conforme descrito no terceiro capítulo.

Em seus depoimentos sobre a política de inclusão, alguns estudantes destacaram a questão da formação docente. Essas vozes aproximam-se devido a experiência de inclusão na Educação Básica e pela preocupação no processo de formação nos cursos de licenciatura.

[...] Acho que na inclusão ainda falta muito, ainda deixa muito a desejar, mas eu creio que com o tempo possa ser modificado. Eu estava até uma vez questionando, eu e a sala toda, porque a gente queria que o braile fosse... porque o curso de **Pedagogia não tem uma optativa e a gente queria que o braile fosse uma optativa. A gente questionou, porque tem Libras e assim como Libras é importante, o braile também é para todos os professores [...]** (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS).

Na minha **opinião precisa o professor saber mais Libras para ensinar ser mais claro para ajudar. Eu gosto de aprender eu preciso aprender.** Antes, aqui era pouco professores, intérprete, era pouco, poucos sabiam e muitos fracos, gesticulavam mais, professor trabalha muito precisa trabalhar mais saber mais Libras se desenvolver. **Não existem sempre a mesma coisa sempre oralizando, oralizando, eu fico calado, com dúvida. Então precisa ter proficiência em Libras é muito importante pode ajudar, precisa avançar mais** (RIO ANDIRÁ, SURDO, PARINTINS, grifo nosso).

[...] Alguns **professores precisam ter certa capacitação para trabalhar com o deficiente, principalmente com o deficiente visual**, porque para trabalhar com o deficiente visual o professor ele tem que ter um conhecimento sobre o braile, com relação aos textos, no caso eu que tenho baixa visão, eu preciso de textos ampliados e alguns professores não possibilitam esse tipo de texto na integra para mim e às vezes os textos eu não consigo achar na internet. Fica meio complicada a minha situação com relação a isso [...]. // **Ela poderia acontecer através de palestras na própria UEA para as pessoas saberem dessa política de inclusão**, saber que tem pessoas com deficiências, que tem necessidade de ter um tratamento diferenciado, enfim, eu acho que vem da educação mesmo, lá do Ensino Fundamental até chegar na faculdade, porque é todo um processo, você não muda o pensamento das pessoas de uma hora para outra, é todo um processo. Isso só acontece através da educação, de políticas de inclusão, de acessibilidades mesmo, é por aí (RIO NEGRO, DV, MANAUS).

[...] Então, é assim que a minha permanência aqui durante esses quatro anos, eu percebo que os professores também não, como eu diria... Não dão a devida importância à questão da inclusão. **Fica muito no discurso. Mas, na realidade, ali na prática continua do mesmo jeito.** Então, precisa mudar, isso precisa mudar para haver essa igualdade, essa inclusão que realmente está na lei, para que seja difundido na instituição, para que os docentes possam já ter essa preparação para que possa mudar essa realidade. **Então, os futuros docentes, eles saem sem essa preocupação com a diversidade.** Por quê? Porque não tem essa formação. Eu acredito que é muito pouco e, por isso, tem essa resistência. [...] Eu percebia a mesma exclusão que eu tive no Ensino Superior, no Ensino Básico também. Eu tenho essa experiência porque eu já vivi os dois lados. // Eu tinha a visão que um Ensino Superior era uma coisa assim... Era superior mesmo, uma organização total, que tudo era padrão, na mais absoluta organização, mas vi que não difere quase nada da escola básica não. E não dá mais para voltar atrás. As pessoas com deficiência estão alcançando os seus lugares, seus espaços e tem que ter essa transformação para que essas pessoas possam ter, de fato, seus direitos respeitados. Porque a Constituição garante que a educação é direito de todos, mas não é. Só está ali na lei. Quantas pessoas, não sou só eu que sou cego aqui em Tefé, mas apenas eu ainda adentrei nessa universidade. Essa universidade tem mais de 15 anos, por que só eu? Não é porque eu sou um gênio não. É porque não oferece oportunidade. E os outros talvez que estudaram, não resistiram, não aguentaram a pressão que é muito grande a exclusão e você não vê nada para transformar aquilo e acaba desistindo. Quantas

vezes eu pensei “O que eu estou fazendo aqui? Eu deveria estar em casa com a minha família.” E a dificuldade é grande. Quantas vezes saí daqui, tinha que pegar o mototaxista dez horas da noite, às vezes chovendo e tinha que ir para casa. “O que eu estou fazendo? Aonde eu vou chegar?” É muito difícil o transporte também, a gente quase não tem. Então, é uma barreira grande, tanto física como pedagógica [...] (RIO JURUÁ, DV, MANAUS).

A minha preocupação é com a formação de profissionais, não só dos profissionais que já estão em atuação, mas os futuros profissionais acadêmicos. Existe a lei que garante a obrigatoriedade da disciplina de Educação Especial nas licenciaturas, mas eu não sei bem como é que é aplicado, talvez viverei essa experiência agora e será até bom. Mas a gente sabe que não é 100% da turma que tem uma... um compromisso ou que tenha esse entendimento de que eu vou para uma sala de aula e eu vou entender que esses alunos chegarão e que eu vou ter alunos com deficiência. E é claro que o Ensino Superior não é 100% a formação, eu acho que a **formação mesmo é no convívio, é na sala de aula é na convivência com a realidade de uma pessoa com deficiência.** É a melhor aprendizagem e isso vai depender do profissional buscar e querer buscar como resolver, porque não tem uma receita pronta. É de cada realidade, é de cada caso buscar esses recursos que possam atender a necessidade desse aluno. **Então, quando eu falo em garantia de direitos, em experiências que eu já vivi, tanto no ensino básico como no ensino superior, esse olhar, vamos dizer assim, que parte do olhar humano.** O mesmo direito que eu tenho o outro também tem. Mas ele tem a maneira dele e você vai chegar nele respeitando a necessidade a diferença da pessoa (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Diante dessas vozes, há várias questões: a primeira diz respeito da ampliação de oferta de disciplinas com componente curricular específico, para fomentar a formação de professores para atender alunos com deficiência. Em se tratando de documento jurídico, existe a Resolução nº 02, de 2015b (BRASIL, 2015b), que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior. No artigo 13, parágrafo 2º, é especificado que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No que tange ao documento supracitado, é prevista a oferta da disciplina Libras em consonância com a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece sua obrigatoriedade na formação de professores e também a disciplina Educação Especial. Essas disciplinas específicas devem compor a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura, no entanto, é importante sinalizar que a carga horária e componente curricular específico diferenciam-se nas universidades no país. A Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (UERJ), por exemplo, oferece três disciplinas obrigatórias: “Questões atuais em Educação Especial”, “Educação Inclusiva e cotidiano escolar”, “Libras”.

Ademais, oferece também disciplinas eletivas sobre a temática. Além do exposto, Omote (2018, p.25) preconiza que:

A presença de colegas na classe e a incorporação de disciplinas que tratam de questões relativas à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva, na matriz curricular, podem ter um papel importante nessa modificação de atitudes sociais em relação à inclusão.

A UEA, instituição investigada, atende ao previsto na resolução quanto à oferta da disciplina Libras e Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura. Entendemos que há possibilidade de diversificar esse currículo por meio de atividades de enriquecimento curricular, conforme previsto no artigo 10, inciso III, da resolução citada:

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no 11 projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (BRASIL, 2015b, p.9).

Sendo assim, diversas ações podem ser propostas para diversificar a formação dos estudantes da licenciatura, no entanto, devem estar previstas nas construções ou na reformulação do Projeto Pedagógico de Curso – (PPC). Levando em consideração que a formação docente é um processo jamais concluído, concordamos com Pimenta (2007, p.29, grifo da autora) que o professor é “[...] um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada [...]”. Afinal, estamos inseridos num mundo em movimento, no qual as dinâmicas socioculturais alteram-se em função das novas exigências econômicas, políticas, culturais.

O estudante Rio Traçajá bem colocou que “[...] o Ensino Superior não é 100% a formação, eu acho que a formação mesmo é no convívio, é na sala de aula é na convivência com a realidade de uma pessoa com deficiência”. Ele destaca a necessidade do olhar humano, que entendemos a partir de seu relato como a capacidade da sensibilidade de enxergar as diferenças e diversidades que constituem as experiências singulares de cada aluno no cotidiano da sala de aula. Assim, sua voz sinaliza a necessidade da escuta e do diálogo com estudantes com deficiência que já estão no espaço da universidade. Essas experiências sociais não podem ser desconsideradas. A lógica da monocultura do saber deve dar vez a ecologia do saber; a identificação de outros saberes e outros critérios de rigor que operam credivelmente

nas práticas sociais (SANTOS, 2010, p.106). Ou seja, esses alunos têm muito a nos dizer, dada a própria trajetória de formação (experiência, saber) que cada um tem revelado nesta pesquisa.

Um importante tópico trazido pelos entrevistados diz respeito à formação dos docentes da universidade. Entendemos que a construção de uma universidade inclusiva desafia cada professor a rever e construir novos saberes acerca da deficiência para que o espaço da sala de aula não seja tensionado, devido à invisibilidade, ao desconhecimento e à inflexibilidade. A relação professor/aluno e a construção do processo de ensino e aprendizagem é uma dinâmica importante para a permanência e a conclusão do curso de qualquer estudante, inclusive com deficiência. Destacamos que a formação docente tem sido amplamente discutida nos diversos estudos sobre a inclusão no Ensino Superior (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014; SANTANA; DARDE; PIMENTEL; DONIDA; POTTMEIER, 2017; MARTINS; NAPOLITANO, 2018; MACIEL; ANACHE, 2017; CABRAL; MELO, 2018, entre outros).

Há uma preocupação da formação acadêmica e profissional no Ensino Superior em razão da exigência do mercado de trabalho, que afeta também a contratação de pessoas com deficiência.

Como eu falei, a própria lei que me garante vaga no mercado de trabalho, ela me cobra a qualificação. Então, essa questão de inclusão no Ensino Superior é um direito, mas só chega lá quem tem condições. Como eu falei, é diferente do Ensino Básico, Ensino médio que todos têm que estar em sala de aula, não pode negar vaga. É diferente no Ensino Superior, você tem que passar no vestibular, ter média no ENEM. Mas, para acontecer essa inclusão [...] (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

O mercado de trabalho demanda de cada trabalhador um maior nível de qualificação para atender às exigências econômicas – realidade que envolve todos os profissionais, inclusive pessoas com deficiência, como reconhece o estudante em seu relato. Em estudo um realizado em uma fábrica do Distrito Industrial em Manaus (REIS, 2006), por exemplo, os empregadores destacaram que o baixo nível de escolaridade e a ausência de formação profissional eram fatores que dificultavam a contratação de trabalhadores com deficiências, apesar da previsão da Lei de Cotas.

Continuando seu depoimento, o estudante Rio Tracajá acrescenta:

[...] Mas, para acontecer a inclusão não é só você passar no vestibular e ter a sua matrícula garantida, os outros processos necessários para a permanência desse aluno com deficiência, seja qual for o tipo de deficiência. E para que aconteça essa permanência, existe todas as questões que a gente já mencionou aqui, de recursos acessíveis tanto arquitetônico, quanto pedagógico para o acesso e permanência

dessa pessoa com deficiência no Ensino Superior (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS).

Ele reconhece que não é só a aprovação no processo de seleção que garantirá sua formação no Ensino Superior; é essencial que sejam ofertadas condições adequadas de permanência e aprendizagem na universidade. Nesta perspectiva, Sobrinho (2010, p.1243) ressalta que “a ‘democratização’ da educação superior não se esgota na expansão do acesso e permanência; deveria estender-se aos currículos, à gestão e à democracia interna, efetivamente viva nos distintos momentos e diferentes estruturas institucionais”.

Em suma, as vozes dos estudantes sinalizam o reconhecimento do direito previsto no arsenal de documentos legais, de ingresso, de permanência e de aprendizagem com qualidade científica. Portanto, há necessidade da construção concreta de política institucional de inclusão de estudantes com deficiência, de modo que haja previsão específica de dotação orçamentária para a implementação de ações que promovam a acessibilidade e repense-se um currículo que atenda uma formação humana, frente a “[...] um cenário de metamorfoses da sociedade, da economia, do mundo do trabalho e, particularmente, do conhecimento [...]” (SOBRINHO, 2010, p.1225). Tudo isso sem que se negligencie a formação continuada dos profissionais da instituição e de apoio especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - VOZES E ESCUTA: EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EMERGINDO ALTERNATIVAS DE (DES)CAMINHOS

Primeiro para uma pessoa que tem Asperger, considerando que Asperger é uma versão mais leve de autismo, não é um tipo de coisa que deve ser levado ou tratado como autismo, já que o autismo é uma coisa mais séria. No caso do Asperger deve ser tratado como um meio termo entre uma pessoa com autismo, que no caso precisa de um tratamento mais especial, mas ao mesmo tempo, agir como se fosse uma pessoa comum, já que você não pode tratar ele como um aluno privilegiado, ele é apenas um aluno que possui uma certa deficiência no aprendizado, mas ele não é totalmente isento de aprender como uma pessoa normal. Ele pode aprender como uma pessoa normal, mas ele precisa de um meio para chegar a esse aprendizado. E aí, vai depender do quão apto o professor está para ensinar ele

Rio Solimões, TEA, Manaus.

A pesquisa com o método História de Vida envolve uma dinâmica dialógica, na qual o sujeito relata sua vida, exercitando um processo cognitivo, afetivo e reflexivo acerca de sua própria experiência nos diferentes contextos socioculturais. Conforme podemos constatar no relato do estudante Rio Solimões, que define a Síndrome de Asperger a partir de seu saber e de sua vivência.

O fundamento epistemológico e metodológico da pesquisa qualitativa com o método História de Vida exigiu inicialmente conhecimento, para compreensão dessa perspectiva de investigação. Portanto, foram traçados percursos que contribuíram para o processo de construção desta tese, a saber: aprofundamento decorrente de atividade na pesquisa "*Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual*" (GLAT, 2015); participação em eventos acadêmicos com enfoque em pesquisa (auto)biográfica; aproximação com textos acadêmicos produzidos pelas próprias pessoas com deficiência ou por estudos que privilegiassem as vozes desses sujeitos. Em cada etapa, afloravam sensações, pensamentos, reflexões e apropriação conceitual. Tais caminhos possibilitaram um movimento sensível que instigou a imersão no campo subjetivo da experiência singular do outro, no caso desta pesquisa, estudantes com deficiência matriculados em uma universidade pública no estado do Amazonas.

O protagonismo desses alunos constituiu o corpus desta tese, e “suas vozes” ecoam na tessitura da escrita deste texto, transformando seus relatos em produção de conhecimento, mediante um movimento sensível do “olhar”, da “escuta”, ao mesmo tempo, com o zelo e o rigor metodológico exigido no estudo científico. Desse modo, esse caminho percorrido rompeu com um saber produzido dentro do cânone da ciência baseada na razão moderna. Como preconiza Santos (1988, p.66):

A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica [...].

Nessa perspectiva de criação, Utilizamos, para dialogar com o estudo, a paisagem da capa da tese, onde é retratado o Encontro das Águas, do rio Negro (águas pretas) e o rio Solimões (águas branca – barrentas em decorrência dos sedimentos transportados), que no encontro não há mistura, após uns quilômetros percorrido, lado a lado, até se juntarem e passarem a ser chamados de rio Amazonas. Cada rio apresenta características peculiares (cor, acidez, volume de água, velocidade, temperatura), no entanto, a própria natureza produz uma dinâmica de existência, na qual estabelece uma conexão e importância para o ecossistema e para a existência humana.

À metáfora desse cenário aludimos para retratar o lugar da construção da pesquisa ao evidenciar as vozes de estudantes que revelam experiências de vida silenciadas e demarcadas por diversos fatores de exclusão (estigmas, ausência de acessibilidade, descrédito social, econômico, cultural, entre outras razões).

O percurso do encontro dos rios simboliza a necessidade da escuta e do diálogo, pois as diferenças não podem continuar a serem tratadas pelo viés da hierarquia, balizada por uma lógica de classificação, que qualifica ou desqualifica a existência humana. Os rios são diferentes e essas características na natureza não se anulam, portanto, a escuta e a valorização dos saberes (experiência, formas de resistência, alternativas e perspectivas) fundamentam a defesa desta tese, tendo em vista que “eles” têm muito a nos dizer. A junção dos rios representa o percurso de (des) caminho, pois a diversidade, a diferença, a produção de saberes não podem ser conduzidas por um único trajeto, de modo que, parafraseando Santos (2010, p.110), se abra possibilidade das diferenças iguais, uma “ecologia das diferenças feita pelo reconhecimento recíproco”.

A construção dessa investigação moveu-se a partir das seguintes questões: o que revelam as vozes de estudantes com deficiência sobre sua vivência e experiência psicossocial

e acadêmica em uma universidade pública no estado do Amazonas? De que forma a política de inclusão afeta-os ao relatarem sobre suas experiências? O que essas vozes podem dizer sobre a realidade de inclusão no Ensino Superior no contexto Amazônico?

Dessas questões desdobramos os objetivos que nortearam a construção desta investigação. Seu objetivo geral compreender e problematizar, a partir das narrativas das histórias de vida de estudantes com deficiência, suas vivências psicossociais e acadêmicas no cotidiano de uma universidade pública do estado do Amazonas.

Os objetivos específicos foram: a) estabelecer um diálogo teórico e reflexivo sobre as dinâmicas econômicas, sociais e culturais que demarcam a vivência da inclusão de estudantes com deficiência, no espaço institucional historicamente seletivo, meritocrático e excludente do Ensino Superior; b) identificar, com base em uma análise de documentos institucionais, como são desenvolvidas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ações para promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência; c) mapear os estudantes matriculados na UEA com deficiência; e d) analisar, a partir de relatos pessoais, as múltiplas dinâmicas sociais e acadêmicas estabelecidas no cotidiano da UEA por estudantes com deficiência.

Haja vista os objetivos, a pesquisa transcorreu em duas etapas – no entanto, foram processos articulados. Na primeira etapa realizamos a pesquisa bibliográfica, o levantamento e a análise dos documentos institucionais e o mapeamento dos estudantes matriculados com deficiência. Essa última atividade exigiu um trabalho de planejamento contínuo de estratégias, sendo estas construídas à medida que as ações foram implementadas.

As principais questões que permearam esse momento do estudo estavam relacionadas ao deslocamento para os *campi* localizados em diferentes cidades do estado do Amazonas; e ao fator tempo (horas, dias), que envolve transporte (aéreo/fluvial) para chegar em cada lugar e o custo financeiro. Diante desses fatores, optamos pela aplicação do formulário (autodeclaração de estudantes com deficiência), que, apesar de disponível no site da instituição, não foi preenchido, e esse preenchimento acabou sendo realizado nos *campi* com a colaboração de professores e coordenadores.

Durante a realização da pesquisa (2016/2017), não havia um instrumento que pudesse identificar os estudantes com deficiência matriculados na UEA. Essa realidade, contudo, está sendo transformada devido à previsão de cotas para esses alunos, no Vestibular e SIS realizados em 2017 com ingresso em 2018, pois passou a ocorrer o registro da matrícula pela Secretaria Acadêmica Geral (SAG) – que contabilizou o acesso à instituição de 90 discentes com deficiência. Tal procedimento consideramos importantíssimo, dada a

abrangência de oferta de cursos de graduação que ocorrem em diversas cidades do estado do Amazonas, tendo em vista o distanciamento geográfico das unidades (*campi*) da capital, conforme discussão já estabelecida neste estudo.

A segunda etapa consistiu na realização das entrevistas com os estudantes identificados durante o mapeamento. Na listagem inicial, havia 15 e no percurso da imersão do campo foram contatados mais cinco, totalizando 20 sujeitos, deste universo participaram 16 sujeitos. Tendo em vista a abordagem metodológica, a entrevista foi aberta sem um roteiro predeterminado.

Diante dessa experiência de pesquisa, podemos sinalizar que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCL) colaborou para a condução do instrumento de coleta de dados adotado, em razão do acesso do entrevistado às informações da pesquisa (título, objetivos, finalidade etc.). Esse fator atribuímos à própria trajetória e ao nível de formação dos participantes.

Outrossim, pontuamos que a realização da entrevista e a transcrição imediata são um procedimento que ajuda o entrevistador a corrigir e a perceber o crescimento de sua escuta, pois exige muita disciplina, como, por exemplo, de ajuste de condução da entrevista, inferindo uma questão em que o entrevistado não havia relatado. Durante a entrevista, o registro de palavras-chave contribuiu para andamento desta, pois no momento em que o estudante parava e pedia uma pergunta, retornava a entrevista solicitando esclarecimento ou aprofundamento a partir de seu relato.

A investigação materializou-se a partir da escuta sensível das “vozes” de estudantes com deficiência que relataram sua história de vida, com foco na sua vivência e experiência no Ensino Superior. Pela transcrição das gravações, ficou explícito seus sentimentos, emoções, percepções, limitações, dificuldades, sofrimentos, orgulhos, motivações e resistências no processo de escolarização formal (Educação Básica e Superior). O percurso da vida como diz Delory-Momberger (2012, p.84):

[...] é feito não da soma de trajetórias que se justaporiam e se acumulariam, mas de sua integração numa configuração de conjunto que é, ao mesmo tempo, psíquica (provém de uma construção individual) e social (traz marca dos ambientes culturais, sociais nos quais ele se inscreve).

Nessa premissa de pensamento, as vozes dos entrevistados indicam um percurso de escolarização (Educação Básica e Ensino Superior) demarcado pelo rastro da invisibilidade, exclusão e estigmatização, resultando em algumas situações de negação do direito de ser cidadão. Os relatos deixam claro sua existência invisível (sociologia das ausências), na

medida em que os espaços físicos, os recursos, as informações e o tratamento humano não chegam a essas pessoas nas mesmas condições de outros sujeitos categorizados na hierarquia da classificação social, como ditos “normais” (SANTOS, 2010).

Como já discutido, a desigualdade econômica, política, social e cultural retrata-se no contexto das diferentes regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste). Portanto, para se tratar de política de inclusão e democratização do ensino, é fundamental atentar-se para a caracterização peculiar de cada contexto local. Essa questão fica evidente nas vozes dos entrevistados sobre a realidade educacional experienciada no contexto Amazônico ao descreverem as barreiras e desafios que enfrentaram para chegar ao espaço da universidade. A história de vida da estudante Rio Javari, por exemplo, reflete a realidade da experiência educacional de muitos jovens no estado do Amazonas, onde a mobilidade e o deslocamento é um processo complexo, sobretudo para o que tem uma deficiência. Como relatado, a enchente do rio facilita chegar ao porto da cidade ribeirinha; já a vazante é um grande obstáculo, uma vez que o transporte fluvial não pode ancorar no porto, exigindo o trajeto por meio de uma ponte de madeira improvisada. Nesse cenário, destacamos a dificuldade da saída do transporte, devido a ausência de acessibilidade nos barcos fluviais e o custo da passagem como indicadores de barreiras na permanência dos alunos no estudo.

Ainda sobre deslocamento, vale ressaltar que na maioria das cidades ribeirinhas não existe sistema de transporte público, ou seja, uma pessoa com deficiência física com graves problemas na locomoção só chegará à universidade se tiver condições financeiras de custear uma corrida de táxi ou dispor de um transporte próprio. Essa situação é revelada na entrevista como barreira no direito de ir e vir para a universidade. Portanto, a permanência no Ensino Superior depende em muitos casos das condições financeiras da família do estudante.

Nesse sentido, não podemos discutir mobilidade e deslocamento no contexto Amazônico, tendo como parâmetro de comparação, por exemplo, a região Sul ou Sudeste. Os dados instigam para a compreensão de que as práticas sociais de existência humana constroem-se numa dinâmica diferente. Dessa forma, há urgência em romper com a monocultura linear do tempo, que consiste em tomarmos nossa realidade como parâmetro de análise e acabarmos emitindo juízo de valor, atribuindo ao outro como atrasado (SANTOS, 2010), já que a desigualdade de oportunidades concretiza-se por diversos fatores no país.

Em virtude dos fatos mencionados fica evidente que é preciso que, de fato, se materialize a intersectorialidade prevista no objetivo da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva* (BRASIL, 2008), pois a inclusão no ambiente universitário envolve condições de locomoção e mobilidade de estudantes com deficiência, para os quais

ações articuladas são imprescindíveis. Portanto, fica evidente que não basta passar numa seleção de prova, são necessárias outras providências, inclusive previstas nas leis (BRASIL, 2003, 2004b, 2015a), ou seja, é uma pauta que deve constar como uma atuação envolvendo o poder público, de forma a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos discentes.

Outrossim, cabe destacar que a discussão da Política de Inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no âmbito nacional deva se atentar para as peculiaridades das regiões, uma vez que na Amazônia as estradas são os percursos dos rios e o meio de transporte é fluvial. E o deslocamento para cada município no estado do Amazonas, exige logísticas diferenciadas (transporte, tempo de viagem, recurso financeiro etc.).

Já que acessibilidade “[...] deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (BRASIL, 2008, p.13). Os dados obtidos mostram que esses são fatores que demandam providências e implementação de ações que diminuam as barreiras que estudantes com deficiências enfrentam no dia a dia da universidade. Conforme exprime um entrevistado, a *“lei precisa sair do papel, no papel cabe tudo”* (RIO IÇA, DV, TABATINGA).

As vozes dos estudantes revelam que na instituição investigada ações de garantia de permanência, aprendizagem e participação nas atividades acadêmicas constituem-se de forma incipiente, pontual e motivadas por reivindicações dos próprios estudantes ou por iniciativas isoladas. No entanto, identificamos algumas atividades pertinentes que já estão sendo desenvolvidas, como, por exemplo, o suporte do “Estudante Tutor”. Todavia, precisam ainda ser contempladas outras ações, como formação, orientação e avaliação da forma como ocorre esse apoio para que tutor e tutorado não fiquem prejudicados durante as atividades (trabalho, avaliação), uma vez que identificamos essa barreira. Há necessidade da construção e implementação da política institucional de inclusão na universidade, pois, apesar da previsão de estratégia de ação nos documentos institucionais, a forma como está sendo efetivada não garantirá de fato um avanço na garantia de oportunidade e equidade do estudante com deficiência.

Outra iniciativa é o Núcleo de Acessibilidade, previsto na Resolução nº10/2011 (UEA, 2011). Entretanto, conforme apontado, o desenvolvimento de suas ações é restrito, tendo em vista a ausência de uma vinculação institucional que estabeleça um trabalho organizacional de uma política de inclusão, planejamento de estratégia de ação e previsão de recurso orçamentário. Como discutido anteriormente, por se tratar de uma universidade da

esfera estadual, a instituição não dispõe da mesma condição de apoio financeiro que uma IES pública federal. Embora haja essa variável, entendemos que há possibilidade desse trabalho.

Outrossim, fica notório, pela experiência de Núcleos de Acessibilidade já consolidados em outras universidades públicas brasileiras, que este órgão não pode se instituir como único setor responsável pela inclusão, mas deve haver um movimento de construção de uma cultura universitária inclusiva. Esse desafio constitui-se em uma arena tensionada de embate, frente a uma sociedade materializada por diferentes fatores de exclusões e exigência de um espaço institucional balizado pela meritocracia, seleção e exclusão. E não poderíamos deixar de registrar os cortes orçamentários do investimento na educação e na saúde que assolam o contexto atual no país.

Os relatos dos entrevistados também destacam as **mudanças de atitudes** como um processo fundamental, pois inclusão não implica apenas em romper as barreiras ambientais. Como coloca o estudante Rio Juruá ao denunciar a falta de “consciência” de muitas pessoas, aqui entendido pela incapacidade de se colocar no lugar do outro. Por exemplo, não basta construir uma rampa, se alguém estaciona um carro na frente dela ou coloca entulho, pois uma pessoa com deficiência ficará impedida de usufruir da infraestrutura acessível.

Em síntese, pelos dados obtidos, podemos elencar uma relação de fatores que constituem barreiras e/ou dificuldades para inclusão de estudantes com deficiência na instituição investigada. Tal fato traduz também a realidade de outras universidades brasileiras sinalizadas em diversos estudos (CASTRO, 2011; CHAHINI, 2016; MELO; MARTINS, 2016; CABRAL; MELO, 2018; MACIEL; ANACHE, 2017; ANACHE; CAVALCANTE, 2018, entre outros). Entre eles, destacamos: a) obstáculo no deslocamento e mobilidade; b) insuficiência de dotação orçamentária específica para desenvolvimento de ações para a inclusão na universidade; c) incipiência de ações que contemple a formação de professores; d) insuficiente acessibilidade; e) insuficiência de profissionais qualificados em Libras f) insuficiência de recursos de tecnologias assistivas; g) necessidade de maior empenho na construção de uma política de inclusão em todos os *campi* da Universidade; h) a prevalência de uma visão estigmatizada da deficiência.

Este último fator reflete-se na experiência social de discriminação e exclusão de muitas pessoas com deficiência dos espaços educacionais, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Em outras palavras, apesar de toda a legislação e de ações afirmativas, a deficiência continua a ser compreendida como “[...] consequência deletéria da patologia sobre o seu portador” (OMOTE, 2018, p.23).

Essa realidade foi revelada no estudo e constitui a experiência de muitas pessoas com deficiência. A presença do descrédito social produzido na vivência familiar e nos demais contextos sociais materializa-se em situação de desigualdade e exclusão para esses sujeitos. Atribuímos, como possíveis variáveis, a carência de informação e a própria desigualdade econômica que atinge uma parcela significativa da população do estado do Amazonas, que se ampliam pela falta de condições de atendimento às necessidades especiais de pessoas com deficiência. Ainda nessa discussão, cabe registrar as conclusões do estudo de Moraes, Simões e Becker sobre a Educação Especial no Brasil e os caminhos do Plano Nacional de Educação (2018, p.45):

[...] a pobreza e deficiência tendem a andar de mãos dadas, confinando pessoas em um círculo crônico. Nessa relação de causalidade reversa, entretanto, pobreza e deficiência não são condições indissociáveis. Por trás desse processo está a falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo o acesso à educação um dos elementos cruciais para a sua ruptura.

Outrossim, as vozes dos estudantes entrevistados revelam espaços tensionados pela resistência de uma identidade pessoal estigmatizada, devido aos atributos impostos, haja vista que, mesmo alcançando o Ensino Superior, enfrentam ainda o preconceito, a discriminação e a exclusão.

Os dados da pesquisa revelam participação dos estudantes com deficiência na construção e implementação de propostas de ações, de forma a atuarem como protagonistas, e não como meros expectadores: “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” (SHAKESPEARE apud PICCOLO, 2015, p.156).

Portanto, reafirmamos a tese defendida na construção deste texto, de que as vozes dos estudantes no Ensino Superior com deficiência revelam experiências, saberes e aprendizados que poderão contribuir para repensar, **a partir da realidade local**, as políticas institucionais de inclusão, inclusive no ambiente da sala de aula. Isso se dá porque eles têm muito a nos dizer, no entanto, essas vozes, ainda, permanecem silenciadas em decisões que envolvem seus próprios direitos. Em outras palavras, fala-se “deles” e não com “eles”.

Desdobramentos da tese

Estudos que envolvem fenômenos sociais em uma pesquisa qualitativa levam-nos a diversos caminhos, tendo em vista a complexidade que envolve a existência humana e sua

relação com o contexto sociocultural. No caso desta investigação, a entrevista aberta foi um instrumento de coleta de dados que possibilitou descortinar diversas temáticas, atendendo aos objetivos previamente delineados. Nessa perspectiva, algumas temáticas emergiram das vozes dos estudantes, mas não foram contempladas por não estarem diretamente ligadas à proposta original da tese.

Igualmente, alguns aspectos apontados pelos participantes merecem maior aprofundamento e poderão ser abordados na forma de publicações. Entre esses pontos destacamos, como desdobramento desta tese, a produção de artigos para publicação em revista científica, com as seguintes abordagens de discussão: a) perspectivas e expectativas de futuro após conclusão do curso de graduação; b) experiências de ensino e aprendizagem; c) construção de estratégias de permanência, participação e aprendizagem pelos estudantes no Ensino Superior com deficiência, em função das diferentes barreiras encontradas; d) papel da família na trajetória educacional.

Dando seguimento ao estudo com a metodologia História de Vida, também seria interessante desenvolver um estudo longitudinal, acompanhando o percurso de alguns estudantes, durante o decorrer do curso e inserção no mercado de trabalho.

Nesse momento de chegada, reconhecendo que há novos caminhos a serem percorridos, deixemos que a estrofe do poema “Estatuto do Homem”, do poeta amazonense Tiago de Mello, simbolize o saber produzido nesta tese, acerca de vozes historicamente silenciadas, de estudantes no Ensino Superior com deficiência.

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

REFERÊNCIAS

- ABID, José Antônio Damásio. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. *Scientia Studia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 195 - 2008, 2009.
- AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe editorial, 1995.
- AMAZONAS. *Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2011a.
- _____. Decreto nº 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001. Institui como fundação pública, a Universidade do Estado do Amazonas, dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e dá outras providências. Manaus, 2001b.
- _____. *Lei Ordinária nº 2894, de 31 de maio de 2004*. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2004.
- _____. *Lei 4.399, de 7 de dezembro de 2016*. Altera a forma que especifica a Lei 2894, de 31 de maio de 2004, que dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas, e dá outras providências. Manaus, 2016.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Deficientes e Educação no Centro-Oeste. In: ZIMERMAN, Arthur (Org.) *Desigualdade regional e as políticas públicas: ações afirmativas e a educação da pessoa com deficiência*. Santo André: Universidade Federal do ABC, p. 79-99, 2013.
- ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. In: *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.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; CAMPELO, Cristiane da Silva. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar. *Poiésis: Unisul*, v.7, n.11, p.83-95, jan./jun., 2013.
- ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ARAÚJO, Monica dias de. Projeto Inclusão de acadêmicos com Necessidades Específicas – Iane no Centro de Estudos Superiores de Tefê- CEST. Tefê, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARNES, Colin. A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In: BARON, Len; OLIVER, Mike (Orgs.). *Disability Studies: Past Present and Future*. The

- Disability Press, 1997. Disponível em: <<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-chap1.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: introdução, à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, c1991.
- BARTON, Len. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, n. 349, p. 137-152, Mayo/agost. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2018.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavvallée; revisão científica Maria da Conceição Passegi; Márcio Benício Barbosa. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010.
- BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *Desing de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Desing) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficiente. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, p. 21-51, 1998.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a.
- _____. *Aviso circular nº 277, de 08 de maio de 1996*. Brasília, 1996b. Brasília, MEC, 1996b.
- _____. *Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. 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, 1999.
- _____. *Resolução nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 2001a.
- _____. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC, 2001b.
- _____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.
- _____. *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.

_____. *Lei nº 10.861, de 4 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004a.

_____. *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, 2004b.

_____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2005a.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 de Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2002. Brasília: MEC, 2005b.

_____. *Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006*. Dispõe sobre exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequências no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (*SEESP*). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*. Brasília. MEC, 2008.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a*. 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, 2009a.

_____. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009b.

_____. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011a.

_____. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: MEC, 2011b.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013a.

_____. *Documento Orientador: programa incluir – acessibilidade na Educação Superior*. SECADI/SESu: Brasília: MEC, 2013b.

_____. *Lei 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, 2015a.

_____. *Resolução nº 2, 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b.

_____. *Lei nº13. 409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012, para dispor de reservas de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Decreto nº 9.235, 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2017a.

_____. *Decreto nº 9005, 14 de março de 2017*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: MEC, 2017b.

BRITO, Jessica de; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Mapeamento de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, UEL, Londrina, 2013. Disponível: <[http://www.uel.br/eventos/congresso multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-010.pdf](http://www.uel.br/eventos/congresso-multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-010.pdf)>. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v.33, n. Especial 3, p.55 -70, dez., 2017.

CANDAU, Vera Maria. “A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.) *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 41-58. 2006.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARRICO, Janaina Speglich de Amorin. *Tapete vermelho para elefante branco: o embate entre as diferenças dos alunos na universidade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

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

- CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. *Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, p. 15-48, 1997.
- 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.
- CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: KELMAN, Celeste Azulay; OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; ALMEIDA, Simone D'AVILA (Orgs.). *Surdez: comunicação, educação e inclusão*. Curitiba: CRV, p.135-148, 2018.
- CIANTELLI, Ana Paula Camilo. *Estudantes com deficiência na universidade: contribuições na Psicologia para ações no Núcleo de Acessibilidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2015.
- CHAHINI, Thelma Helena Costa. *O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior*. Curitiba: Appris, 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Resolução nº 120, de 29 de junho de 2016*. Fixa normas para o credenciamento de instituições de Ensino Superior criadas pelo Poder Público Estadual e Poderes Públicos Municipais do Estado do Amazonas, autorização do curso de nível superior e estabelece outras providências. Manaus, 2016.
- CORDEIRO, Mariana Prioli Cordeiro. *Nada sobre nós sem nós: vida independente, militância e deficiência*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2001.
- COSTA, Marli Guimarães Fernandes; OLIVEIRA, José Ademir de. Uma década de interiorização do Ensino Superior no Estado do Amazonas: relato de caso da Universidade do Estado do Amazonas. *T&C Amazônia*, n. 20, p.26-30, Jan./jun., 2011.
- DANTAS, Taísa Caldas. *Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Cristine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. 2 ed. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-138, 2001.

EBERSOLD, Serge. Financiamento da Educação Inclusiva: aproximações, tendências e questões. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; CABRAL, Leonardo dos Santos (Orgs.). *Perspectivas Internacionais de Educação Especial e Educação Inclusiva*. Marília: ABPEE, p. 17-33, 2018.

FARIAS, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. In: *Trabalho Linguística Aplicada, Campinas*, n. 57.1, p. 265 - 286, jan./abr., 2018. Disponibilizado em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0265.pdf>>. Acesso: em 10 de dezembro de 2018.

FARINA Cristina Bárbara. *Processos de estigmatização e contornos da deficiência: olhar para o cinema, olhar para as (im)possibilidades de ser*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. In: *Ensaio: avaliação, política pública, Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar., 2009.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autentica, p. 195- 214, 2001.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar., 2015.

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

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS. Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida (Orgs.). *A Universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina, AS, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e sociedade, Campinas*, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/agost., 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Caiado; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação; In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas*. Petrópolis: Vozes, pp. 11- 43, 2003.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*; 24(3), p.557-566, 2012.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

GLAT, Rosana. Auto-defensoria: movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental. In: *Anais do 9º CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS*. p. 1-8. Belo Horizonte/MG, 2004.

_____. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006

_____. “Somos iguais a vocês”: depoimento de mulheres com deficiência. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

_____. PLETSCHE, Márcia Denise. O método história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: *Revista Educação Especial*, v.22, n.34, p. 139- 154, 2009b.

_____. 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, p. 15-35, 2009c.

_____. PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012a.

_____. ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. *esquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia*. In: TAQUETTE, Stella; CALDAS, Célia Pereira. *Ética e pesquisa com população vulneráveis*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

_____. Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida pessoas com deficiência intelectual. *Projeto de Pesquisa*. Edital Produtividade em pesquisa – (PQ2015). CAPES: INEP, 2015.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. Inclusão no Ensino Superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. *Anais da X ANPED SUL*. Florianópolis: Editora da Udesc, p. 1-16, 2014.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebelo. *Avaliação da satisfação de alunos com deficiência no Ensino Superior: Estudo de Caso da UFSCAR*. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010 – Amazonas*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=am&tema=resultprel_univer_censo2010> Acesso em: 20 fevereiro de 2017.

_____. *Brasil em síntese/Amazonas*. IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>>. Acesso em 25 maio de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2012*. Brasília: Inep, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

_____. *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES)*. Brasília: MEC, 2013b.

_____. *Glossário de Educação Especial*. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacaobasica/educacenso/educacaoespecial/2014/glossarioda_educacaoespecial.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2013*. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

_____. *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância: Reconhecimento Renovação de Reconhecimento*. Brasília, Inep, 2017b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. ENEM em Libras: Fundamentos Legais e Pedagógicos para a Mudança de Paradigma na Avaliação de Estudantes Surdos e Deficientes Auditivos. In: Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira (Orgs.). *Aparando Arestas: das políticas às Práticas de Inclusão Escolar*. Marília: ABPEE, p. 133-161, 2018

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso, silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e o atendimento educacional especializado. In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; PIRES, José (Org.). *Inclusão Escolar e social: novos contextos, novos aportes*. Natal, RN: EDUFRN, 2012a.

_____. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set., 2012b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf> > acesso em: 01 de março de 2017.

LANCILLOTI, Samira Saad Pulchério. *Deficiência e Trabalho*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v.33, n. 3 Especial, p. 71-86, dez., 2017.

MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida; SENNA, Luiz Antonio Gomes. As políticas públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escola. In: *Revista Aleph*, Dossiê Temático, v.i, n. 18, p. 45- 58, dez., 2012.

MARQUES, Maria do Perpétuo Socorro Duarte. *O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus na percepção dos professores*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências de Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MANZINI, José Eduardo; CORRÊA, Priscila Moreira. *Avaliação de acessibilidade na Educação Infantil e Ensino Superior*. São Carlos: ABPEE, 2014.

MORAES, Louse; SIMÕES, Armando Amorim; BECKER, Kalinca Léia. A educação especial no Brasil: caminhos do Plano Nacional de Educação. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel (Orgs.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 10, 2018.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e modernidade: da naturalização à insurgência. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando (Orgs.). *Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Coimbra: Almedina, 2016.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, Número Especial, p. 15-23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-15.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. NAPOLITANO, Carlos José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos a educação superior. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v.33, Número Especial, p.107 -126, dez., 2017.

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.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Thiago. Os Estatutos do Homem. In: *Jornal de Poesia*. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html>>. Acesso em 3 janeiro de 2019.

MELO, Francisco Ricardo Lins de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum. Education (Online)*, v. 38, p. 259-269, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Amélia; TOYOTA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011.

_____. *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns*. Projeto de Pesquisa - Observatório da Educação, edital nº 038/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2015.

MOREJÓN, Kissy; GARCIA, Luci. A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior público do Estado do Rio Grande do Sul /RS/Brasil. *CONGRESSO IBOAMERICANO DE EDUCACIÓN, METAS 2021*. Buenos Aires, setembro de 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.) *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, p. 103- 128, 2014.

_____. BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. In: *Educar em revista. Curitiba [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.

MORIN, Edgar. *Para onde vai o mundo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MONTEIRO, Margareth de Vasconcelos. Ações afirmativas e a educação para as pessoas com deficiência: uma análise sob o ponto de vista Bioecológico do desenvolvimento humana. In: ZIMERMAN, Arthur. (Org.). *Desigualdade regional e as políticas públicas: ações afirmativas e a educação da pessoa com deficiência*. Santo André: Universidade Federal do ABC, p. 45-57, 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e funcionamento do Ensino Superior. In: SORES, Maria Susana Arrosa (coordenadora). *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, Porto Alegre, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro, FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologia*, ano 9, n. 17, p.124 – 157 jan./jun., 2007.

NIÑO. Edgar Andrés Londoño. Amazônia, fronteiras e política externa: Elementos para pensar a integração na América do Sul. In: RIBEIRO, Daniel Santiago Chaves; CABRAL, Whitney Santos (Orgs.). *O lugar da Amazônia nas Relações Internacionais: novas abordagens*. Macapá: UNIFAP, p. 12-31, 2017.

NOGUEIRA, José Ricardo. Amazônia: uma visão que emerge das águas. *Revista Geosp*, n. 2, p.79-82, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53727>> Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

_____. *Amazonas: a divisão a “monstruosidade geográfica”*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Jovens deficientes na universidade: experiência de acessibilidade? In: *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n. 55, p. 961-1065, out./dez., 2013a. Disponibilizado em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/09.pdf>>. Acesso em 02 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, 2013b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, p. 97- 105, 2006.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o existente e o desejado. In: OMOTE, Sadao (Org.) *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: ABPEE, p. 135-156, 2014.

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, José Ademir de. A cultura, as cidades e os rios na Amazônia. In: *Ciências e Cultura*, São Paulo, v.58, n.3, p. 27-29, july/sept., 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000300013>. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SORES, Maria Susana Arroza (coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo de exclusão. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.10, n.3, p. 287-308, set/dez. 2004.

_____. OLIVEIRA, Ana Augusto Sampaio; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. In: *Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v.15, n.32, p.387-398, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>>. Acesso em: 3 de novembro de 2018.

_____. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, Edição Especial, p.21-32, 2018.

PADILHA, Adriana Cunha; SÁ, Michele Aparecida de. Estigma e deficiência: histórias de superação. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFCar, p. 133-163, 2013.

PEREIRA, Marilú Mourão. *Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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, p. 53-90, 2012.

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

PIECZKONSKI, Tânia Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e o impacto na aula universitária. XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

– EDUCERE. I SEMINÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PIECZKONSKI, Tânia Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no Ensino Superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKONSKI, Tânia Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, p. 129- 161, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p.15-34, 2007.

PINEAU, Gaston; LE GRAND Jean-Louis. *As histórias de vida*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p.1610-1677, jul./set., 2017.

RAMALHO, Maria Noalda. A experiência do programa de tutoria especial da UEBS como um tipo de AEE no Ensino Superior. In: *II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – II CINTED; II JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*. Campina Grande: Paraíba, p.1-8, 2016. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID346_31082016194936.pdf>. Acesso em 4 de novembro de 2018.

Relatório mundial sobre a deficiência /World Health Organization, The World Bank ; tradução *Lexicus Serviços Lingüísticos*. São Paulo: SEDPcD, 2012.

REIS, Joab Grana. *O surdo e o mercado de trabalho na cidade de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

REIS, Joab Grana; GLAT, Rosana. Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência em uma universidade pública no estado do Amazonas. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. *Anais eletrônicos...Campinas*, GALOÁ, 2018. Disponível em:< <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/mapeamento-e-perfil-de-estudantes-com-deficiencia-em-uma-universidade-publica-no-estado-do-amazonas>>. Acesso em 26 de dezembro de 2018.

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

RIO DE JANEIRO. *Lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003*. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: ALERJ, 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/087bb8cd053320fc83257b4f0066f6f1?OpenDocument>>. Acesso em: 5 de dezembro, 2018.

ROSSETTO, Elisabeth. *Sujeito com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

RUBIÃO, André. *História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”*. Coimbra: Edições Almedina, 2013.

SANTANA, Ana Paula; DARDE, Aline Olin Goulart; PIMENTEL, Karoline; DONIDA, Laís Oliva; POTTMEIER, Sandra. Educação Superior e recurso de acessibilidade na visão de professores e estudantes. In: LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Eli Sartoreto de Oliveira; VILLELA, Lucinéia Marcelino. *Recursos de Acessibilidade: Aplicados no Ensino Superior*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 133- 156, 2017.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Enfermagem*, v. 17, n. 4, Florianópolis, p. 714 -719, Out/ Dez., 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência da pós-moderna. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, v.2, n.2 , pp. 46-71, maio/ago, 1988. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>> .acesso em 25 maio de 2015.

_____. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Noamar de Almeida (Orgs.). *A universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina, AS, 2008.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SHIROMA, Oto Eneida. A outra face da inclusão. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 2, n.3, p. 1-11, jan./jun., 2001.

SILVA, Juliana da. A cidade de Tefé na rede urbana na calha do médio Solimões -Am: in: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória/Espírito Santo. *A AGB a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frentes aos projetos hegemônicos*: Vitória/Espírito Santo, p. 1-11, 2014.

SILVA, Jackeline Susan da Silva. *Acessibilidade, barreiras e superação*: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

SILVA, Ronaldo Quirino da; Guarinello, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O intérprete de Libras no contexto do Ensino Superior. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.17. n. 46, p. 177-189, jul./set., 2016.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-30, 1998.

SOARES, Maria Susana Arrosa. O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação Sociologia, Campinas*, v.31, n.113, pp. 1223-1245, out./ dez., 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas formação de professores. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Books <<http://books.scielo.org>>. p. 59 -74.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalço de uma pesquisa (dora?). *Revista Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, p. 119-126, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342003000200014&script=sci_abstract>. Acesso em: 28 de novembro de 2015.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. Desigualdade e inclusão no Ensino Superior: um estudo comparativo de cinco países da América Latina. *Série Ensaios & Pesquisas do Laboratório de Política Pública*. Buenos Aires, n.10, mar., 2005.

UEA. *Resolução nº 3, 31 de maio 2005 – CONSUNIV*. Fixa os Regimentos das Casas do Estudante da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2005.

_____. *Resolução nº 10, de 21 de junho de 2011- CONSUNIV*. Cria o Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Estado do Amazonas PIAPNE-UEA. Manaus, 2011.

_____. *Resolução nº 33, de 5 de julho 2013 – CONSUNIV*. Altera a Resolução nº 19/2011, que institui o Sistema de Ingresso Seriado para acesso aos cursos de graduação de oferta regular da Universidade do Estado do Amazonas SIS -UEA. Manaus, 2013.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016*. Manaus, 2012.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021*. Manaus, 2017.

_____. Projeto: *Inclusão De Acadêmicos Com Necessidades Específicas – Iane/ Uea/ Cest*. Tefé, 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos*: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 2 de setembro de 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 15 setembro, 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação -1998*. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <<http://www.direitos-humanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

WATSON, Nick. Estudos sobre a Deficiência no Brasil: Reflexões sobre o Simpósio Internacional e Perspectivas para o Futuro. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA”, São Paulo, jun., 2013. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/Artigo_Traduzido.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2017.

APÊNDICE A – Formulário de identificação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na UEA



ProPEd

Prezados (as) alunos (as),

Considerando a pesquisa de doutorado intitulada “**A Tessitura da História de Vida de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior**”⁴², na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a qual tem como objetivo compreender, a partir das narrativas de histórias de vida de estudantes com deficiência, o sentido da política de inclusão no ensino superior e suas vivências psicossociais com relação ao acesso, permanência, aprendizagem e as múltiplas dinâmicas sociais estabelecidas no cotidiano da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Mediante o exposto, solicito a colaboração no preenchimento do Formulário que tem a finalidade de mapear os estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados na UEA, ou seja, localizar onde os alunos estão estudando, quais suas necessidades educacionais específicas, entre outras.

Agradeço a colaboração de todos (as).

Pesquisadora -Professora Joab Grana Reis

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS MATRICULADOS NA UEA

1- Aluno (a): _____ Idade: _____

2 - Matrícula: _____

3- Unidade em que estuda?

- () Escola Normal Superior (ENS)
 () Escola Superior de Tecnologia (EST)
 () Escola Superior de Ciências Sociais (ESO)
 () Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA)

⁴² Esse título constitui inicialmente o nome do estudo.

- () Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT)
 () Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT)
 () Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP)
 () Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST)
 () Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB)
 () Núcleo de Ensino Superior. Qual? _____

5- Em que curso está matriculado?

6- Modalidade do curso:

- () Licenciatura () Bacharelado () Tecnológico

7- Modalidade do ensino:

- () Presencial regular () Modular () Mediado por Tecnologia

8- Ano de ingresso na Universidade: _____ Período: _____

9- Qual o turno estuda?

- () matutino () vespertino () noturno

10- Qual sua necessidade educacional especial?

1. () Deficiência Auditiva

1.1 () usuário de Libras

1.2 () usuário da Leitura labial

2 () Deficiência Física

2.1 () usuário de cadeira de roda

3. () Deficiência visual

3.1 () cego

3.2 () baixa visão

() Deficiência Intelectual

() Transtorno do Espectro Autista

() Altas Habilidades/ Superdotação

() Outras necessidades educacionais especiais. Especifique? _____

11- Principais dificuldades encontradas para seu acesso, permanência e aprendizagem no curso?

() arquitetônica

() Comunicação

() Acesso as informações

() Acesso a recursos adaptados

() Outros _____

12- Qual acessibilidade (suporte/apoio/comunicação, equipamentos, estrutura física/arquitetônico) necessita para sua permanência e aprendizagem, considerando sua necessidade específica?

() Intérprete de Libras;

() Monitor / mediador para acompanhamento;

() Texto com fonte ampliada;

() Acesso a softwares (adaptados)

() Banheiro adaptado;

() Rampas com corrimão;

() Piso Tátil;

() Apoio especializado (Núcleo de Acessibilidade)

() Outros _____

13- A Recebe algum suporte especializado ou apoio? Qual?

() Acompanhamento de monitor

() Ampliação de tempo para realização da avaliação

() Metodologia na sala de aula que contemple a acessibilidade

() Recurso adaptado

() Apoio do Núcleo de Acessibilidade

() Outros _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



ProPEd

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências e Humanidades**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

De acordo com a RESOLUÇÃO 466/2012 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Eu, _____, como aluno (a) da **Universidade do Estado do Amazonas (UEA)**, estou sendo convidado a participar, voluntariamente da pesquisa de doutorado intitulada “**A TESSITURA DE HISTÓRIA DE VIDA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**”.

O estudo está sendo desenvolvido pela doutoranda **Joab Grana Reis**, no curso de Doutorado em Educação da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**, localizada no seguinte endereço: R. São Francisco Xavier, 524 - 1º andar - Sala 1006 A – Bairro Maracanã, Rio de Janeiro/RJ. Esse trabalho segue sob orientação do **Profa. Dra. Rosana Glat**.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos

A pesquisa tem como objetivo compreender, a partir das narrativas de histórias de vida de estudantes com deficiência, o sentido da política de inclusão no ensino superior e suas vivências psicossociais com relação ao acesso, permanência, aprendizagem e as múltiplas dinâmicas sociais estabelecidas no cotidiano da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Ao participar desse estudo estarei contribuindo para fornecer dados importantes com relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, a partir da minha vivência e experiência, colaborando para repensar a construção significativa de políticas institucionais, que garantam o acesso, permanência e aprendizagem na Universidade. Durante a entrevista será utilizado um gravador para registro das falas, a fim de garantir a preservação na íntegra das narrativas enunciadas.

Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo, poderei deixar de participar a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

A utilização dos resultados será para fins exclusivamente científicos/acadêmicos. A guarda da entrevista registrada por escrito será de inteira responsabilidade do pesquisador e será destruída após cinco anos do presente estudo. Ressaltamos que sua participação não inclui **nenhuma forma de pagamento**.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora Joab Grana Reis, e-mail: joabgrana1@gmail.com, tel.: (92) 99142574/ (21) 981038972.

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: ética@uerj.br- Telefone (021) 2334-2180.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo, na qualidade de voluntário (a) na pesquisa.

Desde já, agradecemos sua importante colaboração.

Local: _____, ____/____/2016

Assinatura da pesquisadora

Joab Grana Reis

RG: 1120992-5 – SESEG/AM

Assinatura do Voluntário (a)