

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
PSICOLOGIA

**COLETIVO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA / DA UFRRJ:
NARRATIVAS EMANCIPATÓRIAS**

ADELZITA VALÉRIA PACHECO DE SOUZA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
PSICOLOGIA**

ADELZITA VALÉRIA PACHECO DE SOUZA

**COLETIVO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NA / DA UFRRJ: NARRATIVAS EMANCIPATÓRIAS**

*Sob a Orientação da Professora Doutora
Valéria Marques de Oliveira*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Psicologia**, no Programa de Pós Graduação em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Seropédica, RJ
Março de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V719 VALÉRIA PACHECO DE SOUZA , ADELZITA, 1965-
c COLETIVO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NA / DA UFRRJ: NARRATIVAS EMANCIPATÓRIAS
/ ADELZITA VALÉRIA PACHECO DE SOUZA . - 2017.
139 f.

Orientadora: Valéria Marques de Oliveira.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM PSICOLOGIA , 2017.

1. Inclusão na Educação Superior. 2. Minorias
Ativas. 3. Influências Sociais. 4. Narrativas
Emancipatórias. I. Marques de Oliveira, Valéria, 1963
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
PSICOLOGIA III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

**COLETIVO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NA/DA UFRRJ: NARRATIVAS EMANCIPATÓRIAS**

ADELZITA VALÉRIA PACHECO DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de título de mestre em
Psicologia, no Programa de Pós Graduação em Psicologia.

APROVAÇÃO EM 23/03/2017.

Valéria Marques de Oliveira (Profa. Dra.) (UFRRJ)
Orientadora / Presidente

Allan Damasceno Rocha (Prof. Dr.) (UFRRJ)
Examinador / Membro interno

Priscila Pires Alves (Profa. Dra.) (UFF VR)
Examinadora / Membro externo

Silviane Bonaccorsi Barbato (Profa. Dra.) (UNB)
Examinadora / Membro externo

AGRADECIMENTO

Meus sinceros agradecimentos a Deus, o autor da vida, pela realização dessa importante etapa da minha qualificação profissional - Quero trazer a memória o que me pode dar esperança! (Lamentações 3:21).

Aos meus familiares que, vivenciando meu anseio por aprender, me incentiva nessa jornada.

À Universidade Federal do Acre - UFAC pela liberação para esta qualificação.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ / Programa de Pós Graduação de Psicologia - PPGPSI pela acolhida humana na forma de lidar com os estudantes, mesmo em meio à precarização das condições de trabalho, tanto em relação aos espaços físicos, quanto aos recursos humanos e materiais, não deixam de dar a atenção às solicitações e encaminhamentos necessários ao funcionamento do curso.

Um especial agradecimento à minha Orientadora Profa. Dra. Valéria Marques de Oliveira, pelo respeito à minha condição humana, e pelo empenho em tornar meu desempenho cada vez melhor.

Ao Coletivo de Pessoas com Necessidades Específicas, na pessoa de seu Presidente Fundador Leone de Lukas, que pela bandeira de luta perscruta contribuir para a efetivação da perspectiva inclusiva na Educação Superior da UFRRJ, o que diferencia e em muito o atendimento ao estudante com deficiência que apresenta alguma Necessidade Educacional Específica.

Sinto-me amplamente agradecida e abençoada!

HOMENAGEM PÓSTUMA

A Karolyne Valéria Pacheco de Souza, que nos seus 1 ano 5 meses e 8 dias preencheu nossas vidas de alegria, preocupações, responsabilidade e cuidado por um ser tão especial;

E que nos deixou repentinamente, abrindo uma grande lacuna nos nossos corações. Deixando um grande vazio nos braços de uma mãe – Adelzita Valéria Pacheco de Souza (ou múltiplas mães / tias / avó); pai – Carlos Roberto de Souza, irmão – Ashbel Roberto Pacheco de Souza, todos plenos de saudades e amor.

Deixando um pouco de si em nós e levando um pouco de nós; pois quanto ali sei que se foi daqui um pedaço de mim. Ficando também impresso nos nossos corações seu sorriso, seu choro, seu carinho; o pegar em nossas mãos, seu singelo olhar ao querer um pouco mais de cada um de nós.

Na certeza de nos reencontrarmos um dia, vamos seguindo nossas vidas, pelo mérito daquele que se fez sacrifício por nós e que nos garante a alegria da salvação para todo aquele que nele crê.

Com alegria e gratidão pelo ano, meses, dias, horas, minutos e segundos de sua vida nas nossas vidas, com amor eterno; amor de mãe, sempre mãe e familiares.

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1993 †21 de março de 1995

A vida em cultura é, pois, um equilíbrio entre as versões do mundo que as pessoas formam sob influência institucional e as que são fruto das histórias pessoais. [...] A importância da narrativa é tão grande para a coesão de uma cultura como é para a estruturação da vida individual. (BRUNER, 1996, p.33-66).

RESUMO

SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco. **Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na / da ufrj: narrativas emancipatórias**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

A Inclusão na Educação Superior ainda enfrenta desafios para se tornar uma realidade no Brasil, principalmente as pessoas com necessidades educacionais específicas. Um grupo de universitários com deficiência formou o Coletivo de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas para lutar por seus direitos na/da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este trabalho objetiva investigar o que estes universitários com deficiência, representados pelo Coletivo, pensam sobre a inclusão na Educação Superior, e como se organizam coletivamente na universidade. Além dos documentos oficiais sobre Inclusão na Educação e da revisão teórica desta temática, utilizamos como base teórica a Psicologia das Minorias Ativas e a Psicologia Cultural para compreender o movimento estudantil em formação. Como metodologia de pesquisa utilizamos o método de análise da narrativa, a partir de dados coletados através de entrevista a 3 membros da executiva do Coletivo, documentos referente à Instituição de Ensino Superior - IFES e ao Coletivo, fotos, mensagens digitais e reportagens sobre o tema. A análise dos dados apontou como resultado: i) A inclusão na Educação Superior é um direito; ii) Crítica a IFES pelo não atendimento das demandas de atendimento as Necessidades Educacionais Específicas – NEE dos estudantes com deficiência, conforme legislação educacional; iii) A criação do Coletivo PNE, instaura diálogo com a instituição e faz e reivindica direitos, evidencia princípios e caracteriza-se como minoria ativa, realiza conquistas que evidencia emancipação e inovação; iv) O Coletivo PNE organiza pauta de diálogo e ações que evidencia a urgência do atendimento das NEE. Na intersubjetividade eles constituíram um novo discurso, e buscam novos significados para a trajetória acadêmica. Assumem uma identidade coletiva, e passam a exercer influência social mais forte. O Coletivo PNE construiu o reconhecimento social e um canal de diálogo com a instituição.

Palavras-chave: Inclusão na Educação Superior. Minorias Ativas. Influências Sociais. Narrativas Emancipatórias.

ABSTRACT

SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco. **Collective of people with specific educational needs in ufrj: emancipatory narratives** 2017, 139p. Dissertation (Master in Psychology). Institute of Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Inclusion in Higher Education still faces challenges to become a reality in Brazil, especially people with specific educational needs. A group of university students with disabilities formed the Collective of People with Specific Educational Needs to fight for their rights in the Federal Rural University of Rio de Janeiro. This work aims to investigate what these university students with disabilities, represented by the Collective, think about inclusion in Higher Education, and how they organize collectively in the university. In addition to the official documents on Inclusion in Education and the theoretical revision of this theme, we use as theoretical basis the Psychology of Active Minorities and Cultural Psychology to understand the student movement in formation. As a research methodology, we used the narrative analysis method, based on data collected through an interview with 3 members of the executive of the Collective, documents referring to the Institution of Federal Higher Education - IFHE and the Collective, photos, digital messages and reports on the theme. The analysis of the data indicated as a result: i) Inclusion in Higher Education is a right; ii) Criticism of the IFES for not meeting the demands of attending the Specific Educational Needs - SEN of students with disabilities, according to educational legislation; iii) The creation of the PNE Collective, establishes dialogue with the institution and makes and claims rights, demonstrates principles and characterizes itself as an active minority, accomplishes achievements that show emancipation and innovation; iv) The PNE Collective organizes a dialogue and actions agenda that highlights the urgency of attending SEN. In intersubjectivity they constitute a new discourse, and seek new meanings for the academic trajectory. They assume a collective identity, and begin to exercise stronger social influence. The PNE Collective built social recognition and a channel of dialogue with the institution.

Key words: Inclusion in College Education. Active Minorities. Social Influences. Emancipatory Narratives.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento Professores do Ensino Superior
DA	Dificuldade de Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO	International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normatização)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OE	Orientação educacional / Orientadora educacional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lançamento do Coletivo PNE.....	6
Figura 2 - Educação especial como modalidade de ensino nos diferentes níveis educacionais	17
Figura 3 - Portal UnB – Página Inicial com ícones de Acesso.....	28
Figura 4 - PPNE – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - UnB, Projetos e Atividades de Acessibilidade e Inclusão.	29
Figura 5 - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais PPNE. Contatos.....	29
Figura 7 - Busca na página da UFRRJ sobre NAI – Núcleo de acessibilidade e inclusão.....	31
Figura 8 - NAIRURAL-RJ Convite para participação em Seminário, 2016.....	32
Figura 9 - Divulgação de Lançamento do Coletivo PNE. UFRRJ, 2016. (UFRRJ, 2017).	32
Figura 10 - Divulgação de Lançamento do Coletivo PNE em, 2016. (UFRRJ, 2017).	33
Figura 11 - Informação sobre o NAIRural -RJ. (UFRRJ, 2017).....	34
Figura 12 - PDI 2013-2017- Ensino de Graduação e Pós-Graduação.....	36
Figura 13 - Recursos orçamentários alocados nas Unidades Orçamentárias das IFES para Implantação da Política de Acessibilidade	37
Figura 14 - Recursos orçamentários alocado nas Unidades Orçamentárias das IFES para Implantação da Política de Acessibilidade	38
Figura 15 - PDI 2013-2017- Infra-estrutura	39
Figura 16 - UFRN – Página Principal – Busca Sobre Acessibilidade e Inclusão	41
Figura 17 - Ações de Inclusão e Acessibilidade.....	42
Figura 18 - Núcleo de acessibilidade UFSM.....	43
Figura 19 - Núcleo de Acessibilidade – Objetivo do Núcleo.....	44
Figura 20 - Núcleo de Acessibilidade – Notícias	45
Figura 21 - Pesquisa sobre Acessibilidade e inclusão no site	45
Figura 22 - Pesquisa sobre Acessibilidade e inclusão no site	46
Figura 23 - Notícia sobre a Sede do NAI	46
Figura 25 - Materiais Acessíveis - NAI UFAC no Facebook	48
Figura 26 - Divulgação de curso de capacitação Como atender o Aluno Cego no Ensino Superior - NAI UFAC no Facebook.....	49
Figura 27 - Divulgação de curso de capacitação Libras - NAI UFAC no Facebook	49
Figura 28 - Sede da UFRRJ, Seropédica, RJ (2017).....	73
Figura 29 - Vista a partir da Sede da UFRRJ – Seropédica / RJ, (2017).	74
Figura 30 - Pátio Interno do Prédio Central UFRRJ, (2017).....	74
Figura 31 – Coletivo PNE UFRRJ no Facebook. (COLETIVO PNE, 2017)	76
Figura 32 - Cartazes de Divulgação de um Seminário. (COLETIVO PNE, 2017).....	77
Figura 33 - Cartazes de Divulgação do Coletivo.....	78
Figura 34 - Participação Coletivo em apoio a outros movimentos na UFRRJ.....	78
Figura 35 – Divulgação do Coletivo - UFRRJ	79
Figura 31 - Imagem extraída de Celular particular – na página do Coletivo PNE – WhatsApp – 2017.	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crescimento do Atendimento Escolar 2000/2010	11
Quadro 2 - Legislação Básica para a Educação Superior na Perspectiva Inclusiva.....	13
Quadro 3 - Sobre funcionalismo	54
Quadro 4 - Participantes da Pesquisa – Coletivo PNE, 2016.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica – Público alvo da Educação Superior na Perspectiva Inclusiva	12
Gráfico 2 - Matrícula de Pessoas com Deficiência na Rede Pública e Privada de Ensino.....	20
Gráfico 3 - Aumento dos Cursos de Graduação e Pós Graduação (UFRRJ, 2017).....	75

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REALIDADE EM PARTICULAR?	7
2.1 Educação Brasileira em Números: Retratos de Exclusão.....	7
2.2 Inclusão na Educação Superior em Termos da Lei: Destaque para Universitários com Deficiência.....	13
2.3 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Uma Proposta a ser Efetivada	22
2.3.1 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	24
2.3.2 Atendimento Educacional Especializado	26
3 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EMANCIPATÓRIA: CONTRIBUIÇÃO DE MOSCOVICI E BRUNER	51
3.1 Psicologia das Minorias Ativas de Moscovici.....	53
3.1.1 O Fenômeno da Influência Social	54
3.1.2 Interação Social	55
3.1.3 Comportamentos, Compreensão da Realidade e Negociação das normas sociais	58
3.1.4 Adesão ou Não – grau – o ponto crucial da mudança: o conflito	58
3.2 Psicologia Cultural de Bruner	59
3.2.1 Princípios da abordagem psicocultural.....	60
3.2.2 Modelos de aprendizagem	67
4 METODOLOGIA	71
4.1 Narrativa: Proposta Metodológica de Pesquisa	71
4.2 Objetivo	72
4.2.1 Objetivo geral	72
4.2.2 Objetivos específicos	72
4.3 Local da Pesquisa	73
4.3.1 Coletivo das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas da UFRRJ... ..	75
4.4 Sujeitos da Pesquisa	79
4.5 Instrumentos e Materiais	80
4.6 Procedimentos	80
4.7 Crivo de Análise – Categorização dos Dados	81
4.8 Resultados Obtidos	83
5 NÓS FOMOS NOS ORGANIZANDO EM UM COLETIVO!	84
5.1 Inclusão na Educação Superior.....	85
5.2 Demandas e Críticas sobre Inclusão na Educação Superior.....	93
5.2.1 Acessibilidade pedagógica e de materiais	94

5.2.2	Acessibilidade atitudinal.....	99
5.2.3	Acessibilidade comunicacional	100
5.2.4	Acessibilidade informacional	101
5.2.5	Acessibilidade urbana e arquitetônica	102
5.3	Nada sobre Nós, sem Nós: O Lema de Uma Trajetória Emancipatória.....	102
5.3.1	Identificação coletiva e criação do Coletivo PNE.....	104
5.3.2	Reconhecimento institucional.....	106
5.3.3	Força e Conquistas na Mudança da Realidade	107
5.3.4	Emancipação.....	110
5.3.5	Construção coletiva	112
5.3.6	Crítica ao NAIRURAL-RJ	114
5.3.7	Parceria com o NAI – definição do NAI.....	114
5.4	Pauta da Organização das Ações do Coletivo PNE e o Diálogo com a Instituição	118
5.4.1	Exercício de reflexão política coletiva	119
5.4.2	Registro e organização das ações	119
5.4.3	Estudo	120
5.4.4	Ações formais	120
6	E AS COISAS ESTÃO ACONTECENDO... DEVAGAR? A GENTE JÁ CAMINHOU MUITO... ..	125
7	REFERÊNCIA.....	131
8	apêndices	136
	Apêndice 1	137
	Apêndice 2	138

APRESENTAÇÃO

Como professora da disciplina Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino na UFAC - Universidade Federal do Acre, venho instigando os estudantes para um olhar mais atento para as modalidades de ensino apontadas pela legislação educacional, a saber –Educação Profissional e Tecnológica- EPT, Educação Indígena– EI, – Educação a Distância -EaD, Educação Especial- EE, Educação no Campo -EC. Propondo-lhes uma aproximação com essas diferentes modalidades, através de atividade acadêmica (Seminário Modalidades de Ensino), como possibilidade de conhecerem e ampliarem os horizontes para docência futura, bem como aprofundamento de estudos posteriores.

Percebi, ao longo dos anos, através da prática docente, que tais modalidades de ensino ainda são vistas com certa estranheza pela comunidade acadêmica, embora algumas delas estivessem presentes no cotidiano educacional mais do que se consegue perceber. A exemplo da Educação Especial - EE, que perpassa os níveis educacionais, sem que seja, ainda, efetivamente reconhecida por docentes, discentes e técnicos, na Educação Superior.

Ao olhar para a realidade de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), vejo que ainda não há um preparo para que os docentes desenvolvam habilidades necessárias para lidar com esse público, visto que, cada vez mais, nestas instituições, passa a ter, dentre a maioria de acadêmicos, alguns que se constituem em minoria com alguma deficiência física, intelectual, visual, auditiva, ou ainda alguma síndrome como Autismo, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)-, Disgrafia, Dislexia ou algum quadro clínico que implica em alguma Necessidade Educacional Específica (NEE), precisando os mesmos ter o Atendimento Educacional Específico (AEE).

Embora tenhamos vivenciado alguns avanços, como legislação específica para o atendimento de pessoas com deficiência e ter conhecimento da implantação e funcionamento de Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) em algumas IES, percebi na minha própria realidade que há muito a ser feito. Na Universidade Federal do Acre (UFAC) tem um NAI em funcionamento de forma efetiva, com pessoal qualificado prédio, planejamento e recursos para o atendimento dos acadêmicos com alguma deficiência, ainda assim, não temos reunido todo o aparato necessário ao atendimento do acadêmico com deficiência com NEE. Estando o NAI UFAC em constante busca para melhor atender esse público, conforme preceito legal.

Inicialmente a intenção no ingresso do mestrado era pesquisar na área de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No entanto, ao tomar conhecimento da realidade da UFRRJ em relação ao atendimento aos estudantes com alguma deficiência, (concernente aos desafios que estudantes e alguns docentes enfrentavam), iniciei um processo de reflexão para mudança no objeto de pesquisa e modifiquei a ideia inicial numa versão proposta preliminar de pesquisa o tema: Acompanhamento Psicopedagógico a Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem. Acompanhei o desempenho de um universitário com deficiência de março a setembro de 2016. Com esse trabalho, tomei conhecimento da realidade dos acadêmicos da UFRRJ com deficiência física, auditiva e visual, que, haviam se reunidos e constituído o Coletivo de Pessoas com Necessidade Educacional Específica (PNE). O Coletivo PNE construiu um espaço de discussão, de diálogo, de busca e de realizações em prol do acadêmico com deficiência, um elo que os une e os fortalece na trajetória acadêmica. Emergiu destes acontecimentos o formato final da pesquisa ora apresentada.

Investigar detidamente a organização viva dos universitários com necessidades específicas em processo de preparo, foi nosso desafio. Assim, o presente trabalho a partir de narrativas e entrevistas vivenciadas junto aos representantes do Coletivo reflete sobre a inclusão na Educação Superior em andamento.

Com base no exposto, me senti animada a desenvolver pesquisas sobre a organização coletiva dos acadêmicos com deficiência na UFRRJ relacionada à efetividade da emancipação dos acadêmicos com NEE.

1 INTRODUÇÃO

Não tinha com quem falar, com quem conversar... Não tinha como reivindicar nada! Não tinha nem uma ideia do que podia ser feito a nosso favor... Foi quando nos reunimos, conversamos sobre a necessidade de um e de outro... Expondo o conhecimento da universidade, cada um foi falando dos setores que já tinha algum contato ou que podia ajudar... (JOÃO).

As minorias, instauradas no interior dos grupos sociais, por vezes não são ouvidas e isso pode ecoar como um emblema que silencia, emudece e traz consequências para a autoestima do sujeito. No caso da epígrafe aqui utilizada, ainda é uma vivência comum de acadêmicos do Ensino Superior, que pela condição de estudante com deficiência, vivenciam invisibilidade (BRUM, 2015), embora tenha havido lutas e conquistas legislativas neste sentido.

Neste trabalho, nos propomos a discutir sobre a possibilidade de emancipação a partir de uma mudança de lugar, de minoria, com histórias de submissão, para o lugar de minoria ativa, com histórias de emancipação. Para isto, tivemos como cenário a formação de um movimento universitário de pessoas com diferenças em uma instituição federal, denominado “Coletivo de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”, formado em 2016.

Estes estudantes, público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, possuem direitos assegurados pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1988, 1996). Usufruem também de conquistas de lutas internacionais, que defendem que: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”. Nessa premissa declara que:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é uma essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das nações unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais ao acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantam a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001).

No Brasil, ainda existe um grande contraste social, com distribuição de renda e acesso ao bem social muito desigual. Como uma das estratégias de enfrentamento a esta situação, propõe-se como política afirmativa, a educação na perspectiva inclusiva.

A inclusão escolar deve ser reconhecida como direito do cidadão, porém não se trata da inclusão apenas no discurso, sem responsabilidade e a qualquer preço, e sim do direito à igualdade, respeitadas as diferenças. De fato, aborda-se uma inclusão a partir da qual as barreiras físicas, sociais e atitudinais são derrubadas para a participação de todo educando, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas. (DAMASCENO, PAULA & MARQUES, 2012, p.31-32).

Esta educação dirige-se principalmente às pessoas historicamente excluídas socialmente, tais como pobres, negros, indígenas e pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE¹). Centralizaremos nossas reflexões no grupo de pessoas com deficiência. A conceituação de pessoa com deficiência é apresentada no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Embora a determinação da política inclusiva seja imprescindível, apenas a promulgação de leis não assegura que se efetive a mesma qualidade de educação indistintamente a todos os estudantes em todos os níveis educacionais. Não assegura nem mesmo que ela seja eficaz, que atinja a meta de promoção social ou que contribua para qualidade e dignidade de vida do povo. Para o alcance das metas educacionais desejadas, é necessário o trabalho em rede, tendo os profissionais de educação, estudantes, familiares e comunidade como responsáveis. Existe um ideal político humanitário a ser construído coletivamente. A inclusão na educação perpassa por ações que devem ser provocadas por atitudes conscientes dos diferentes atores educacionais, que no desempenho dos seus diferentes papéis agem com respeito e ética.

A inclusão na educação desperta polêmicas entre os profissionais de educação, mas não entraremos na discussão pró e/ou contra o movimento inclusivo. Destacamos a perspectiva defendida por Damasceno, Paula e Marques (2012, p. 25) na qual é possível entender o movimento de inclusão escolar “como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço”. A sociedade de classes ainda é o que estratifica e cria os paradigmas de funcionamento social de forma que as maiorias são conduzidas pelos que estão posicionados acima, e às minorias ficam como pano de fundo, não sendo o foco central das atenções nos sistemas, mesmo tratando-se de sistema educacional.

Visto que as pessoas com deficiência são contempladas neste contexto, passa a existir uma conexão entre educação inclusiva e educação especial. Quanto a isto, Marques e Satriano, (2012) esclarecem que:

Devido à compreensão distorcida, a educação inclusiva, por vezes, é reduzida à justaposição da educação especial. No entanto, defender a inclusão escolar não se restringe à defesa da educação da pessoa com deficiência. Em decorrência disso, existem inúmeros educandos que, apontados nos relatórios de aproveitamento escolar, não encontrando sentido na escola, tornam-se desmotivados, infelizes, marginalizados e estigmatizados. Mas, apesar dessa constatação, inclusão escolar não é utopia, é realização solidária, cooperativa e comprometida politicamente com a qualidade da educação para todos. (MARQUES & SATRIANO, 2012, p.31)

¹ Em consonância com o debate atual, optamos por utilizar a nomenclatura Necessidades Educacionais Específicas, uma vez que, a pessoa que tem alguma deficiência, pode ou não apresentar alguma necessidade educacional. O Atendimento educacional deve ocorrer de acordo com a necessidade apresentada. Desse modo consideramos utilizar o termo Necessidade educacional específica.

A convivência cotidiana entre estudantes com e sem deficiência no cenário educacional brasileiro oportunizada nesta proposta, é um campo de tensão vivo e indicativo de uma realidade social democrática em construção. Ao debruçarmos nesta temática, emerge uma questão: Se desde o final dos anos 80 no Brasil tem sido materializado este ideário em vários documentos consolidados, tais como a Constituição brasileira (BRASIL, 1988), que aponta em direção a uma educação para todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que baliza a educação especial como sendo uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas/níveis educacionais, como ainda nos dias atuais encontramos os serviços educacionais inclusivos pouco estruturados? E mais, por que o quanto mais se avança nos níveis de ensino, menor é a qualidade e a quantidade de serviços educacionais inclusivos? Para Andrés, (2014) aborda sobre essa tessitura, destacando que:

É evidente a desproporção relativa do atendimento quando se desdobram os dados pelas diferentes etapas da Educação Básica. Assim, está claro que, mesmo não dispondo das exatas taxas de escolarização por faixa etária, o atendimento nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental é proporcionalmente muito maior que o corrente na educação infantil e vai decaindo nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, resultando, por fim, no quase inexpressivo atendimento dessa população no Ensino Médio, o que previsivelmente repercutirá no acesso desse grupo ao nível técnico e superior. (ANDRÉS, 2014, p. 34).

Consideramos aqui, que o aumento de matrículas das pessoas com deficiência em algumas das etapas da educação, também denuncia seu declínio em etapas mais elevadas, podendo suscitar a constatação da redução da permanência desses estudantes no sistema educacional. Esse possível declínio pode se dar por diferentes fatores que, para uma efetiva análise, precisa ser averiguado de forma mais criteriosa. No entanto, supomos que, com a legislação que fomenta a educação na perspectiva inclusiva, o primeiro degrau para implantar esta realidade vem sendo a Educação Básica, que em um momento ou outro contribui também para o aumento das matrículas na Educação Superior. Sendo favorável haver um olhar mais cuidadoso sobre evasão e permanência, para que se iniba ou reduza o abandono nas diferentes etapas por arte da população estudantil.

Para aprofundarmos a reflexão provocada pela pergunta anterior, propomos um recorte na educação inclusiva em dois aspectos, no nível educacional e na população, formulamos então, nossa questão base de pesquisa: **O que os universitários pensam sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e a relação com a criação do Coletivo de Pessoas com NEEs na UFRRJ?**

Esta pergunta se justifica dado o fato das pessoas com deficiência chegarem à universidade com sua necessidade educacional específica e com esta precisa conviver durante todo o percurso formativo. Independente de se olhar para a permanência, há evidências de que o aumento das matrículas é uma realidade, conforme noticiado pelo MEC.

A quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 — 6.884 na rede pública e 13.403 na particular. O número de instituições de Educação Superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes. (BRASIL/MEC, 2012a).

O quantitativo de estudantes com deficiência na Educação Superior vem ampliando significativamente (MEC/SEB, 2015). Isto pode estar relacionado a alguns fatores, como por exemplo: a) o projeto inclusivo nas séries anteriores, e b) a tomada de consciência gradativa dos direitos garantidos por lei de acesso e permanência na educação, não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior (graduação e pós-graduação). A matrícula de estudantes com deficiência na Educação Básica é uma realidade sedimentada em ascensão (IBGE, 2011). O crescimento significativo da população alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular nas escolas públicas é maior e mais rápido do que nas escolas privadas (MEC/SEB, 2015). Curioso perceber que na Educação Superior esta estatística muda. Há uma tendência de procurar a instituição privada em detrimento à pública (ANDRÉS, 2014). Isto tende a mudar a partir da Lei 13.409 de 2016, que institui cotas para pessoas com deficiência no Ensino Médio e Superior em Universidades federais (BRASIL, 2016). Espera-se que os estudantes com deficiência realmente possam usufruir deste direito e acessem o nível de educação que optarem.

O percurso educacional dos universitários com deficiência parece-nos mais árduo. Eles ainda enfrentam barreiras educacionais, quer sejam arquitetônicas, físicas, educacionais, comunicacionais, atitudinais etc.

Nas instituições educacionais, a comunicação entre os atores educacionais é preponderante para o êxito em um dado percurso, principalmente para as questões relacionadas a desempenho acadêmico. Bourdieu (2012, p.94) discorrendo sobre fatores sociais e escolares do êxito na comunicação pedagógica, aponta que “a análise das variações da eficácia da ação de inculcação que se realiza principalmente em e pela relação de comunicação conduz, por conseguinte, ao princípio primeiro das desigualdades do êxito escolar dos alunos procedente das diferentes classes sociais”. O trabalho pedagógico é por si só um trabalho que requer movimento, comunicação, interação e o nível de comprometimento acadêmico, geralmente, é medido pelo nível de interação, comunicação e acesso que o estudante tem de transitar entre os seus pares e entre os diferentes sujeitos que permeiam as relações no âmbito institucional. No entanto, para a pessoa com deficiência, nem sempre há a possibilidade de circular, transitar e ter uma articulação eficaz com o movimento e desempenho esperados, sem que haja um aparato que favoreça o atendimento educacional que venha “prover condições de acesso, participação e aprendizagem [...] e garantir serviço de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (BRASIL, 2011, Art. 3º Inciso I)”, para que favoreça o desenvolvimento dos diferentes movimentos exigidos nos lugares de construção do saber.

Tais aparatos, por vezes, podem ser simplesmente um texto copiado com tamanho de fonte ampliado ou um material organizado no formato digital em PDF ou em áudio, ou até a disponibilidade do intérprete de Libras, a fim de favorecer melhores condições de aprender, de ensinar, de se articular, de se mobilizar. No entanto, observamos no cotidiano que faltam aos estudantes com deficiência muito mais que os recursos materiais. Falta, por vezes, a atenção ou apoio que lhes são garantidos por lei. A atenção às solicitações demandadas pelas necessidades educacionais específicas (NEE), vivenciadas pelos acadêmicos com deficiência, não é uma realidade geral.

Bourdieu (2012, p.95), tratando da desigualdade ante a seleção e desigualdades de seleção, aponta que “ignorar, como se faz frequentemente que as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como origem social, o sexo ou tal característica do passado escolar foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade anterior”. Os que são recortados dentre os estudantes, certamente possuem baixa condição socioeconômica e abriga um enredo sociohistórico que são, provavelmente, desfavoráveis ao ingresso, se comparado à realidade frente a ampla concorrência existente, e, desfavorável mais ainda à permanência. No entanto, os que conseguem ingresso em uma IFES, mesmo

tendo condição social desfavorável, ainda se deparam com desigualdades dentro do processo formativo, pelo poder simbólico² latente estabelecido visto que, é comum a situação se agravar quando somados à condição, o estudante apresenta alguma deficiência. O que vem contribuindo, negativamente, nas instituições educacionais como fatores que favorecem a exclusão desses estudantes nos diferentes períodos do percurso formativo. Se não forem identificadas as situações que distanciam esses estudantes dos objetivos educacionais, certamente se evadirão ou continuarão a passar por inúmeras situações de dificuldades e constrangimentos com suas variáveis que seguem interferindo negativamente durante todo o percurso formativo.

Esta realidade é pouco conhecida. E, passo a passo, novos instrumentos de pesquisa são criados para coletar mais dados que possam sustentar melhor as políticas públicas direcionadas à educação inclusiva e ao atendimento educacional à pessoa com deficiência. As estatísticas dos Censos educacionais somente há pouco tempo especificou um item sobre necessidades educacionais especiais, e seus resultados são apresentados com defasagem no tempo. Chamamos atenção que neste trabalho buscaremos utilizar as estatísticas sempre mais recentes, contudo, como os dados não são completos, eles corresponderão a documentos de anos distintos. Para driblar este obstáculo, consideramos que mais importante do que o número total real é o indicativo de sua evolução. Os anos dos documentos serão sempre mencionados, o que nos situa em relação ao tempo em que os mesmos se tornaram vigentes.

As instituições de ensino ainda estão se adequando às determinações legais para atender às necessidades educacionais específicas. Para cumprir as orientações e sedimentar uma proposta educacional inclusiva de sucesso, algumas instituições já oferecem um serviço especializado bem estruturado. Por outro lado, outras instituições ainda estão no início deste processo. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é um exemplo de Instituição de Ensino Superior (IES) neste segundo grupo. Em 2009, começou a participar do “Projeto Incluir”, formada por uma equipe de colaboradores, nomeados pela Portaria XXX coordenado pela Profa. Márcia Pletsch, e em 2010, formalizou o Núcleo de Inclusão no Ensino Superior – NIES³, coordenado por um grupo de docentes da UFRRJ. Em 2014, este núcleo agregou novos docentes e atualizou o nome para Núcleo de Atendimento e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (NAIRURAL-RJ). Além das ações institucionais, em 09 de junho de 2016, no auditório Paulo Freire do Instituto de Ciência Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *Campus Seropédica* ocorreu à apresentação oficial da fundação do “Coletivo das Pessoas com Necessidades Específicas”, um movimento estudantil autônomo que apoia os universitários com deficiência (Figura 1).

² Poder Simbólico – expressão de Bourdieu que aponta um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem. Apontando que *A posição central dos sistemas de ensino na reprodução de práticas e de representações é relacionada com a aparente igualdade de oportunidades é questionada em função das diferenças de capital econômico, social e cultural entre os estudantes[...]*. (BOURDIEU, 1989, p. 3).

³



Figura 1 - Lançamento do Coletivo PNE.
Fonte: UFRRJ (2017)

Propomos capturar e conhecer este momento institucional a partir da narrativa dos representantes deste coletivo. O foi investigar o que universitários com deficiência pensam sobre a inclusão na Educação Superior e como se organizam coletivamente. Para tanto, foram entrevistados os diretores do Coletivo de Pessoas com Necessidades Específicas da UFRRJ (Coletivo PNE). As narrativas coletadas através de entrevistas (presencial e virtual) foram analisadas a partir do diálogo das contribuições da Psicologia das Minorias Ativas, de Moscovici (2011), e da Psicologia Cultural, de Bruner (1996).

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: Capítulo 2. Inclusão na Educação Superior: Uma realidade em Particular? Neste capítulo procuramos trazer um panorama sobre o Censo da Inclusão na Educação Superior; A inclusão na Educação Superior, tomando por base a legislação da educação na perspectiva inclusiva. Apontando como fator preponderante a implantação e estruturação do NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de fato e de direito para prestar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, trazendo exemplo de como está organizado o NAI em IFES das regiões do país. Capítulo 3 – Caminhos para a Construção da Narrativa Emancipatória: contribuição de Moscovici e Bruner. Aqui apresentamos o fenômeno da influência social, a interação social, os comportamentos, compreensão da realidade e negociação das normas sociais como elementos para a construção de identidades da minoria ativa. Apontamos o conflito e tomada da consciência da realidade como fator chave para a construção de identidades enquanto minoria ativa. Evidenciamos, também, os pontos chaves para a Psicologia na Perspectiva Cultural que aponta os princípios nos quais a educação na perspectiva cultural está fundamentada. Destacamos a narrativa como proposta da narrativa emancipatória. Capítulo 4 - Fazemos a descrição da Metodologia utilizada na pesquisa, apontando os objetivos, o local da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos e os materiais utilizados para a pesquisa, os procedimentos realizados, o crivo de análise e os resultados obtidos. Capítulo 5 - Análise das Narrativas do Coletivo PNE na Educação Superior, destacando que, enquanto acadêmicos com deficiência, mesmo com direitos amparados por lei, passaram a ser ouvidos enquanto grupo no momento em que se constituíram em uma minoria ativa, a partir da construção de uma nova identidade que se fundamenta em uma bandeira de luta. Por último, trazemos as considerações finais, apontando os pontos principais da pesquisa e sua articulação com a legislação da Educação Superior na perspectiva inclusiva e a realidade.

2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REALIDADE EM PARTICULAR?

A educação inclusiva, considerada como um requisito fundamental de uma sociedade democrática é um objetivo que vem sendo negociado pelos profissionais envolvidos com a construção de uma educação de qualidade. (MACIEL & BARBATO, 2015, p.6).

Este capítulo apresenta dados sobre a inclusão na Educação Superior levando em conta que, em tempos de efetivas mudanças na sociedade global e local, não tem como ignorar o acesso de pessoas com deficiência nos diferentes níveis educacionais.

Para iniciar, é importante ter uma visão de como a educação brasileira se apresenta em números, a quem atinge efetivamente e como se faz necessário refletir sobre as mudanças que podem garantir não só o acesso, mas melhorar as condições da permanência do estudante com deficiência na Educação Superior, levando em conta as garantias legais que lhes são legadas.

A legislação nacional e internacional indica direções, fruto de conquistas e negociações sociais. Cabe às instituições terem conhecimento de quais são estas indicações e identificarem os mecanismos para tornarem realidade o que preconizam os direitos educacionais da pessoa com deficiência frente às inúmeras barreiras que são vivenciadas neste processo. No entanto, conhecê-las indica caminhos para sua superação e favorece a descoberta de novas formas de realizar o processo educacional junto a esse público.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é uma condição que a instituição de Educação Superior precisa viabilizar, levando em conta as deficiências e as Necessidades educacionais específicas que envolvem os estudantes e tecer planejamento para atender de forma a potencializar o máximo de desenvolvimento e aprendizagem no percurso formativo destes estudantes.

Uma alternativa de serviço nas universidades é estruturada pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que busca colaborar neste enfrentamento através de ações institucionais que dêem condições para que os estudantes transitem sem encontrar barreiras de acessibilidade ambientais e na comunicação.

2.1 Educação Brasileira em Números: Retratos de Exclusão

Exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata de aplicar políticas que determinam “quem está dentro e quem está fora”. A exclusão é dolorosa porque é feita por alguns para outros, que “não fazem parte do seu time” Envolve poder e controle social. (MACIEL & BARBATO, 2015).

Em nossa sociedade, a educação escolar é um importante componente para o desenvolvimento dos sujeitos no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social. A escolarização tem ocupado cada vez mais espaço e maior importância na vida das pessoas que desejam acessar melhores condições de vida. Ao ampliar seus conhecimentos através do avanço nos níveis de escolarização pode introduzir-se em diferentes espaços sociais e culturais.

O contexto histórico da educação brasileira aponta para o aumento desta oferta de escolarização. No entanto, de forma crítica, Fonseca (1996, 2016) enfatiza que com o aumento das taxas de escolarização teve inúmeros processos de inadaptação no modo de desenvolver o ensino, uma vez que houve a necessidade de mudança nos métodos e técnicas educacionais. O autor destaca que: “Quando os métodos que eram eficazes para a maioria não serviam, rapidamente se criavam – e criam ainda hoje – processos de seleção e de segregação” (FONSECA, 2016, p. 33). Este fato pode ser percebido não só na Educação Básica, mas também no nível superior. Acessar melhores condições de escolarização não é garantia de ausência de obstáculos no percurso educacional, como também não é garantia de emancipação, nem de finalização do percurso e muito menos de êxito na vida. O autor critica o ensino repressor que fortalece a submissão.

A escola pode humilhar, ameaçar e desencorajar, mais do que reforçar o Eu e libertar ou encorajar [...]. O que se faz tradicionalmente é ensinar a pensar erradamente, perdendo a sua espontaneidade e a sua curiosidade submetendo-as muitas vezes a normas de rendimento e eficácia, ou a métodos e correntes pedagógicas [...] (FONSECA, 2016, p.33).

Se a escola pode fazer tanto mal, ela também pode fazer muito bem. É fundamental o posicionamento ético e crítico de todos os envolvidos no processo. A educação não resolverá todas as mazelas brasileiras, todavia, sem ela, a chance de transformação é praticamente inexistente. Em defesa da educação há o entendimento que:

[...] é imperativo que aqueles que estejam investidos de responsabilidade prestem atenção aos fins e aos meios da educação. [...] Ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. (UNESCO, 2010, p.6 -10).

Para propor novas direções comprometidas com a libertação, é importante conhecer os índices oficiais referentes à Educação Superior no Brasil divulgada pelo Censo Demográfico 2010, (IBGE, 2012) e no Documento Orientador do “Programa Incluir”: sobre a Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior – SECADI / SESU (BRASIL 2013), que trazem à tona a realidade do aumento do acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior. Todavia, reconhecer o aumento da procura por Educação Superior e valorizar quem chega lá sem refletir criticamente o que isto representa e sem averiguar o índice de pessoas que não concluem ao menos o Ensino Fundamental, pode distorcer a realidade e parecer que o acesso ao nível superior é algo natural (ou fácil) para todos.

[...] a caminhada da inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, no ensino básico e superior, no período 2003 a 2012 e permitem observar a profunda fissura entre os dois níveis, no tocante ao atendimento (em 2012, cerca de 820 mil matrículas de pessoas com deficiência registradas no ensino básico, a maioria na rede pública, contra cerca de 27 mil matrículas totais deste alunado, registradas na Educação Superior, a maioria na rede privada). (ANDRÉS, 2014, p.39).

Essa procura por níveis mais elevados de aprendizagem sistemática tem aproximado as pessoas cada vez mais das instituições educacionais, não só na Educação Básica, como também na Educação Superior, visando à graduação e à pós-graduação, ocupando dentro

delas um lugar, o de estudante. Entre este grupo de estudantes, estão as pessoas com deficiência que vivem a exclusão educacional como os demais, entretanto com outros agravantes que tornam o percurso ainda mais desafiador e desigual em oportunidades.

Com efeito, o último Censo Escolar do MEC, referente a 2013, registrou total 653.378 estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino básico em todo o país. Esse número, referente a crianças e jovens matriculadas da creche ao Ensino Médio, corresponde apenas a pouco mais de 1,6 % do total das matrículas na Educação Básica. E considerando o decréscimo importante de matrículas deste segmento no ensino médio, não causa estranhamento que, no nível superior, a proporção de estudantes com deficiência seja inferior a 0,5% (meio por cento) das matrículas em cursos de graduação. Mais exatamente, no último Censo da Educação Superior do MEC publicado, relativo a 2012, foram registrados pouco mais de 27 mil alunos com deficiência (70% em instituições privadas), em um universo de 7 milhões e 0,37 mil estudantes de graduação(0,39% do total). Pode-se, portanto, inferir que ações afirmativas de correção, tais como a expansão da reserva de vagas por meio de cotas direcionadas a alunos com deficiência (auditiva, visual, motora e outras), no Ensino Superior, esbarram numa grave limitação objetiva do acesso à educação desses alunos, em fases anteriores de sua escolarização. (ANDRÉS, 2014, p. 35).

É alarmante que da pequena parcela de estudantes com deficiência que chega à graduação, a maioria esteja em instituições privadas. A Oferecer a bolsa a esses estudantes pode ser um ajuste para o cumprimento ou efetivação do direito à educação, e não uma meta a ser alcançada. Esta argumentação enfatiza a realidade, quando o foco de ofertas se concentram nos cursos de licenciatura, onde se concentra maior número de vagas nas instituições particulares, visto que as políticas públicas que norteiam as ações da educação na perspectiva inclusiva na Educação Superior dão direcionamento também para a formação dos profissionais da educação prevendo:” formação continuada de professores” [...]. (BRASIL, 2011, p.2),” os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e interprete de Libras, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes”. (BRASIL, 2013, p.12), prevendo ainda que haja a efetiva atuação da gestão para que haja mudanças nas formas de organizar as ações pedagógicas, principalmente prevendo a realização de ações na perspectiva inclusiva, cabendo a gestão institucional realizar:

O planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio de cobrança de taxas ou de qualquer outra forma de transferência da atribuição. (BRASIL, 2013, p.12),

Esses aparatos são necessários, segundo os dispositivos legais, para que ocorra a efetivação das ações da educação na perspectiva inclusiva, a partir do seu corpo técnico e docentes. E isso ainda não é uma realidade comum nas formações e muito menos nas práticas institucionais. A exemplo do que vem sendo experienciado por algumas universidades e institutos federais, enfatizado em recente estudo realizado por Silva (2017) sobre “o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos Institutos Federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas

pedagógicas”, que apontou importantes dados sobre a atuação dos IFES na educação com perspectiva inclusiva, pontuando seu contexto sociohistórico e enfatizando o alcance ou não alcance do atendimento educacional especializado nessa rede através de seus programas e de uma interação e coordenação através do sistema vinculado ao MEC. Destacando que

Esses cenários de descontinuidades de políticas de inclusão de estudantes com necessidades específicas na Educação Profissional nos dá a dimensão do tamanho dos embates e dos desafios que ainda precisamos enfrentar para que o direito a educação e profissionalização dessas pessoas possam ser efetivados e, muito desses entraves estão para além das insuficiências do sistema educacional. (SILVA, 2017, p.78)

Neste sentido, concordamos com Pereira quando salienta que “centrar nosso debate acerca da legitimidade da Educação Especial, no contexto da inclusão escolar, no cenário da educação contemporânea é pensar a coexistência de espaços plurais, acolhedores e humanos para todos os estudantes”. (PEREIRA, 2017, p.15). Mas, atuar nesta perspectiva não levar em conta a necessidade de mudanças no modo de se conceber a Educação Superior nos dias atuais, frente às novas conjunturas que demandam a Educação Superior na perspectiva inclusiva desemboca em uma distorção das políticas em vigor. E, esta distorção alimenta a distância entre teoria e prática. “É crescente a demanda por um currículo que integre as concepções da diversidade brasileira, sobretudo na modalidade Educação Especial nas Universidades públicas, no intuito de formar profissionais da educação [...]”. (PEREIRA, 2017, p.22) contrapondo as práticas educacionais que, frente às atuais conjunturas, ainda praticam processos de ensino e a aprendizagem conteudista sem sentido e sem compromisso político, muito menos levando-se em conta as peculiaridades que o público alvo da Educação Superior na perspectiva inclusiva apresenta.

O aumento de vagas é importante, mas precisamos pensar quais estão sendo as prerrogativas para as decisões que estão sendo tomadas.

O total de alunos na Educação Superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. (INEP, 2014).

Em uma sociedade democrática todos assumem a responsabilidade pela condução política da Nação. Assim sendo, mesmo os estudantes que chegam à pós-graduação, elite intelectual do país, tem grande responsabilidade social em suas mãos. O mesmo se diz de todos os membros da comunidade educacional. O Censo 2010 fornece um panorama da estatística do quantitativo que chega à pós-graduação.

O Brasil tem 6,5 milhões de universitários, sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação. O crescimento das matrículas em 2010 foi de 7,1% em relação ao ano de 2009, segundo dados preliminares do censo da Educação Superior divulgados nesta segunda-feira, 7. De acordo com o ministro da Educação, Fernando Haddad, a década 2001-2010 fecha mais do que dobrando o número de universitários no país. (MEC-SESU, 2011).⁴

⁴ Informação registrada no Portal MEC sobre Educação Superior. Aponta que “Censo revela que acesso cresce na década”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17212-censo-revela-que-o-acesso-cresceu-na-decada-2001-2010>. Acesso em 28 de novembro de 2016.

Percebemos nos dados apresentados, através dos documentos pesquisados (SESu, SECADI, 2013; Brasil 2015 e Estudo da Pessoa com deficiência nos sentidos populacionais e educação inclusiva – Câmara dos Deputados) que há, até agora uma acentuada diferença entre o percentual de acesso de estudantes na Educação Básica para o acesso que aponta o ingresso na Educação Superior, o que piora quando se trata de estudantes com deficiência. Para Andrés (2014) é perceptível que “a inclusão dos alunos com deficiência tem registrado expansão do acesso, mas com maior lentidão e com números bem menos expressivos que na Educação Básica”. Sendo presumível que haja um largo efetivo de pessoas com deficiência que nem experimentam acessar sua elevação educacional. Várias podem ser as razões do abandono no percurso educacional. Por vezes estas pessoas se tornam desestimuladas, desacreditadas em si e na falta de condições próprias, experientes do contexto sociocultural excludente, ou até mesmo crentes de estarem distantes da cultura letrada. Estes pensamentos e sentimentos são alimentados no cotidiano excludente, devido às situações vivenciadas nas suas experiências sociais. Andrés (2014).

Ainda de acordo com Andrés (2014, p.37), “atestam-nos os indicadores dos Censos anuais de Educação Superior, que apontam crescimento lento e constante do número de matriculados desta população no sistema educacional”. O comparativo entre o censo de 2000 e 2010 aponta avanço gradativo de matrícula de pessoas com deficiência na Educação Superior, mas com grande diferença de sua origem, escolas regulares ou especiais (Quadro1). Esta informação merece aprofundamento, pois os dados não nos permitem outras deduções além desta. A razão quanto ao número pequeno de estudantes com deficiência nas escolas especializadas ou classes especiais chegarem ao Ensino Superior não é explicitada e pode estar relacionados à falta de atenção institucional em relação aos índices de matrículas, que, possivelmente demanda também o atendimento ao estudante com deficiência, egressos da Educação Básica ou a fatores outros que precisam ser averiguados. A exemplo, apresentamos a seguir quadro divulgado no Plano Nacional de Educação -PNE, que carece de análise e credibilidade por parte dos que realizam a Educação Superior neste país.

Quadro 1 - Crescimento do Atendimento Escolar 2000/2010

Indicadores Censo Escolar/INEP	2000	2010	Crescimento %
Municípios com matrícula de alunos público alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61,6 %
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na Rede Pública	208.586	532.620	155,3 %
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na Rede Regular	81.695	484.332	492,8 %
Escolas Comuns com matrículas de alunos público alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550 %
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323 %

Fonte: – Considerando a Implementação da Política de Inclusão Escolar – PNE 2011-2020 (MEC, 2011)

Frente ao que está retratado, torna-se evidente que os estudantes egressos da Educação Básica, estarão se direcionando para a Educação Superior, qualquer que seja a sua proporção, o que já deve servir de alerta para os que atuam principalmente nas IFES. As instituições estão se preparando para se adequar a essa realidade? Dispõem de condições para que receber os estudantes? Dão conta do recebimento desse público? Concordamos com Pereira (2017, p.27) quando afirma que “é necessário compreender a multidimensionalidade do processo das políticas públicas em Educação Especial no âmbito da inclusão escolar, em sua elaboração/implementação/avaliação nos diferentes setores da sociedade”. Sobretudo pelo fato desse aumento de atendimento não acontecer de forma

aleatória, sem intencionalidade, já que as ações educacionais se constituem realidade a partir da perspectiva política. Há que se levar em conta o contexto histórico das diferentes lutas que se constituem tendo origem nas demandas sociais deflagradas e contrastadas nos movimentos sociais. Nesse direcionamento, ter clareza da realidade instaurada, sendo necessário obter “*a compreensão da materialidade histórico-político da Educação Especial, como um movimento instituinte da inclusão escolar, nos permite afirmar que os desafios para a dimensão formativa dos profissionais da educação [...].*” (PEREIRA, 2017, p.28). Frente a esse desafio, há que se olhar para a evolução das matrículas dos estudantes com deficiência na Educação Superior, conforme aponta no gráfico 1 a seguir:

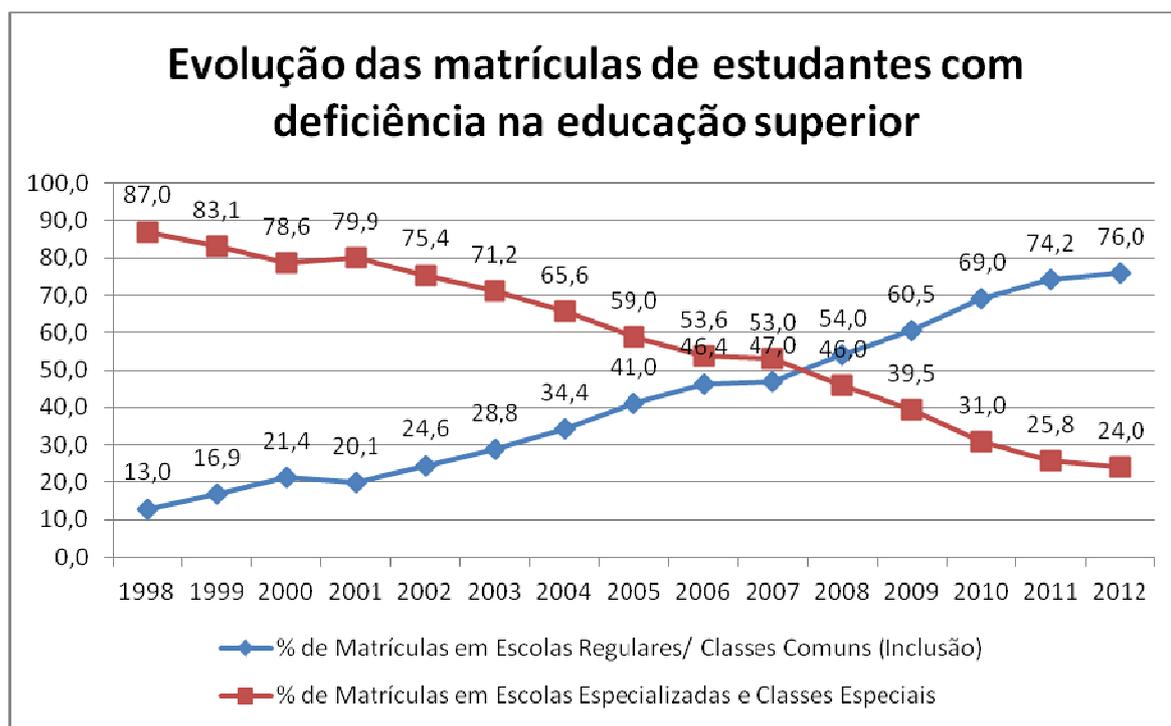


Gráfico 1 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica – Público alvo da Educação Superior na Perspectiva Inclusiva

Fonte: Acessibilidade na Educação Superior, MEC: Documento Orientador Programa Incluir (SECADI/SESU – 2013).⁵

Esses avanços educacionais vêm sendo noticiados em mídias oficiais e podem servir também de lente para as instituições no preparo do atendimento a esse público específico. Uma vez que está havendo mudança na condição do público atendido, conseqüentemente precisa haver mudanças nas ações educacionais. Principalmente depois da promulgação da lei de cotas das pessoas com deficiência (BRASIL, 2016) este universo recebe novo impulso.

⁵ Parece-nos que o gráfico se refere a Educação Básica, que tem Matrículas para Escolas Especializadas e Classes especiais. O que não é o caso da Educação Superior. No entanto consideramos relevante destacar que há o aumento de ingresso de pessoas com deficiência. O que requer um olhar atento nos diferentes níveis e modalidades.

2.2 Inclusão na Educação Superior em Termos da Lei: Destaque para Universitários com Deficiência

O processo de expansão do Ensino Superior no Brasil impõe uma série de desafios às instituições. Estes incluem desde questões de infraestrutura, recursos técnicos e humanos até a suficiente oferta e acesso de vagas. A inclusão de alunos com deficiências (e outras condições que geram necessidades educacionais especiais) surge como uma realidade, resultante deste acesso proporcionado. (BRIZOLLA & MARTINS, 2014, p.3).

Já é perceptível que na década de 2000 houve significativo aumento das pessoas com deficiência no Ensino Superior, ratificado acima por Brizolla e Martins (2014). A expansão universitária vivenciada em todas as regiões do Brasil, que dentre as ações ampliou o número de vagas nas Instituições Federais do Ensino Superior, nos diferentes cursos, certamente contribuiu para o ingresso de estudantes com deficiência. Só para situar historicamente, a expansão universitária se deu no período de 2002 a 2010, com significativo aumento de vagas, inserção de atendimento de pessoas com Necessidades educacionais específicas - PNE em algumas IFES, notadamente no atendimento especializado aos candidatos na realização das provas do vestibular, dentre outros fatores, a exemplo do que foi vivenciado na Região Norte, mormente Estado do Acre.

Com as demandas da sociedade, a trajetória da inclusão da Educação Superior vem sendo orientada. Diferentes documentos e dispositivos legais nacionais e internacionais que vem surgindo gradativamente e trazendo orientações concernentes ao atendimento da pessoa com deficiência nas instituições educacionais nos dois níveis da educação nacional (Educação Básica e Educação Superior) (Quadro 2). Passamos a descrever em linhas gerais:

Quadro 2 - Legislação Básica para a Educação Superior na Perspectiva Inclusiva

Dispositivo Legal	Preceito
Declaração de Salamanca.	<i>Preceitua sobre os princípios, políticas e práticas na área de necessidades Educativas Especiais.</i> (ONU, 1994).
Lei 10.098/2000	<i>Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.</i> (BRASIL, 2000);
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	<i>Aponta que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humano universal e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.</i>
Decreto 3.956/2001	<i>Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência.</i> (BRASIL, 2001);
Parecer CNE /CEB n.2/2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001)
Lei 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências
Decreto 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.(BRASIL, 2011)
Documento orientador Programa Incluir	Acessibilidade na Educação Superior Documento Base Programa Incluir. SECADI. SESu (BRASIL, 2013).
Estudo Sobre pessoas com Deficiência	Estudo: Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014);

Lei 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência. .(BRASIL, 2015)
Lei 13.409/2016	Altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. .(BRASIL, 2016).

Na Declaração de Salamanca (ou Carta de Salamanca) (Conferência Mundial de Educação Especial - ONU, 1994), afirma que “qualquer pessoa portadora de deficiência⁶ tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados”. (ONU, 1994, p. 3). Nesse contexto, as instituições educacionais devem realizar suas ações a partir de orientação na perspectiva inclusiva, sendo também enfatizado no documento internacional que a instituição educacional com orientação inclusiva constitui um dos meios mais eficazes para: “[...] modificar atitudes discriminatórias de criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva”. (ONU, 1994, p. 4). Duas décadas se passaram e as ações educacionais ainda encontram inúmeras barreiras para atuarem com perspectiva inclusiva.

A reflexão sobre o tema em pauta e mudança nas ações são premissas para institucionalmente se possa almejar “[...] Uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto a diferença quanto a dignidade de todos os seres humanos. Para tanto, uma mudança de perspectiva social é imperativa”. (ONU, 1994, p. 4).

Nesse processo de se pensar na educação para todos, a Lei 10.098/2000 enfatiza sobre a acessibilidade, alertando para que, neste sentido se elimine barreiras nos diferentes ambientes, tanto arquitetônica quanto de comunicação. Deixa claro o conceito de barreira, neste sentido, enfatizando no art. 2º parágrafo como:

“Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. (BRASIL, 2000).

Percebemos no dia a dia dentro das instituições educacionais que as barreiras arquitetônicas vêm sendo, gradativamente eliminadas, sendo assimilada mais facilmente. No entanto, as barreiras de comunicação ainda persistem, quer no atendimento, quer nas interações entre discentes e docentes, ou discentes e discentes. Algumas vezes até sem que se deem conta de que a não aceitação da educação como direito de todos, inclusive da pessoa com deficiência, brincadeiras indevidas, uso de jargões, palavras ou tratamento pejorativos, descasos, ou outro tipo de comportamento que dificulta a comunicação, pode ser considerado como discriminação à pessoa com deficiência. Tais atitudes estão na contramão da acessibilidade como nos apresenta o ideário do Movimento Vida Independente. Para eles é necessário dialogar, refletir e ter clareza que:

Acessibilidade é um conceito que já está subjacente. O Movimento de Vida Independente luta por ampliar a acessibilidade física e comunicativa. A filosofia da Vida Independente busca superar uma sociedade que não está desenhada para aceitar a diversidade dos indivíduos, impedindo sua plena participação social. (MACIEL & BARBATO, 2015, p.38).

⁶ Atualmente utilizamos o termo pessoa com deficiência, mas na época se utilizava o termo pessoa portadora de deficiência.

A Declaração Internacional de Montreal destaca sobre acessibilidade que: “O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social”. (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL, 2001, p. 1).

Em se tratando de discriminação, tema que ainda não vem sendo amplamente discutido no interior das IFES, o Decreto 3.956/2001 que “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2001, Art. 1º). O texto deixa claro que a pessoa com deficiência não deve ser discriminada e que tem direitos: Fica estabelecido que essas pessoas: “[...] têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.⁷

Também nesse sentido, um avanço significativo para as pessoas com deficiência auditiva foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, através da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), no seu Artigo 4º assinalam que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros meios de expressão a ela associados”. Esse reconhecimento vem sendo legitimado por essa lei que também determina que as instituições públicas e as concessionárias que realizam serviço público devem apoiar o uso e a divulgação de Libras deve garantir este direito. E, em relação às instituições que atuam na educação se torna ainda mais direta, afirmando que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, Art. 4º).

Para atender a pessoa com deficiência auditiva, ou pessoas que apresentem outro(s) tipo(s) de deficiência, se faz necessário ter a disponibilidade do serviço adequado a esse atendimento. Assim, a legislação também orienta em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que no início da década de 2000 mencionava apenas a Educação Básica, ou Educação, de forma vaga. Passa, com o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) – delinear sobre o atendimento educacional especializado também nas instituições federais de Educação Superior, determinando no seu Artigo 5º, parágrafo 2º, especialmente no inciso VII que:

O apoio técnico e financeiro contemplará as seguintes ações:

- I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II- implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva;
- V- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

⁷ O texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, está inserido no Decreto nº 3.96/2001 (BRASIL, 2001).

- VI- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VII estruturação e núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. (BRASIL, 2011).

Dentre as ações, aprimoramento do AEE, salas multifuncionais, formação continuada dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, adequação arquitetônica, distribuição de recursos educacionais para acessibilidade, a estruturação de núcleo de acessibilidade nas IFES, ressaltamos que o Decreto acima aponta ainda no parágrafo 5º que: “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”. (BRASIL, 2011). Desse modo, é definido a orientação legal para a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IFES para a realização do Atendimento Educacional, embora, até o momento atual, ainda há educadores que não percebem a exigência de AEE para os estudantes na Educação Superior. Tendo clareza e certeza apenas quanto à exigência desse atendimento para a Educação Básica, que está consolidado na rede pública de ensino.

Como forma de dar maior ênfase e acelerar o processo de implantação e/ou estruturação do núcleo de acessibilidade nas IFES, a Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Superior (SESu), criam o Programa Incluir, visando:

Orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº5.626/2005 e nº 7.611/2011. (SECADI. SESu, 2013, p.1).

Neste sentido elabora, divulga e orienta a utilização do Documento Base Programa Incluir para orientar quanto às ações e recurso para a implantação do programa nas IFES. Verificamos também, neste documento:

Os gráficos de Evolução das matrículas de Estudantes público alvo da educação especial na Educação Básica e Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior. Sendo indicado nesse documento que o aumento das matrículas é um sinal irrefutável de que a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, compreendido, muito além do acesso efetivado por meio da matrícula. (SECADI. SESu, 2013, p.11).

Durante a pesquisa bibliográfica na legislação e nos documentos sobre inclusão da pessoa com deficiência, observamos que existe bastante orientação sobre o assunto e ainda assim, em algumas realidades, a inclusão do acadêmico com deficiência está no âmbito do processo para ingresso, ou seja, na matrícula. Em outras realidades, nem na matrícula ainda. Não obstante a essa realidade, os acadêmicos com deficiência estão, tomando para si a responsabilidade e o ônus dos percalços que encontram perscrutando, buscando as possibilidades para o acesso e permanência nas IFES.

Tomando contato com a realidade apontada pelos documentos e leis já citados, fomos buscando mais informações e nos deparamos com um documento que traz estudo da realidade das pessoas com deficiência relacionada à educação inclusiva. Nesse documento temos um recorte de “dados e informações de caráter geral sobre a população com

deficiência no país, constantes dos Censos Populacionais do IBGE e focaliza os esforços de inclusão educacional” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, p.3). Nesse documento temos um compilado de gráficos sobre o atendimento da pessoa com deficiência e o atendimento educacional no Brasil.

Durante a fase de pesquisa bibliográfica, além da legislação e documentos apresentados, nos deparamos com o que consideramos a sistematização dos direitos da pessoa com deficiência, compilado em um único dispositivo legal que é Lei 13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Um dos principais pontos é o capítulo IV que trata do Direito à Educação, com destaque no Art. 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7).

Para não deixar dúvida, o parecer CNE /CEB n.2/2001 (BRASIL, 2001) aponta que a Educação Especial perpassa todos os níveis da educação Brasileira. A extinta Secretaria de Educação Especial passou recentemente para Diretoria de Política de Educação Especial⁸, que através das Coordenações (Coordenação Geral de Políticas Pedagógicas da Educação Especial; Coordenação Geral de Políticas de Acessibilidade da Escola e Coordenação Geral de Articulação de Políticas de Inclusão nos Sistemas de Ensino) vem orientando os sistemas de ensino para com o tratamento que deve ser dado a educação inclusiva e, no documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006, p.6) aponta que a Educação Especial perpassa por todos os níveis de educação ensino da educação brasileira (conforme Figura 2). Esse atravessamento da Educação Especial pelos níveis e modalidades da educação demanda ações específicas para o atendimento das pessoas com deficiência, para que “tenham êxito no desenvolvimento pessoal e profissional, sendo cumprida assim a legislação vigente”. (ANDRÉS, 2014, p.3). A simples observação na figura 2 abaixo nos dá uma visão da dimensão do atendimento educacional na perspectiva inclusiva, podendo nos sugerir que a inclusão deve ser uma realidade em todas as ações educacionais nesses níveis e modalidades, nas diferentes etapas da educação brasileira.

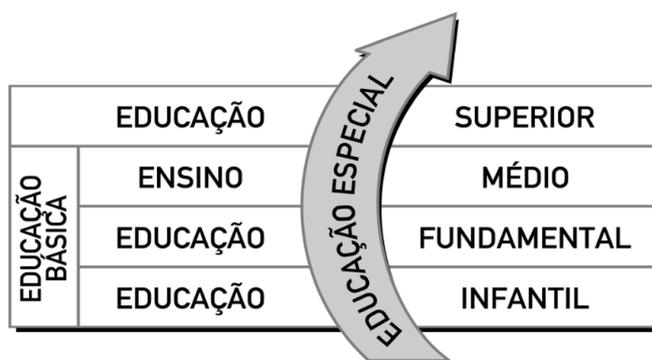


Figura 2 - Educação especial como modalidade de ensino nos diferentes níveis educacionais
 Fonte: Saberes e práticas da inclusão. (Brasil, 2006, p.6)

⁸ (Brasil, 2017). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem>. Acesso: 20 /01/2017.

Nessa direção, a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), ou Estatuto da Pessoa com deficiência como é mais conhecida, trata de questões como: Avaliação, Acessibilidade, Igualdade e Não discriminação, Direitos Fundamentais - Vida, a Saúde, a Educação, Moradia, Trabalho, Assistência Social, Cultura, Esporte, Turismo e Lazer, Transporte e Mobilidade. Constitui-se em diretrizes e observância para as ações nas instituições educacionais, e destaca que:

Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Enfatiza a questão dos atos de discriminação, no parágrafo 1º, deixando claro o que se constitui ato discriminatório, que se observado pode contribuir para livrar a pessoa com deficiências de vexames que podem vir a estar expostos nos diferentes ambientes educacionais.

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de discriminação, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, excluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fomento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015).

Em algumas situações, o crime de discriminação é facilmente comprovado, mas existem outras situações em que a situação discriminatória surge e funciona de forma sutil em sua apresentação, na sua forma, no seu modo de acontecer, (por vezes de forma inocente), sem um propósito efetivo, ou só como brincadeiras (de mau gosto), mas os que discriminam – que também é uma forma de agressão, não se dão conta que tais atitudes tem consequências e que seus resultados tem implicações que costumam deixar marcas na vida de quem vivencia atos discriminatórios. Como por exemplo, a discriminação educacional com efeito de baixo rendimento, que por estar em situação discriminatória, a pessoa se vê com bloqueio para apresentar os resultados esperados. Neste sentido, o Capítulo IV trata do Direito à Educação, explicita no Art. 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Dentre os programas criados pelo Governo Federal para atender o preceito constitucional de educação como um direito de todos, surgiu o Programa Universidade Para Todos (ProUni) que dá ênfase a educação inclusiva através de políticas afirmativas em que inclua tanto as pessoas com deficiência, quanto os que possuem baixa renda.” O programa foi criado pelo Governo Federal no ano de 2004 com intuito de que estudantes concorram a bolsas de estudos em instituições privadas”. (BRASIL, 2017)⁹ É um programa que vem atendendo aqueles estudantes que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM) e que

⁹ O que é PROUNI. Extraído do Site oficial PROUNI. BRASIL, 2017. Disponível em: prouni.mec.gov.br. Acesso em 25/02/2017.

não consegue acessar a uma das vagas nas IES públicas e tem a oportunidade de ingressarem em uma IES privada. Assim, “o Prouni 2017 possui bolsa integral e bolsa parcial podendo ser até 50%, mas dependerá da renda familiar do candidato. O programa abre as inscrições por semestre sendo o primeiro em janeiro e normalmente o segundo em junho”. (BRASIL, 2017). Nos períodos de inscrições é comum haver chamadas públicas nas grandes mídias.

Para se ampliar as possibilidades de ingresso na Educação Superior que vem tendo a atuação de recursos públicos “o Governo criou o Sisu (Sistema de Seleção Unificado), Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) entre outros. Ambos possuem o mesmo objetivo que é ingressar estudantes no Ensino Superior, mas com propósitos diferentes”.¹⁰ Essas iniciativas fazem parte das possibilidades de oferta de Educação Superior à população desprovida de recurso financeiro, mas que, no entanto, precisa haver uma série de exigências, como por exemplo, a comprovação de residência, de renda per capita familiar, dentre outras. Esses programas vêm atendendo a um público diferenciado e conforme afirma Andrés, (2014) abarca pessoas com deficiência possibilitando o ingresso como estudante também na rede privada.

No Ensino Superior, é preciso mencionar ainda os efeitos do Programa Universidade para Todos (ProUni), que, desde 2005, vem sendo desenvolvido pelo governo como política afirmativa oficial também para o segmento das pessoas com deficiência, junto ao setor privado. Assegura ingresso e bolsas de estudo (parciais e totais) em instituições privadas de nível superior para alunos sem recursos e que cumpram certas “condicionalidades” em troca da concessão de benefícios e vantagens fiscais e tributárias às empresas mantenedoras educacionais. Entre as normas do Programa está a que garante prioridade na concessão de bolsas aos candidatos com deficiência que cumpram as demais condições para inscrição. Segundo o MEC, o Programa até 2013 atendeu ou atende um total de 8.568 alunos deficientes em todo o País, desde o seu início. (ANDRÉS, 2014, p. 38).

Queremos destacar que nesses casos, as bolsas de estudo são integrais ou parciais - abarcando algum percentual que deverá ser pago pelo estudante e outro que é pago pelo Governo Federal. Sendo ratificado no Gráfico 2 a seguir que o ingresso desses estudantes na rede privada abriga um percentual significativo, bem acima dos que são atendidos pela rede pública.

¹⁰ (BRASIL, 2017). Site Oficial do Prouni. Disponível em: <http://www.prouni2017.com/>. Acesso em 22/01/2017.

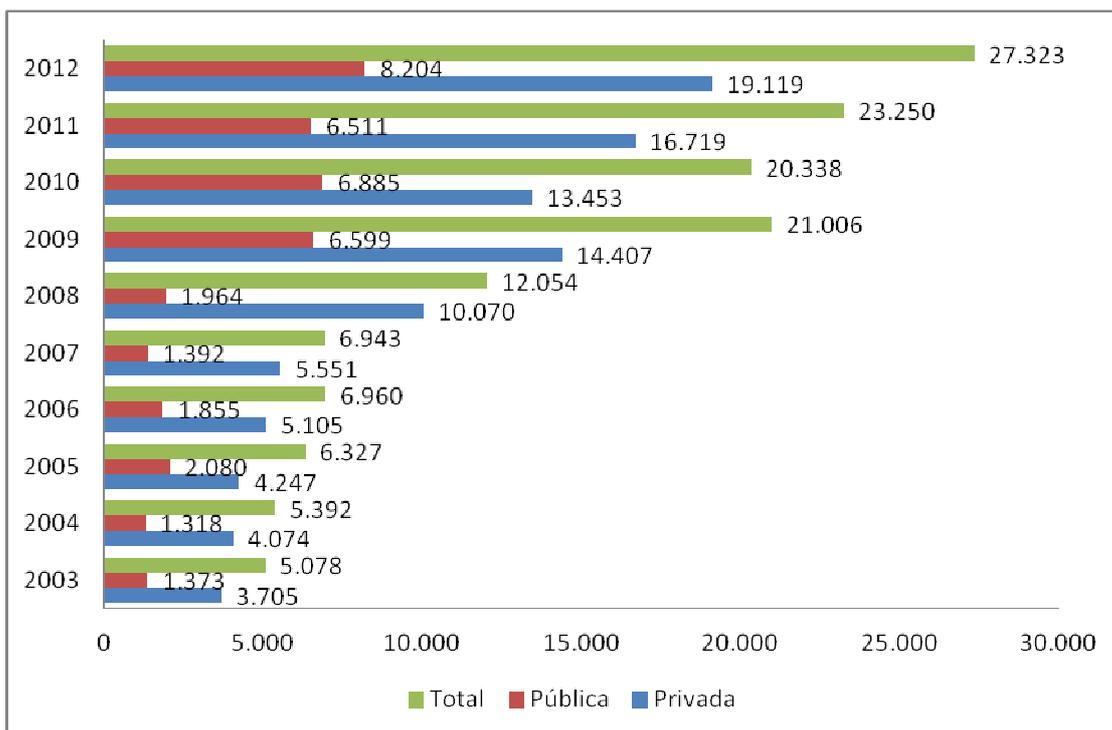


Gráfico 2 - Matrícula de Pessoas com Deficiência na Rede Pública e Privada de Ensino
 Fonte: Andrés (2014, p. 41)

Historicamente a concorrência pelo acesso à educação não se dá em iguais condições na maioria dos casos, embora venha sendo implantado, gradativamente, o sistema de cotas para atender a coexistência de algumas realidades da diversidade social. Sendo um direito legal instituído pela Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, (BRASIL, 2012), no seu Artigo 1º determina que:

[...] 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 reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo (um salário mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

A Lei de Cotas causou e ainda causa discussões e de acordo com Mongim (2015, p. 1): “o recente processo de implantação de programa de reserva de vagas em instituições de Ensino Superior no Brasil tem-se constituído em desafio e assumido contornos bastante polêmicos”. Eles só vêm se dando, tanto no âmbito interno das instituições, no sentido de ajustarem seus planejamentos de ofertas de cursos ao preceito legal, bem como no âmbito dos grupos de estudos e pesquisas existentes principalmente em universidades públicas.

No entanto, a implantação do sistema de cotas vem sendo gradativamente aceita, e, conforme aponta Heringer (2015, p.2) que: “ no ano de 2016, completa-se o período previsto para que a Lei 12.711/2012 seja plenamente implementada com a adoção de 50% de cotas

para ingresso nas instituições públicas federais para estudantes que cursaram Ensino Médio em escolas públicas”. Entendemos que a inserção da reserva de cotas já vem sendo gradativamente adotada por parte de algumas instituições federais de Educação Técnica, Tecnológica e Educação Superior em diferentes regiões do país, já fazendo parte da rotina sociocultural de alguns sujeitos envolvidos com questões relacionadas ao ingresso no nível superior mediante ao sistema de cotas. No entanto, ainda não está materializada em todas as instituições de educação pública, e, para se consolidar, surgem novos dispositivos legais.

A Lei de cotas foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 que regulamenta a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, (BRASIL, 2012), no seu Artigo 2º determina que:

As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I – no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário mínimo per capita; e

II – proporção de vagas no mínimo igual para pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2012).¹¹

Estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas, estudantes com renda familiar igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salários mínimos per capita, pretos, pardos e indígenas comporiam, para a lei de cotas o público alvo em que se destinariam as cotas. Ficando de fora as pessoas com deficiência, que para concorrerem à cota, teriam que declarar uma das situações citadas na lei e não a sua condição. Este ponto foi modificado, após várias lutas dos grupos que levantam a bandeira da acessibilidade e inclusão, no limiar do fim de 2016 com a alteração da Lei 12.711/2012, pela Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), passa a “dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e situa a pessoa com deficiência, no bojo das pessoas a quem as cotas se destinam”. Ratificando que:

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).

¹¹ O Decreto 7.824/2012 (datado de 11/10/2012) regulamenta a Lei 12.711/2012 (datado de 29/08/2012). E posteriormente, só em 2016, a Lei 13.409 /2016 (datada de 28 /12/2016) define a inserção de pessoas com deficiência como público a ser atendido com base na Lei de Cotas para ingresso na Educação Superior.

Ainda assim, para o estudante universitário, que vence essa primeira etapa, matricular-se em um curso superior, este não é o único obstáculo. O ingresso em uma instituição de Educação Superior não é a garantia de permanência, ficando ao encargo do acadêmico se integrar e se adaptar a uma realidade um tanto diferente da que fora vivenciada na Educação Básica. Kelman e Sousa (2015, p.43) enfatizam que “o marco legal da inclusão garante que todos têm o direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais”. Destacando, para esse efeito da garantia do direito que deve ser outorgado a pessoa com deficiência que no que tange a: “Educação inclusiva se refere não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades. Refere-se a todo minoritário que, de uma forma ou de outra necessita de medidas educacionais diferenciadas”. Kelman e Sousa (2015) consideram que essa participação, impõe ao estudante ações que por vezes se distanciam de suas condições. As autoras apontam a emergência de medidas educacionais diferenciadas em relação a “processos de avaliação, de desenvolvimento curricular, de comunicação, dentre outros”. (KELMAN & SOUSA, 2015, p.43).

Concordamos com Pletsch (2014, p. 17) quando enfatiza que “o processo educacional de alunos com deficiências [...] acaba sendo impactado pelas percepções e estigmas ainda presentes em nossa cultura sobre o desenvolvimento desses sujeitos”. Sendo que, afirma ainda nesse contexto que, “tais percepções são influenciadas pela própria inflexibilidade predominante nas práticas curriculares vigentes”.

O preparo institucional para receber os estudantes com deficiência, a exemplo do que já vivenciamos em IFES, favorece a inclusão, embora ainda não seja uma realidade que abarque a todos os envolvidos nos diferentes processos educacionais. Magalhães, em Mello (2013, p.47), afirma que: “O processo de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior apresenta-se atualmente como um dos desafios para professores universitários”. Tais desafios possivelmente perpassam por não se saber, ainda, como lidar com as diferentes deficiências e, por outro lado, por falta de conhecimento ou levar em conta a legislação, desde os Direitos Humanos, a Constituição Federal, à legislação específica que orienta para o atendimento a pessoa com deficiência. Afirma ainda que: “Isso ocorre porque a inserção do aluno com deficiência neste nível de ensino está ocorrendo de forma ainda muito lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação”. (MELO, 2013, p.47). O cumprimento de tais exigências implica em mudanças em diferentes âmbitos: nos relacionamentos e atitudes, na adequação curricular, implantação e ampliação de acessibilidade arquitetônica nos diferentes espaços e acessibilidade no atendimento, uma vez que ao atender uma pessoa com deficiência auditiva, é imprescindível que a instituição tenha intérprete, ou uma pessoa com deficiência visual, é indispensável que haja mecanismos adequados para compartilhar informações e atender da forma mais adequada possível.

2.3 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Uma Proposta a ser Efetivada

Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiência têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (ONU, 1994, p. 4).

Os tempos mudaram e os avanços tecnológicos vêm ampliando o acesso a informação e a comunicação. As demandas por serviços aumentam e há muito que se fazer em diferentes frentes para que se acessem os direitos sociais. No interior das instituições

educacionais o atendimento ao estudante com deficiência ainda é um desafio, como vimos abordando. Sendo mais bem assimilado na Educação Básica e vem sendo paulatinamente discutido também na Educação Superior.

O atendimento a pessoa com deficiência nas instituições de Educação Superior é papel e a atribuição dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão. Nas universidades federais, esse serviço, até o momento, não está totalmente normatizado, embora haja a determinação legal para que haja a estruturação dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas Instituições Federais de Educação Superior e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES). Mesmo nos Institutos Federais onde são denominados Núcleos de Atendimento às Pessoa com Necessidades Específicas - NAPNE¹², nos quais existe uma espinha dorsal, prevalecem muitas dúvidas (SILVA, 2017). Existem poucos indicativos legais, sem diretrizes formais amplas que sustentem este serviço na universidade de forma ampla e universal. Cada instituição trilha seu caminho. Neste sentido, há discordância entre os profissionais da educação quanto a sua organização e função deste serviço e de suas ofertas, uma delas refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alguns profissionais defendem que o AEE é para atender os estudantes da Educação Básica. No entanto a legislação aponta que esse serviço deve ser ofertado nas instituições públicas de ensino, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. (BRASIL, 2011). Pautados em nossa interpretação da lei, optamos por defender o AEE em todos os níveis educacionais, por ser parte integrante da educação especial. O texto a seguir adota este tom com base em documentos nacionais.

O Atendimento Educacional Especializado a ser realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão deve visar apoiar o público da Educação Especial que tem alguma necessidade educacional específica que, segundo Decreto o 7.611/2011 Art. 2º: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011). Esse Decreto utiliza o termo Necessidades Educacionais Específicas (NEE) afirmando:

“O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. (BRASIL, 2011).

Vemos que o Decreto trata do AEE no processo educacional, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. No entanto, parece dar maior ênfase à escola. Podemos inferir que esta distorção de ideia esteja relacionada à frequência e ao quantitativo preponderante de estudantes nesta condição na Educação Básica, sendo o ingresso na Educação Superior ainda não tão presente no imaginário popular e nem mesmo junto aos profissionais da área. Em nosso entendimento, fica claro que o AEE é destinado de igual modo para ambos os níveis de escolarização, com a devida orientação, inclusive para a estruturação dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas instituições federais de Educação Superior.

¹² NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas corresponde aos Núcleos de Acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011. Pauta-se na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (IFSC, 2017).

2.3.1 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto à pessoa com deficiência na Educação Superior deve ser realizado através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão segundo o Decreto 7.611/2011 que destaca a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições de Educação Superior”. Sendo os núcleos, nas IFES, o local de referência para o atendimento do estudante com deficiência e deve ter como ação central “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”. (BRASIL, 2011).

No núcleo de acessibilidade e inclusão deve ser elaborado o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”. (BRASIL, 2015). Percebemos que estas orientações legais são importantes para legitimar as ações que devem ser realizadas nas IFES e para que consiga dar segurança de acessibilidade e inclusão ao estudante com deficiência matriculado nas IFES. A partir da atuação do núcleo de acessibilidade e inclusão, ele passa a ter um setor de referência que o auxilie e o oriente na realização do seu percurso acadêmico.

O núcleo de acessibilidade e inclusão, mapeando as situações dos estudantes com deficiência, tende a possibilitar a elaboração e a realização do planejamento institucional para o atendimento mais adequado dentro da demanda e também contribuir para assessorar os docentes no acompanhamento de estudantes com Necessidade Educacional Específica (NEE), uma vez que favorece o AEE dentro das especificidades apontadas por cada estudante com deficiência.

2.3.1.1 Alguns exemplos de superação de barreiras educacionais e experiências de sucesso no Ensino Superior brasileiro

No tocante aos universitários com deficiência, encontramos relatos no cotidiano referente à dificuldade de permanência na Educação Superior devido ao não atendimento à necessidade educacional especial, decorrente de alguma deficiência. No entanto, há Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que vem conseguindo modificar este quadro e implantar a educação na perspectiva inclusiva. Um exemplo é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que traz importantes discussões sobre a inclusão na Educação Superior na busca de soluções educacionais, por exemplo, a relação entre docência e necessidades educacionais especiais (MELO 2013). Considerando que a legislação educacional aponta para a criação de núcleos de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2011), sendo que os núcleos favorecem o atendimento educacional a pessoa com deficiência e conforme indicam Melo e Pereira, (2013, p.93):

A educação inclusiva deve ser entendida na perspectiva de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentam algum tipo de deficiência tenham os mesmos direitos que outros alunos com participação plena na sociedade.

Nesse sentido, o atendimento educacional deve acontecer de forma a contribuir que os estudantes utilizem e desenvolvam suas potencialidades e realizem a trajetória formativa de forma mais adequada possível frente à realidade que apresenta.

A política de inclusão de pessoas com NEE na UFRN foi impulsionada e fortalecida a partir de projetos institucionais aprovados pelo Programa Incluir, junto ao Ministério da Educação, a saber: Inclusão de alunos com deficiência na UFRN: Promovendo ambientes acessíveis; Criação do Núcleo de Apoio e Orientação ao Acesso e Permanência a alunos com deficiência na UFRN; e Estruturação e fortalecimento de ações voltadas para o Ensino de estudantes com deficiência visual na UFRN (MELO 2006; 2008; 2010). (MELO, 2014, p. 48):

Outro exemplo é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul que ressalta a necessidade de se mapear as necessidades de acessibilidade, criação de recursos tecnológicos, levantamento do histórico dos estudantes com deficiência, dentre outras ações. Destacam que “proporcionar uma dinâmica em sala de aula com os colegas do aluno com NEE também é fundamental para evitar a discriminação e seu possível isolamento do resto da turma”. (SONZA, 2014, p.180). Em outra lente discutem a inclusão sociodigital para pessoas com NEE apresentando como Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, onde tecem estudo sobre a escolarização de pessoas com deficiência e apontam recursos diferenciados que podem contribuir para as diferentes demandas existentes.

[...] hoje em dia, a sala de aula é um ambiente em que a diversidade está cada vez mais presente. Saber lidar com essa diversidade é saber visualizar cada aluno como único e possuidor de capacidades e especificidades, é um desafio para cada um dos envolvidos no processo educacional. (SONZA, et all, 2013, p.43).

Não é possível atuar de forma adequada na educação com perspectiva inclusiva sem considerar as demandas trazidas pelos acadêmicos, público alvo desse atendimento. E, só a partir de então, planejar, organizar e viabilizar os recursos humanos e materiais necessários à realização dos serviços, e atuar de forma diferenciada com “um currículo acadêmico flexível, com o currículo em movimento, utilização de espaços diferenciados ou adaptados, objetivos específicos alternativos, adaptações e flexibilizações no currículo”. (MELO, 2013, p.48-52).

À medida que as ações inclusivas vão ocorrendo, torna-se possível provocar a reflexão na comunidade acadêmica sobre o tema, tornando-se cada vez mais uma pauta comum a ser pensada, dialogada e vivenciada, não só dos bastidores, mas fazendo parte dos debates na superfície do cotidiano acadêmico.

[...] é preciso oferecer diretrizes claras sobre como elaborar propostas individualizadas de ensino e as dimensões que envolvem o currículo escolar. Essas e outras medidas relacionadas às condições de trabalho dos docentes e à infraestrutura das instituições escolares, certamente colaborarão para a melhoria das práticas educativas [...].(PLETSCH, 2014, p. 16).

O atendimento aos estudantes com deficiência é uma ação que, a medida que os diferentes setores da instituição vão tomando conhecimento de suas nuances, dos preceitos legal (BRASIL, 2011); (BRASIL 2015) e (BRASIL, 2016), e, procurando aprender a lidar com as demandas pertinentes as ações apontadas nas políticas educacionais propostas, e ao irem se envolvendo com a educação na perspectiva inclusiva, os estudantes com NEE tendem a serem melhores qualificados no seu desempenho acadêmico e a IFES passa a cumprir melhor com o seu papel no mundo acadêmico e contribui para o desenvolvimento também do capital social.

2.3.2 Atendimento Educacional Especializado

Os acadêmicos com deficiência têm o direito legal de serem assistidos através da *adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação inicial e continuada para o atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2015). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é descrito no Decreto N° 7.611/2011

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O artigo 5, Parágrafo 2, inciso VII deste decreto prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior.

A Lei da Pessoa com Deficiência, no artigo 5º também prevê a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência nos diferentes níveis educacionais, conforme texto a seguir:

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação

que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. (BRASIL 2015).

Fomos verificar por meio eletrônico sobre o AEE na Educação Superior e, ao que tudo indica, esse vem sendo um campo de desafios, de luta e também nas diferentes formas de atuação realizadas pelas instituições no intento de cumprimento da legislação educacional para a Educação Superior na Perspectiva inclusiva. Sendo um grande desafio a proposição de se eliminar não só as barreiras arquitetônicas que vem sendo melhor aceita e assimilada mas entendemos que é principalmente um fator crucial o desafio de eliminação das barreiras de comunicação, de informação e pedagógica, não muito evidenciadas, porém presente nas IFES. Mesmo naquelas que vem desenvolvendo o AEE, através das ações do Núcleo de acessibilidade e inclusão (NAI), uma vez que o atendimento necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência depende de diálogos e interações com as coordenações dos cursos, com os docentes e também com os demais estudantes. No sentido de que todos estejam integrados no desempenho dos papéis necessários para viabilizar os mecanismos, os recursos e o apoio necessário ao desenvolvimento do percurso acadêmico do estudante com deficiência.

2.3.2.1 Alguns exemplos de AEE no Ensino Superior

Como já mencionamos, o AEE no Ensino Superior vem sendo uma ação realizada através dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão que passaram a ser estruturados como ações institucionais que realizam o atendimento ao estudante com deficiência. Traremos a seguir alguns exemplos do que vem acontecendo nesses espaços nas regiões do país, tomando como base uma das IFES em cada região. A seleção destes exemplos foi feita de forma ocasional pela facilidade de acesso às informações com intuito apenas ilustrativo. Não foi usado outro critério, como qualidade do serviço, pioneirismo, ou etc.

Em uma visão panorâmica sobre a realidade das IFES no Brasil, realizamos uma busca eletrônica nos sites oficiais de algumas instituições, tomando como ponto de partida uma IFES de cada região do Brasil. Destacando da Região Nordeste, a UFRN; da Região Sudeste, a UFRRJ; da Região Sul, a UFSM; da Região Centro Oeste, a UnB e da Região Norte, a UFAC, procurando averiguar, por meio eletrônico em cada uma das universidades sobre a existência ou não da indicação de existência do núcleo de acessibilidade e inclusão e qual(is) as ações que realizavam e se tinha sido publicizado.

Na averiguação feita, os sites visitados de três das universidades informavam sobre o Núcleo, Setor ou Programa de Acessibilidade, dando a entender que desenvolvia ações na perspectiva da educação inclusiva, com informações, em sua maioria, desde a primeira década de 2000 e estando alinhadas com as políticas educacionais existentes. Em um dos casos - UFRRJ as informações encontradas são sobre a instituição de uma comissão do núcleo e aponta como ação apenas um seminário com estudantes que compõem grupo de pessoas com deficiência. Apresentaremos este quadro pormenorizado mais a diante.

Consideramos importante verificar que no caso da UnB, UFRN e UFSM existe uma quantidade considerável de informações, disponibilidade de email e telefones de contato, bem como a localização de funcionamento do Núcleo. Percebemos também que alguns apontam como marco de implantação ou implementação de ações na perspectiva de educação inclusiva o Programa Incluir, havendo sido principal fonte de recurso para fomento das ações realizadas.

2.3.2.1.1. UnB – Região Centro Oeste

Na Universidade de Brasília (UnB), o AEE é realizado através do Programa de Apoio às pessoas com Necessidades educacionais especiais (PPNE) e teve sua implantação no final da década de noventa. Conforme informado no site oficial da universidade (Figura 3), o programa está alinhado com as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência. Informam que:

O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) foi criado em 1999, vinculado à Vice-Reitoria, após diversas discussões sobre o ingresso e as condições de permanência e diplomação dos estudantes com necessidades especiais na Universidade de Brasília. A implantação do Programa foi orientada pelo marco legal da Constituição Federal, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e demais legislações, com o objetivo de proporcionar condições de acesso e permanência desses estudantes no Ensino Superior. O PPNE tem o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade. (UNB, 2017) ¹³.



Figura 3 - Portal UnB – Página Inicial com ícones de Acesso.
Fonte: UnB (2017).

As ações do PPNE estão divulgadas pela UnB na sua página inicial com opção de acessibilidade digital, dentro do ícone Serviços (Figura 3) e permite uma gama de informações sobre o que vem realizando sobre acessibilidade e inclusão no âmbito da universidade, disponibilizando relatórios de quase uma década, imagens e fotos, divulgando serviços, dialogando com a comunidade acadêmica por meio de redes sociais e divulgando as atividades de pesquisa, extensão universitária, bem como atividades cotidianas de AEE nesta IFES.

Na página específica do PPNE (Figura 4), encontramos inúmeras informações que nos deu uma visão de como vem sendo desenvolvidas as ações de educação inclusiva na UnB, com destaque para Projetos e Ações para atendimento aos estudantes, informação da legislação, eventos e divulgação de pesquisas sobre inclusão que envolva a UnB.

¹³ Pesquisa realizada na internet, na página oficial da UNB, disponível em <http://www.ppne.unb.br/>. Acesso em 20/01/2017.



Figura 4 - PPNE – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - UnB, Projetos e Atividades de Acessibilidade e Inclusão.
 Fonte: UnB (2017).

O programa abriga diferentes projetos, cuja informação mais detalhada está disponibilizada no site. Divulgam a forma de acesso, contatos, localização e horário de atendimento, o que facilita o acesso dos estudantes aos serviços (Figura 5).



Figura 5 - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais PPNE. Contatos
 Fonte: UnB (2017).

A página oficial do programa dá informações sobre outras formas de acesso a informação e disponibilizam link do Facebook, onde divulgam as ações e eventos e disponibilizam imagens sobre a acessibilidade e inclusão na IFES (Figura 6).



Figura 6 PPNE – UnB no Facebook

Fonte: Unb (2017)

Dentre as atividades e projetos desenvolvidos pelo PPNE apontamos:

Acompanhamento acadêmico: tem por objetivo acompanhar a vivência acadêmica dos estudantes cadastrados no PPNE e construir, em conjunto com eles e seus professores, estratégias e adequações de acordo com suas necessidades.

Interação com Institutos e Faculdades: objetiva dialogar com coordenadores de curso, professores e servidores sobre as necessidades dos estudantes cadastrados e buscar estratégias para adequação de espaços físicos e da prática educativa.

Interação com a Prefeitura do Campus: visa assegurar a acessibilidade dos projetos urbanos dos Campi e eliminar barreiras arquitetônicas.

Parceria com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação: possibilita o acesso a materiais e equipamentos adaptados para pessoas com deficiência visual, como impressão em tipo ampliado e Braille, utilização de ferramentas e recursos computacionais, gravação de áudio e recursos de acessibilidade.

Parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS): o projeto da Biblioteca Central da UnB busca democratizar o acesso à educação, informação e cultura, pelo uso de equipamentos e recursos tecnológicos.

Transporte no Campus: veículo disponível com prévio agendamento, para os estudantes cadastrados no PPNE com dificuldades de locomoção.

Realização de cursos e palestras para a comunidade interna e externa à UnB. (UNB, 2017).

Na busca eletrônica, percebemos que há preocupação e interesse em informar, dentre o conjunto de ações para a acessibilidade e inclusão nesta IFES, também as atividades de pesquisa concluída, cujos trabalhos foram publicados e disponibilizados também na página

do programa. Dentre os trabalhos estão artigos, dissertações, teses, artigos e trabalhos apresentados tanto em congressos sobre a educação inclusiva, que se refira a UnB. (UNB, 2017).

2.3.2.1.2. UFRRJ –Região Sudeste

Em relação à acessibilidade e inclusão na UFRRJ, foi também realizado busca no site da UFRRJ para averiguar informações que favoreçam uma visão sobre a realidade das ações concernente a existência ou não do NAI na IFES. Todavia, não foi encontrado de imediato uma página que remeta às informações necessárias sobre a existência ou não do Núcleo de acessibilidade e inclusão. Não encontramos com facilidade de acesso nenhuma informação que pudesse dar visibilidade sobre a existência do NAI. Embora, durante diálogos in loco soubemos existir uma Comissão que integra o Núcleo. Através da pesquisa virtual no site não ficou claro sobre o local em que o núcleo está funcionando, nem se existe alguma ação ou atividade em funcionamento no momento (Figura 7).

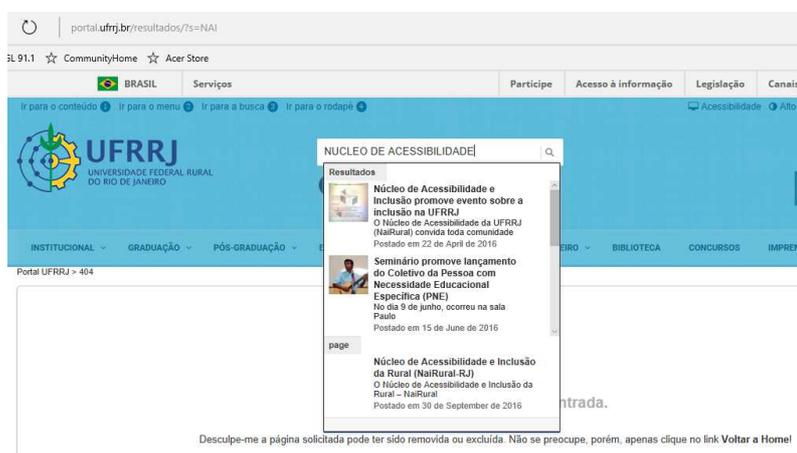


Figura 7 - Busca na página da UFRRJ sobre NAI – Núcleo de acessibilidade e inclusão
Fonte: UFRRJ (2017)

Na busca eletrônica, não encontramos informações sobre o que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (NAIRURAL-RJ) vem realizando. Não foi encontrado acesso a uma página em particular, encontramos informações soltas, com status de notícia, divulgando um evento de implantação do Coletivo PNE. Na busca, encontramos apenas uma ação que se refere a um evento promovido pelo NAIRURAL-RJ (Figura 8).



Figura 8 - NAIRURAL-RJ Convite para participação em Seminário, 2016
Fonte: UFRRJ (2017)

Não há menção se há um espaço de atendimento, quais os horários de atendimento e quais ações. Também não encontramos nenhum relatório sobre ações dos anos anteriores. Encontramos notícias sobre o Coletivo PNE (Figura 9), que é um movimento dos estudantes com deficiência e que querem ter garantido os direitos legais de permanência e AEE para dirimir as NEE que vivenciam no cotidiano do percurso acadêmico.



Figura 9 - Divulgação de Lançamento do Coletivo PNE. UFRRJ, 2016. (UFRRJ, 2017).
Fonte: UFRRJ (2017)

Pelo relato das informações, pareceu-nos haver sido um evento que, como um marco imprimiu a presença da pessoa com deficiência na existência da UFRRJ. No entanto, mesmo depois de intensa pesquisa virtual não conseguimos chegar a informação quanto ao que a IFES vem desenvolvendo em relação à acessibilidade e inclusão.

Na programação do Lançamento do Coletivo PNE, segundo o que fora noticiado na página inicial da IFES, houve a participação e apoio institucional, na mesa, nas falas e na cooperação para a realização do evento. Na imagem abaixo (Figura 10), a mesa, tanto com a participação de professores e colaboradores como dos membros da Executiva do PNE que proferiram palavra de engajamento que marcaram a existência do Coletivo PNE UFRRJ que iniciou suas ações desde março de 2016 e utilizam como espaço de articulações e diálogos iniciais, um fórum permanente no WhatsApp, email, etc.

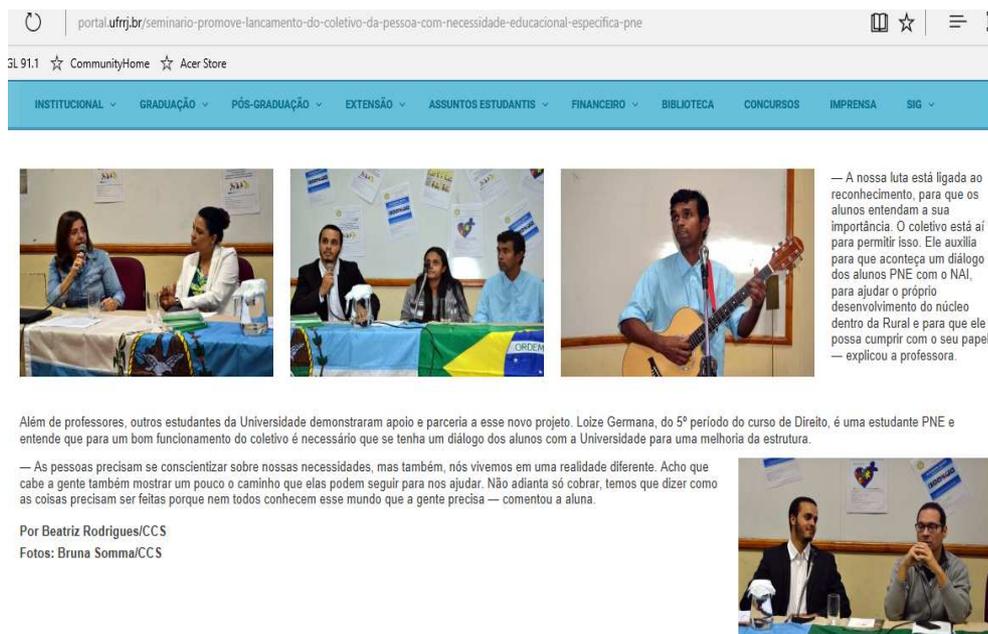


Figura 10 - Divulgação de Lançamento do Coletivo PNE em, 2016. (UFRRJ, 2017).
Fonte: UFRRJ (2017)

As informações que encontramos na página da UFRRJ sobre acessibilidade é sobre o Coletivo PNE, dando a entender ser essa a única ação de acessibilidade.

Devido a UFRRJ ser o local da pesquisa e haver facilidade de acesso, no início da pesquisa (entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016), fomos a alguns setores da instituição como PROGRAD – Pro Reitoria de Graduação e PROAES – Pro Reitoria de Assuntos Estudantis para consultar se havia informação sobre a existência de setor que atendesse pessoas com deficiência. Fomos informados informalmente que não havia um local, mas que havia uma pessoa que cuidava disso. No entanto, não informaram qual o local em que essa pessoa atendia. Solicitaram que formalizássemos o pedido para as Pró-reitorias através de um documento, o que não foi feito¹⁴. No entanto, no decorrer de 2016, começou a haver indícios de mudanças, principalmente com a atuação do Coletivo PNE, que, ao que parece, suscitou maior atenção para a questão da acessibilidade e inclusão no âmbito da UFRRJ.

Na busca, encontramos informação no Portal UFRRJ>Pró-Reitoria de Graduação>Câmara de Graduação> atualizações do Diário Oficial > Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural, sobre a implantação oficial do NAIRural-RJ (Figura 11).

¹⁴ Devido a dificuldade de informação e inexistência de um setor dentro da UFRRJ que tratasse sobre a questão da inclusão da pessoa com deficiência, não continuamos a busca por informações no interior da universidade, não formalizando pedido das mesmas.



Figura 11 - Informação sobre o NAIrural -RJ. (UFRRJ, 2017)
Fonte: UFRRJ (2017)

Nesta página constavam as seguintes informações:

Pró-Reitoria de Graduação

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural (NAIRural -RJ)

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural – NAIRural-RJ surge da Deliberação nº 112, de 12/06/2012, com a finalidade de implementar as políticas educacionais inclusivas e de acessibilidades orientadas pelo PROGRAMA INCLUIR (MEC).(UFRRJ, 2017).¹⁵

De acordo com a informação acima, entendemos que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ está vinculado à PROGRAD e que foi implementado em 2012, somando-se mais de 4 anos de existência e teve vinculação com o Programa Incluir, uma das políticas educacionais para a Educação Superior na perspectiva inclusiva, que contribuiu para alavancar as ações de Acessibilidade e Inclusão das IFES em todo o país. Encontramos ainda na referida página a indicação de que existe uma equipe responsável pelo Núcleo na UFRRJ, que tem portaria interna. Informaram: *Gestão atual (portaria 663GR, 2 de agosto de 2016) Constituição do NAIRural-RJ*. Destacando:

OBJETIVOS GERAIS:

- 1 – Promover ações e atividades que favoreçam o acesso, a permanência e a participação efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão na UFRRJ.
- 2 – Oferecer suporte pedagógico aos Cursos de Graduação da UFRRJ para atender adequadamente as demandas pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes acessibilidade por

¹⁵Pesquisa realizada na internet. Página oficial da UFRRJ. Disponível em: ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/camara-de-graduacao/atualizacao-do-diario-oficial/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-da-rural-nairural-rj. Acesso em 20/01/2017.

meio de tecnologias assistivas ou ajudas técnicas nas atividades previstas em seus cursos.

Público-alvo Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei 13.146, 06/07/2015). (UFRRJ, 2017).¹⁶

Curioso destacar que o serviço, conforme aponta o documento, se dirige apenas aos cursos de graduação ficando os acadêmicos de pós-graduação desamparados pelo que lhes assegura a lei. Que designa o atendimento no “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015, p.7)

Segundo publicado na página oficial da UFRRJ o NAIRural-RJ surge da deliberação no. 112, e, em uma busca na internet dentro da página da universidade não foi encontrado outra informação. Procurando nos diferentes ícones de acesso, também não encontramos a página do NAIRural -RJ.

Verificamos que não é contemplada a informação da existência de um link com as informações sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ, a exemplo da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e do Comitê de Ética da UFRRJ conforme links demonstrados.

Decidimos averiguar sobre o que os documentos oficiais dessa IFES falam sobre a acessibilidade e inclusão ou sobre as ações desta em relação ao NAIRural -RJ. Baixamos o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regimento Geral. Resolvemos averiguar o que diz o PDI sobre inclusão, já que trata de uma revisão das ações para que haja o desenvolvimento institucional. No PDI 2013 – 2017, encontramos informação relativa ao tema apenas no item 7.7 – que trata da infraestrutura (Figura 15), reforçando a premissa de que não há ainda uma consciência da necessidade de implantação de AEE, havendo preocupação apenas com a questão arquitetônica nos ambientes, como se a acessibilidade se resumisse aos ambientes.

No item 7.1 que trata do Ensino na Graduação e na Pós-graduação, não há nenhuma menção relativa à educação inclusiva. O documento, neste item fala de cotas, menciona atendimento a estudante das classes populares, mas nos dá a impressão de que nem de longe se pensa em pessoas com deficiência. Quando na realidade do cotidiano, verificamos que é realmente nas relações com o processo de ensino e aprendizagem que se encontram a maioria das demandas para o Atendimento Educacional Especializado, pois é onde se evidenciam as Necessidades educacionais específicas (NEE). Esse é um dos pontos de maior desafio e fragilidade, tanto para estudantes quanto para os docentes, que deve ser dialogado para que sejam identificadas soluções para os mais diferentes problemas que surgem.

Destacamos aqui que no PDI UFRRJ (Figura 12) em vigência, as metas do Ensino não levam em conta a existência de acadêmicos com deficiência.

¹⁶Pesquisa realizada no site da UFRRJ.

II.7. Cronograma de realização e indicadores de acompanhamento

II.7.1. Ensino de Graduação e Pós-Graduação

METAS	OBJETIVOS	AÇÕES	ETAPAS/INDICADORES/ ACOMPANHAMENTO	CRONOGRAMA				
				2013	2014	2015	2016	2017
Ampliar o acesso à graduação e à pós-graduação	Consolidar a política de cotas para os estudantes oriundos da rede pública (de acordo com a Lei 12711 de 29/08/2012)	Realizar levantamento socioeconômico semestral dos calouros ingressantes pela política de cotas	50% estudantes oriundos da escola pública e com renda per capita < que 1,5 SM	X 50%	X 50%	X 50%	X 50%	X 50%
		Criar mecanismos de acompanhamento e apoio dos estudantes das classes populares	Nº de alunos das classes populares com bolsa e vinculado a programa de tutoria	X 30%	X 50%	X 70%	X 90%	X 100%
		Avaliar os impactos da implantação da Lei das Cotas – Lei 12.711/2012	Instalação de Comissão para estudos constituída por representação docente, discente e técnico-administrativo	x				
			Desenvolver instrumentos para acompanhamento do processo de implementação da lei das Cotas	x				
		Avaliação dos impactos da Lei das Cotas		x	x	x	x	

Figura 12 - PDI 2013-2017- Ensino de Graduação e Pós-Graduação

Fonte: UFRRJ (2013, p.28).

Afirmam que a meta é ampliar o acesso à graduação e à pós-graduação e no objetivo apontam apenas que irão *Consolidar a política de cotas para os estudantes oriundos da rede pública (de acordo com a Lei 12711 de 29/08/2012)*. Também dentre as ações e indicadores, não há indicação de haver ação para o atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência, o que é lamentável, uma vez que as políticas educacionais para a inclusão estão em voga desde início da década de 2000 e a portaria que indica a instituição do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na UFRRJ é de 2012, parecendo-nos não haver sintonia dessa indicação com o PDI que é datado de 2013 para vigorar de 2013-2017. E, há no interior da instituição, pesquisas que aponta tal inobservância:

Os registros fotográficos realizados no campus de Seropédica¹⁷ são dados importantes, eles mostram a não realização da meta estabelecida com relação a este tema. A estrutura aqui mencionada refere-se apenas a arquitetônica. Não há nenhum planejamento estrutural didático-pedagógico previsto com vistas à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no texto referente ao Ensino de Graduação e/ou de Pós-Graduação.

A Educação Inclusiva não faz parte do planejamento institucional da UFRRJ para o quadriênio 2013/17. (REIS,2015, p. 107)

O que contraria o que está preconizado no Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESu, 2013:

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. 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 execução do quadro de profissionais; nos projetos

¹⁷ Constantes das páginas 64 a 73.

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. (SECADI /SESu, 2013, p. 12).

Vale ressaltar do documento orientador destacado acima sobre o financiamento das ações de acessibilidade, como foi feito o emprego do recurso, visto que no documento aponta que a UFRRJ, assim como outras IFES, teve a previsão de recurso financeiro desse programa, conforme apontado abaixo nas figuras (13 e 14):

ANEXO I

Recursos orçamentários alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias das Universidades Federais para implementação da Política de Acessibilidade

MATRIZ INCLUIR 2013 Recursos alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias (UO) das Universidades Federais

	UO	SIGLA	Alunos Matriculados Graduação	Valores Distribuídos
	TOTAL		862.142	R\$ 11.000.000,00
1	26273	FURG	8.924	R\$ 113.860,59
2	26352	UFABC	5.639	R\$ 71.947,54
3	26275	UFAC	8.840	R\$ 112.788,84
4	26231	UFAL	21.309	R\$ 271.879,81
5	26270	UFAM	22.638	R\$ 288.836,41
6	26232	UFBA	29.462	R\$ 375.903,27
7	26233	UFC	25.213	R\$ 321.690,63
8	26252	UFCG	15.848	R\$ 202.203,35
9	26284	UFCSPA	1.475	R\$ 18.819,41
10	26264	UFERSA	5.926	R\$ 75.609,35

Figura 13 - Recursos orçamentários alocados nas Unidades Orçamentárias das IFES para Implantação da Política de Acessibilidade

Fonte: SESu / MEC (2013, p. 20).

Na planilha, a indicação é de que os recursos foram alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias das Universidades Federais para a implantação da Política da Acessibilidade e que o valor designado considerou o número de alunos matriculados, no total de cada IFES, havendo sido destinado à UFRRJ na Unidade Orçamentária o valor estimado em R\$ 152.749,78 (Cento e cinquenta e dois mil, setecentos e quarenta e nove reais e setenta e oito centavos). Considerando haver 11.972 alunos matriculados no total, conforme demonstrado na Figura (14):

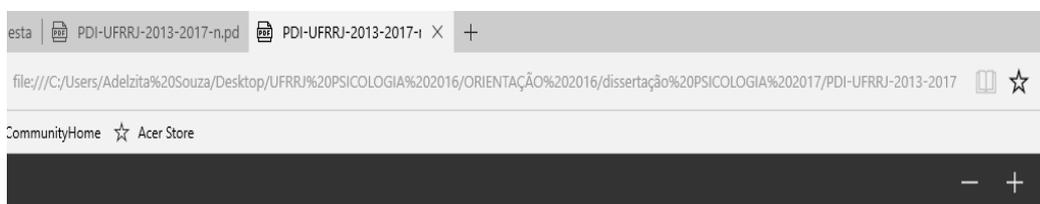
27	26241	UFPR	25.987	R\$	331.566,03
28	26253	UFRA	2.961	R\$	37.779,16
29	26351	UFRB	6.945	R\$	88.610,69
30	26244	UFRGS	27.391	R\$	349.479,55
31	26245	UFRJ	40.197	R\$	512.870,27
32	26243	UFRN	26.386	R\$	336.656,84
33	26248	UFRPE	12.024	R\$	153.413,24
34	26250	UFRR	5.094	R\$	64.993,93
35	26249	UFRRJ	11.972	R\$	152.749,78
36	26281	UFS	24.114	R\$	307.668,57
37	26246	UFSC	24.536	R\$	313.052,84
38	26280	UFSCAR	10.885	R\$	138.880,83
39	26285	UFSJ	9.056	R\$	115.544,77
40	26247	UFSM	17.632	R\$	224.965,26
41	26251	UFET	11.787	R\$	150.389,38

Figura 14 - Recursos orçamentários alocado nas Unidades Orçamentárias das IFES para Implantação da Política de Acessibilidade
 Fonte: SESu/MEC (2013, p. 21).

Não obstante haver a indicação do recurso alocado diretamente na Unidade Orçamentária e, considerando que, nesse período (2013) também é datado o PDI da UFRRJ (2013-2017), o que deveria indicar a previsão de metas, objetivos e ações relativas a implantação da política de acessibilidade, o que conseguimos averiguar no PDI (2013-2017) dessa IFES foi apenas um item que estima alguma ação nesse direcionamento. Não sendo levado em conta, ao que parece, a diretriz do Programa Incluir que, segundo indica, ser para o “financiamento das **condições de acessibilidade** deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão”. (SECADI/SESu, 2013, p. 12): Segundo o PDI da UFRRJ, não há indicação de ações relacionadas a alguma política de acessibilidade e inclusão, exceto a menção de um item em relação a questão arquitetônica, o que não se configura em política de acessibilidade e inclusão, quando a indicação do documento é clara, enfatizando 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”. (SECADI/SESu, 2013, p. 12). O texto orientador estabelece que essa política deve estar também explicitada: **1.No planejamento e execução orçamentária**; Sendo que não há, como já ventilamos, a definição de metas e ações e não está publicizado quais ações foram desenvolvidas neste sentido; **2.No planejamento e execução do quadro de profissionais** – não identificamos nenhum quadro de profissionais que integre o núcleo de inclusão, exceto uma portaria de implantação da comissão conforme veremos posteriormente, que designa servidores do próprio quadro, não havendo sido identificado no site notícias de que houve edital de concurso ou contratação de pessoal para esta finalidade. No entanto, através dos participantes da pesquisa, tomamos conhecimento de que houve contratação e/ou designação de tutores leitores e escribas. Tais informações seriam acessadas mais facilmente, caso houvesse o cumprimento dos itens 5 e 6 elencados abaixo; **3. Nos projetos pedagógicos dos cursos**– nesta pesquisa, não verificamos projeto pedagógico de nenhum curso, não nos dando a condição de informar se há ou não previsão de ações de acessibilidade e inclusão nos referidos. Olhar para os projetos pedagógicos, averiguar seus posicionamentos sobre acessibilidade e inclusão, parece-nos ser uma ação urgente, no sentido de que a instituição reveja suas práticas a luz da legislação de educação na perspectiva inclusiva.

Isso significa, então, confrontar-se com as velhas práticas tradicionais legitimadas na escola pública brasileira. Nesta perspectiva, pensarmos a formação de professores, a adequação curricular, projetos políticos pedagógicos que contemplem a acessibilidade e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica em prol da emancipação dos estudantes é fundamental para contextualizarmos que a educação sobre a égide da exclusão não contribuirá para formação de uma sociedade livre, humana e solidária. (REIS, 2015, p.121).

4. **Nas condições de infraestrutura arquitetônica** – Em relação a este quesito, o PDI contempla alguma ação no item II. 7.7 Infraestrutura a Meta I – elaboração de uma política de acessibilidade aparece então a indicação de alguma ação voltada para a pessoa com deficiência, mas parece-nos ficar só no âmbito da arquitetura (Figura 15). A questão que nos surge é se as pessoas envolvidas no processo de construção do documento tinham clareza do que significa política de acessibilidade.



II.7.7. Infra-estrutura								
Metas	OBJETIVOS	AÇÕES	ETAPAS/INDICADORES/ACOMPANHAMENTO	CRONOGRAMA				
				2013	2014	2015	2016	2017
Elaboração de uma Política de Acessibilidade	Realizar uma ampla discussão sobre a acessibilidade nos campi	Implantar uma Comissão de Acessibilidade	Instalação da Comissão de Acessibilidade	x				
		Elaborar Plano de promoção de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiências e/ou mobilidade reduzida.	Elaboração do Plano					
			Implementação do Plano nos campi		X 50%	X 70%	X 100%	
Realizar adequações infra-estruturais nos prédios que permitam a acessibilidade	Estruturação física dos campi	Nº de estruturas físicas dos campi com acessibilidade completa		X 20%	X 40%	X 80%	X 100%	

Figura 15 - PDI 2013-2017- Infra-estrutura

Fonte: UFRRJ (2013, p.52).

Os objetivos da meta explanada acima descrito no documento são: “Realizar uma ampla discussão sobre a acessibilidade nos campi; Realizar adequações infraestruturais nos prédios que permitam a acessibilidade” (UFRRJ, 2013). Se houve ampla discussão sobre acessibilidade, não está evidente nas informações disponíveis na página oficial e quando se conversa sobre acessibilidade nos diferentes espaços da instituição ainda causa certa estranheza, como se as pessoas que lidam com atendimento nunca houvesse sido informada sobre esse público ou sobre ações pertinentes ao atendimento a pessoa com deficiência. Quanto às adequações infraestruturais não são observadas no cotidiano.

No PDI, as ações que acompanham o objetivo acima são: “Implantar uma Comissão de Acessibilidade; Elaborar Plano de promoção de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiências e/ou mobilidade reduzida” (UFRRJ, 2013). Vale destacar que encontramos indicativo de que a Comissão do NAI foi implantada em 2012. No entanto não conseguimos saber quais as atividades que a comissão (núcleo) vem desenvolvendo. Tais informações estão acessíveis publicamente.

Mesmo neste sentido, vale ser verificado se houve o cumprimento da meta, uma vez que, como discutido anteriormente, pelo visto, nem a acessibilidade arquitetônica é uma realidade no *campus* Sede. Mais difícil ainda devem ser nos campi externos à Sede, situados em Nova Iguaçu, Campos dos Goytacazes e Três Rios. Desconhecemos a realidades destes campi.

Conforme documento orientador do Programa Incluir, a política de Acessibilidade e inclusão deve ser evidente também 5. **Nos serviços de atendimento ao público** – na pesquisa, não identificamos nenhum indicativo de informações em relação à política de acessibilidade, exceto por meio informal, através de professores engajados na questão de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência; 6. **No sítio eletrônico e demais publicações** – na página oficial não houve, durante a pesquisa, informações claras ou diretas sobre a referida política, o que foi apresentado; 7- **No acervo pedagógico e cultural**– na pesquisa, não foi encontrado nenhum acervo; 8. **Na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis.** - ao que foi conjecturado durante a pesquisa, que ainda não estão disponíveis. E, no depoimento dos estudantes participantes da pesquisa, informaram na entrevista gravada em áudio, em novembro de 2016, que há uma lista de materiais pedagógicos acessíveis que se encontra com a comissão responsável pelo NAIRural -RJ.

Ao que indica há alguma ação, no entanto parece-nos que as informações não estão divulgadas, não são publicizado da forma adequada e que, se concentradas em um setor, equipe, ou pessoas que possam responder pela política de acessibilidade e inclusão, não está claramente divulgado. O que inviabiliza a efetivação da orientação do programa que indica o compromisso público de:

Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos a educação, consiste em eficaz contribuição para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas, Para apoiar este processo de transformação, foi instituído o Programa incluir –acessibilidade na Educação Superior. (SESu / SECADI, 2013).

Ao que nos parece, a princípio, a IFES tem deixado de observar os dispositivos legais que, como já dissemos acima, afirma que “a gestão da Educação Superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação” [...]. Afirmando ainda: “que esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias” [...] (BRASIL, 2013, p.12). Detalhamos mais esta IFES por alocar o grupo alvo de sujeitos desta pesquisa.

2.3.2.1.3. UFRN – Região Norte

Ao fazermos a busca na página oficial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), encontramos o ícone da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE¹⁸. Em um clique se descortinaram várias informações sobre acessibilidade e inclusão, com a figura de fundo com o símbolo sobre acessibilidade (Figura 16). Sendo o ícone CAENE o portal de acesso para as informações sobre a educação na perspectiva inclusiva na UFRN.

¹⁸Pesquisa realizada na Internet, disponível em <http://www.caene.ufrn.br/>. Acesso em 20/01/2017.



Figura 16 - UFRN – Página Principal – Busca Sobre Acessibilidade e Inclusão
 Fonte: UFRN (2017).

Na busca sobre acessibilidade e inclusão na página da UFRN, visualizamos com facilidade a página CAENE que apresenta as principais ações referentes ao atendimento aos estudantes com deficiência. As informações são concisas e logo situa o leitor do que se trata quem é o público alvo, quais as ações que realizam as formas de acesso aos serviços, etc. No ícone apresentação, informam sobre a Comissão, informando que:

A Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CAENE/UFRN, criado pela Portaria nº. 203/10 - R, de 15 de março de 2010, vinculada ao Gabinete da Reitoria tem por finalidade apoiar, orientar e acompanhar a política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no âmbito desta universidade. (UFRN, 2017).¹⁹

Sobre as ações de acessibilidade e inclusão disponibilizam também os relatórios referente à primeira década de 2000 (2000-2010) com o relato das ações realizadas (Figura 17).



¹⁹ Pesquisa realizada na Internet, disponível em <http://www.caene.ufrn.br/>. Acesso em 20/01/2017.

Figura 17 - Ações de Inclusão e Acessibilidade

Fonte: UFRN (2017)

As ações da CAENE estão descritas em breves relatos que situa o leitor sobre o que vem sendo desenvolvido em relação à acessibilidade e inclusão na UFRN, a exemplo do que informaram sobre as realizações de 2010:

A Reitoria institui a Portaria nº. 203/10-R, de 15 de março de 2010, criando a Comissão Permanente Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais - CAENE, vinculada ao Gabinete do Reitor.

Implantação do Setor da CAENE no prédio da Reitoria.

Contratação de 16 bolsistas de apoio técnico do curso de Arquitetura para mapeamento e diagnóstico das condições de acessibilidade da UFRN.

Promoção de Cursos de Libras para servidores em parceria com o DDRH/UFRN.

Contratação de um bolsista para apoio técnico e pedagógico para atender o estudante com deficiência visual no curso de graduação de Música pela PROGRAD.

Realização do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior- CAPES, promovido pela Base de Educação de Pessoas com Necessidades Especiais do Departamento de Educação.

Aprovada Resolução nº. 193/2010 – CONSEPE, de 21 de setembro de 2010, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRN.

Realização do I Curso de Acessibilidade Ambiental da UFRN, no período de 20 à 22 de setembro, no auditório da Biblioteca Central Zilá Mamede, em parceria com a Promotoria Pública do Estado do Rio Grande do Norte.

Aprovação de projeto institucional intitulado “Estruturação e fortalecimento de ações voltadas para o ensino de estudantes com deficiência visual na UFRN”, junto ao Edital do Programa Incluir do MEC/SESu/SEESP.

Realização do “Convivendo com a Diversidade- I Mostra sobre Inclusão da UFRN”, no período de 03 a 04 de novembro, no Centro de Convivência, em parceria com o Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Realização de 10 Minicursos, no período de 22 a 26 de novembro, na Escola de Enfermagem, em parceria com o Programa de Atualização Pedagógica. (UFRN, 2017).

Verificamos também que há a divulgação da legislação educacional na perspectiva inclusiva que aponta e observamos que há legislação da UFRN sobre acessibilidade e inclusão. Além de fazerem a indicação da legislação nacional e internacional, também mostram que a UFRN tem legislação própria e disponibiliza para informação ao público, a exemplo de Resolução e Portarias publicadas.

Ao clicar no link legislação nacional, recomendam ir à página do MEC. Clicando no Link documentação Internacional, remete automaticamente para a página do MEC / Secretaria de Educação Especial / Legislação.

Chamou-nos a atenção as publicações sobre Acessibilidade e Inclusão realizadas pela IFES e vem sendo notória a contribuição dessas publicações para o país, uma vez que publicizam as experiências vivenciadas no processo de implantação e implementação da Educação Superior na perspectiva inclusiva e realizam pesquisas, cujos resultados dos trabalhos são publicados. Disponibilizando alguns destes materiais inclusive por meio eletrônico.

2.3.2.1.4. UFSM – Região Sul

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as ações de Educação Superior na Perspectiva Inclusiva são direcionadas pelo Núcleo de Acessibilidade. Antes de iniciar a pesquisa eletrônica na página oficial da universidade, entramos em contato por e-mail com uma das pesquisadoras da que atua com inclusão e de imediato nos foi enviado o link da página do Núcleo de Acessibilidade. Consideramos a página acessível e com uma gama considerável de informações, fazendo com que a pesquisa realizada no site fosse rápida (Figura 18).

A atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, de acordo com as informações do portal, vem assumindo diversas frentes de trabalho, na perspectiva da educação inclusiva.



Figura 18 - Núcleo de acessibilidade UFSM

Fonte: UFSM(2017)

Dentre as ações, destacamos o AEE tanto para os estudantes, quanto *para os servidores que estão em contato com a realidade das NEE* (UFSM, 2017). Percebemos a indicação de que o docente também recebe o apoio indispensável para lidar com as NEE, podendo assim desenvolver uma atuação docente mais coerente com as necessidades dos estudantes.

É um site de fácil navegação e com inúmeras informações sobre as ações realizadas e que devem ser realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM. Deixam claro, não só as

ações, mas também o objetivo e outras informações, incluindo links sobre o tema, conforme figura 19, abaixo²⁰:

The screenshot shows the website for the UFSM Accessibility Core. The browser address bar displays 'w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/sobre/o-nucleo-de-acessibilidade'. The page has a blue header with the UFSM logo and navigation links: Alunos, Servidores, Webmail, Moodle, and #ZikaZero. Below the header is a search bar and a navigation menu with categories like INÍCIO, NOTÍCIAS, O NÚCLEO (highlighted), ATIVIDADES, ORIENTAÇÕES, PUBLICAÇÕES, CONTATO, LEGISLAÇÃO, and SEMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. The main content area is titled 'O Núcleo de Acessibilidade' and contains text explaining the core's mission and a list of links under the heading 'LINKS'. The links include: Acessibilidade Brasil, Audioteca Sal e Luz, Dicas de convivência com pessoas com deficiência, Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, Dicionário Gaúcho de Libras, Normas Brasileiras de Acessibilidade, Portal Nacional de Tecnologia Assistiva, Site da UFSM, and Blog da Audiodescrição.

Figura 19 - Núcleo de Acessibilidade – Objetivo do Núcleo
Fonte: UFSM (2017)

O relatório das ações está publicado na página referente ao ano de 2015. Divulgam também, além das ações os Colóquios, Seminários, Projetos, vídeos, dentre outros instrumentos que favorecem a reflexão sobre a Educação Superior na perspectiva inclusiva.

Na própria página dão a orientação sobre solicitação de intérpretes, adaptação de textos, publicações, legislação dentre outros. A navegação pelo site deu uma visão panorâmica do que vem sendo realizado na IFES, em relação à acessibilidade e inclusão (Figura 20).

²⁰ Pesquisa sobre acessibilidade e inclusão realizada no site da UFSM. Disponível em: www.ufsm.br/acessibilidade/index/sobre/o-nucleo-de-acessibilidade. Acesso em 20/01/2017.



Figura 20 - Núcleo de Acessibilidade – Notícias

Fonte: UFSM (2017).

Verificamos que as informações disponíveis podem contribuir para que outras IES tenham a clareza da importância da publicação das ações e uma página em particular centraliza as informações favorecendo o conhecimento de uma realidade distante em localização, porém próxima à realidade de outras instituições.

2.3.2.1.5. UFAC – Região Norte

A pesquisa sobre a situação de acessibilidade e inclusão na página oficial da Universidade Federal do Acre – UFAC, logo de início não nos apresenta rápida informação sobre o assunto. Fizemos uma tentativa com a palavra NAI e nos remeteu a uma lista de informações sobre atividades e editais, conforme nos indica as figuras 21 e 22.



Figura 21 - Pesquisa sobre Acessibilidade e inclusão no site

Fonte: UFAC (2017).

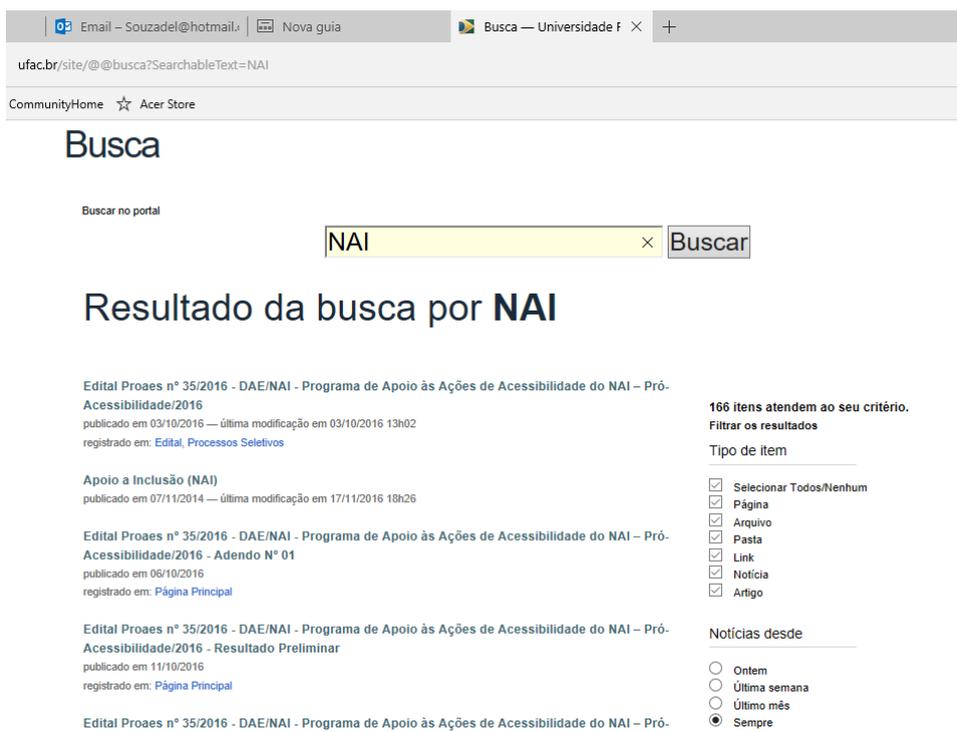


Figura 22 - Pesquisa sobre Acessibilidade e inclusão no site
Fonte: UFAC (2017).

Na página acima verificamos que há um link que nos remete a informação da inauguração da Sede do NAI (Figura 23).



Figura 23 - Notícia sobre a Sede do NAI
Fonte: UFAC (2017).

Assim, resolvemos fazer nova busca nas Pró-reitorias e verificamos primeiro na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES. Nessa página concentram-se diversas informações sobre assistência aos estudantes e dentre elas encontra-se o NAI conforme descrito na figura 24:



Figura 24 Pesquisas sobre Acessibilidade e inclusão no site (UFAC, 2017)

Fonte: UFAC (2017)

A busca pelo núcleo de acessibilidade e inclusão na página eletrônica oficial da Universidade Federal do Acre (UFAC) não nos oferece informações diversificada sobre as ações, apenas menciona a existência do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), sua finalidade e equipe do *Campus* Sede em Rio Branco, que funciona com 16 servidores lotados no setor, dos quais 02 são revisores em Braille, 06 tradutores/intérpretes de Libras, 01 pedagogo, 01 assistente social, 01 coordenador e 01 técnico em assuntos estudantis; e, do Campus Cruzeiro do Sul – que funciona com 03 servidores, dos quais 02 intérpretes e 01 coordenador. Aponta que:

O Núcleo de Apoio à Inclusão tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes e servidores com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além de apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de Educação Especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição, nos seguintes eixos:

(i) Infraestrutura; (ii) Currículo, comunicação e informação; (iii) Programas e/ou Projetos de extensão e (iv) Programas e/ou Projetos de pesquisa.

Compete ao NAI à adoção de medidas de assessoramento e apoio específicos para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. (UFAC, 2017).

O texto deixa claro que o objetivo do funcionamento do NAI visa realizar as ações que coloque em prática as políticas e diretrizes para a Educação Superior inclusiva, tanto para estudantes quanto para servidores com deficiência, com foco no ensino, pesquisa e extensão. Pretende também propiciar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, instituição.

Conhecendo pessoalmente a realidade das ações de acessibilidade e inclusão na UFAC e sem encontrarmos por meio eletrônico no site da universidade, as informações que retratassem tal realidade, solicitamos por e-mail informações sobre o alcance e realidade do NAI. Recebemos a informação de que em 2016 foram atendidos 191 estudantes da graduação, dos mais diferentes cursos.

2.3.2.1.6. NAI UFAC e Redes Sociais

Na página oficial da UFAC, tem o link do facebook da UFAC²¹o que nos chamou atenção, pelo termo facebook oficial e por entendermos que o que deveria ser oficial seria a página ou sitio disponibilizado na internet e não um site de relacionamento. Fomos verificar do que se tratava e nos surpreendemos com alguns núcleos ou setores que tem ali o seu link disponibilizado, como acreditamos que deveria ser na pagina oficial da instituição. E, neste contexto, encontramos a indicação da página do facebook do NAI²². Como exemplo da Figura 25, encontramos ali diversas informações que dão visibilidade ao que vem desenvolvendo em relação à acessibilidade e inclusão. Falam sobre materiais acessíveis, que favorecem a aprendizagem, cursos, eventos, e outras atividades voltadas concernente a questão. Neste sentido, se tais informações fossem disponibilizadas no sítio eletrônico, conforme recomendado no documento orientador do Programa Incluir, que define regras para a acessibilidade na Educação Superior, (SESu/SECADI, 2013, p.12) propiciariam maior visibilidade, valorização do trabalho e das ações realizadas, possibilidade de maior acesso às informações e ampliação da comunicação da comunidade acadêmica e sociedade em geral com o Núcleo de Apoio e Inclusão da UFAC.

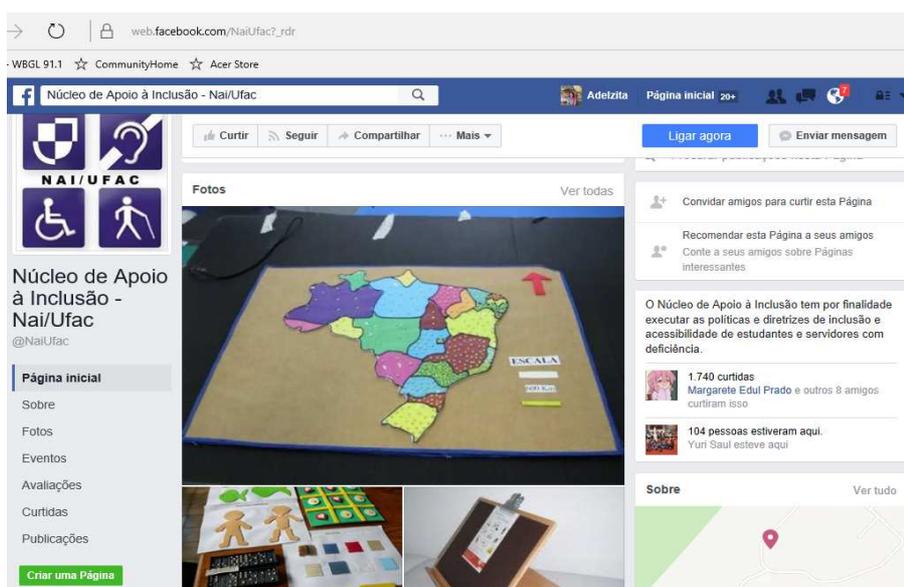


Figura 25 - Materiais Acessíveis - NAI UFAC no Facebook
Fonte: UFAC (2017)

Utilizam as redes sociais também para interagir com a comunidade e para divulgar as ações, dentre elas, os cursos de capacitação que são desenvolvidos para estudantes, para servidores e por vezes para a comunidade em geral (Figura 26 e 27).

²¹Link do Facebook UFAC. Disponível em: <https://www.facebook.com/ufacoficial>. Acesso em 27/02/2017.

²² NAI UFAC no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/NaiUfac/photos/a.648403828608282.1073741828.648386338610031/704641172984547/?type=1&theater>. Acesso em 20/01/2017.



Figura 26 - Divulgação de curso de capacitação Como atender o Aluno Cego no Ensino Superior - NAI UFAC no Facebook
 Fonte: UFAC (2017)

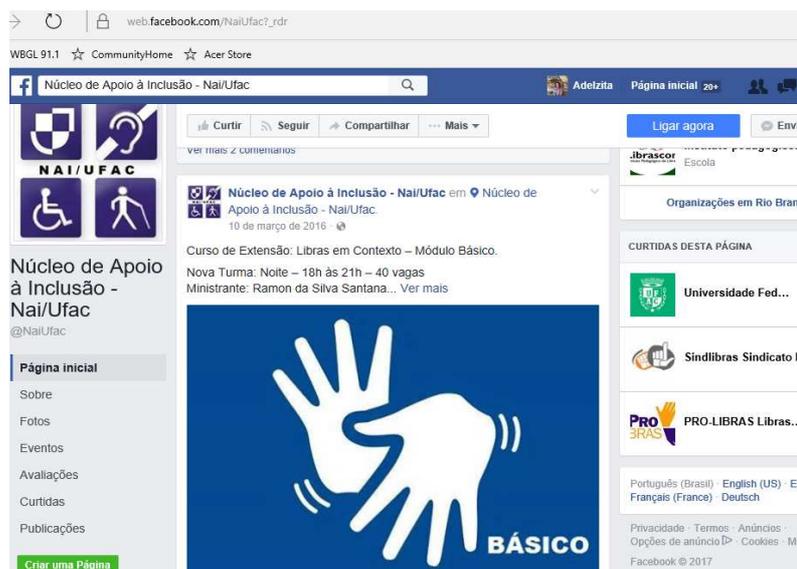


Figura 27 - Divulgação de curso de capacitação Libras - NAI UFAC no Facebook
 Fonte: UFAC (2017)

Averiguamos que na página do facebook NAI UFAC há uma significativa variação de informação sobre as ações do NAI UFAC o que poderia significar o cumprimento de pelo menos quatro itens dentre os que estão nas orientações do programa incluir, como por exemplo: nos serviços de atendimento ao público; no sitio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. Sendo apurado posteriormente o que a página da UFAC na Internet aponta sobre o NAI, constatamos que acessamos algumas informações apenas mediante a busca ou pesquisa na própria página, aparecendo documentos, editais, portarias.

Na busca pelas informações sobre o NAI nas IFES procuramos utilizar uma realidade em cada região do país. No geral identificamos que há uma busca comum em realizar as ações e o que é realizado é bem similar na maioria das instituições.

Ao descrever as informações encontradas sobre acessibilidade e inclusão em IFES das diferentes regiões do país, identificamos que há instituição que não dá visibilidade ao trabalho realizado nesse campo, a exemplo da Universidade Federal do Acre – UFAC – que apresenta nas redes sociais uma gama de informações, mas que, no entanto, na página oficial não evidencia as ações da Educação Superior na Perspectiva Inclusiva. E ainda na página do Facebook não conseguem apontar de forma geral todo o trabalho realizado, utilizando a página dessa rede social mais para interação com a comunidade acadêmica e outras pessoas da sociedade que tem interesse em inclusão, o que é peculiar às redes disponíveis.

A outra instituição que gostaríamos de destacar, também no quesito da não visibilidade das ações de Educação Superior na perspectiva Inclusiva é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ que, aparentemente não possui ação direta ou pelo menos não é apontado nessa rede digital mundial (internet) e nem nos deu acesso a nenhuma informação tanto do histórico, quanto das realizações atuais do Núcleo de inclusão, apontando apenas a existência de uma comissão instituída em 2012. Através de nossa vivência pessoal temos informações que este quadro não retrata as questões atuais da universidade.

A legislação educacional brasileira (BRASIL, 2011) é clara quanto à estruturação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. O que observamos ser evidenciado pelo que apresentam tanto a Universidade de Brasília – UnB, quanto a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Estas instituições permitiram-nos encontrar diversas informações que deram condição de averiguar as ações que vem sendo desenvolvidas, equipes, contatos, eventos, e em um dos casos relatório, inclusive. Mostrando estarem coerentes com os preceitos legais. (BRASIL, 2011), mesmo conscientes que ainda há muito a ser feito.

3 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EMANCIPATÓRIA: CONTRIBUIÇÃO DE MOSCOVICI E BRUNER

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (HALL, 2011, p.12).

Em tempos de novas estruturas socioculturais, em que vem ocorrendo mudanças, sendo destacado por Hall (2011, p. 9) que “um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas [...]” E diante de tais transformações, os indivíduos se veem frente à necessidade de se reorganizar, se reordenar e, frente ao que está posto, se depara com antigas estruturas dentro do moderno e assim a fragmentação de uma identidade vem se compondo em meio à diversidade, em várias identidades. É possível as pessoas elaborar, intervir e transformar a realidade (s) ou mesmo uma mesma situação ou acontecimento que são direcionados e demandadas interpretações tantas quantos existem pessoas e organizações. (BRUM, 2016; HALL, 2011; BRUNER, 1997). Viver em uma sociedade em constantes mudanças impõe a predisposição para assimilar a vida em cultura. “A vida em cultura é, pois, um equilíbrio entre as versões do mundo que as pessoas formam sob influência institucional e as que são frutos da história pessoal” (BRUNER, 1996, p.33).

O estudante é um ser que está inserido em um contexto social, influencia e é influenciado em suas interações. Elaborar suas representações sociais e sua leitura de mundo. Essas representações e percepções interferem no processo de identidade do sujeito que nasce em um determinado grupo social familiar. Na idade escolar começa a ter contato com outros grupos sociais que também trazem contribuições na construção identitária pessoal e coletiva. “A identidade costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2011, p.12).

Para desenvolver o papel de estudante a pessoa passa a desenvolver uma construção identitária que traz um conjunto de responsabilidades que impõe o cumprimento de exigências que por vezes nem fazem sentidos para si. Aprendem a interpretar o que os outros vivenciam, sentem, pretendem, e acima de tudo, o que eles próprios querem dizer com o que dizem enquanto estudantes. “A compreensão de outras mentes é, por excelência, um processo interpretativo, e está no âmago da tarefa de dar sentido” [...] (BRUNER 1996, p. 137). Levando-se em conta que há uma realidade educacional, com papéis definidos e com diferentes níveis de abertura para negociação de sentido.

Nesse prisma, ser universitário é assumir o papel de aprendiz e participar criticamente de seu contexto sociohistórico. Aprender não se resume aos conteúdos curriculares, implica na construção de conhecimentos, em lidar com outros papéis sociais durante o processo educacional, em estabelecer interlocução.

Chabanne (2006, p. 28) discorre sobre os diferentes papéis sociais e aponta três dimensões: Família, Sociedade, Escola. Enquanto ente pertencente à família, o estudante precisa lidar com os pais, na sua condição de filho, suas representações sociais e seus projetos educativos (que nem sempre são projetados por ele mesmo). Na sociedade, enquanto sujeito, lida com outras pessoas, representação de si próprio e seus projetos pessoais. No contexto escolar, assume o papel de aluno e lida com professor, representação-avaliação, projetos pedagógicos. Assumindo responsabilidades diferenciadas das que lhe são imputadas nos outros espaços sociais. Sendo assim, é possível que haja um distanciamento do que cada uma dessas dimensões cogita como significado, para as projeções que a própria

pessoa - o estudante, o filho, o amigo/trabalhador, nas outras relações e nessas diferentes relações a identidade individual vai se constituindo,

Brum (2015) indaga sobre as possibilidades de construção de identidade que é dada ao ser, se inscrito no não lugar enquanto espaço de isolamento, a se concretizar os mecanismos de invisibilidade e solidariedade do homem atual (BRUM, 2015, p.16). Experiência humana tecida em diferentes grupos quanto há alguma diferença, que distingue um ou mais sujeitos dentre os demais. Sendo canonicamente esquematizada em um constructo social de realidade dada para o “lugar” que por estes deve ser ocupado que implica em uma densa representação de um não lugar, significando que estes seres não são ou estão adequados a uma realidade dada. E isso se dá de forma velada, pois nem sempre é dito explicitamente. Nesse sentido, a sensação de não pertencimento, praticamente como status de “remando contra a maré”, forja, conseqüentemente um processo de construção identitária que provoca a identificação ou busca de pares que sejam iguais. Ocorre-nos a lembrança à metáfora do Conto Infantil O patinho feio, que nasce inadequado no meio de um lago povoado de cisnes. E vive sua vida no meio de um bando, cujo constrangimento e estranheza são constantes, visto que, não ocorre identificação com os que deveriam ser seus pares, os quais ressaltam a todo tempo que o patinho feio não é um dos seus iguais. Estampando crueldades e incitando aquele que deveria ser um ser igual, a viver num mais profundo isolamento, em um espaço que poderia ser igualmente compartilhado como um direito. Brum (2015) em sua pesquisa concluiu que os universitários com deficiência nem sempre são vistos ou ouvidos.

Assim, vale lembrar que toda pessoa tem o direito de ter acesso à educação e estar inserido em seus diferentes contextos. O que evidentemente contribui para a inserção social em todas as diferentes fases da vida favorece a compreensão da realidade e é um dos principais mecanismos que contribui para a inclusão da pessoa com deficiência dentro de uma realidade sociocultural. Favorece a construção de uma identidade que, auxiliada por um ou mais percurso formativo (Educação Básica, educação profissional técnica e tecnológica, Educação Superior, pós-graduação, dentre outras possibilidades formativas), assumindo papéis que lhes configure autonomia através da assunção da própria construção do conhecimento lhes possibilite lidar com os diferentes papéis, estabelecendo interlocuções, assumindo novas responsabilidades no campo psicológico, social e cultural até os limites que lhes sejam possíveis à própria condição.

Possa, assim, favorecer a pessoa com deficiência e também aos seus familiares, a melhoria da qualidade de vida. Uma vez que “as vivências culturais são transformadas pela experiência individual, construindo novidades que, por sua vez, são incorporados a um processo específico e peculiar do indivíduo”. (KELMAN & SOUZA, 2015, p.25).

Nesse intento, se para a pessoa sozinha, superar as limitações impostas pela deficiência se torna cada vez mais árdua, a partir da coletividade, somando-se as experiências individuais no coletivo, pode se tornar mais fácil. Caso a pessoa com deficiência identifique dentro de um grupo, os seus pares que lhe comuniquem possibilidades e similaridades e se constituam em coletivo que se ajudam mutuamente no enfrentamento dos desafios postos em um dado percurso, em uma dada realidade, sua chance de sucesso torna-se mais efetiva. Há, por outro lado, a tendência de exclusão dos que não recebem o que lhes é devido por direito, legando-o ao isolamento, o distanciamento, a desistência.

Ainda mais se tratando de direito de acesso, de permanência, de realização de percurso educativo há a tendência forte de deixar pessoas de fora. Mas, se quisermos que a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência aconteçam efetivamente, temos aí uma árdua tarefa que depende do engajamento dos diferentes atores educacionais: docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade acadêmica em geral, a fim de tornar a

inclusão da pessoa deficiente uma realidade possível. Nas experiências educacionais, reforçamos o que está convencionado na cultura e para Bruner (1998): “Atribuímos diferentes status de realidade à experiência que criamos a partir de encontros diferentemente formados com o mundo, colocamos um valor canônico em certas atitudes que produzem certas formas de conhecimento, certos mundos possíveis”. (BRUNER 1998, p.116). Reafirmamos que a realidade não é dada, é construída e nesse processo de edificação as instituições educacionais, com seus diferentes participantes, dão importantes contribuições.

A sociedade, sendo um reflexo da realidade de seus membros, pode ser considerada um sistema aberto que reflete a tensão como resultado de diferentes interações entre seus subsistemas unidade, vem passando pelas mudanças que permeiam o mundo real e, desse modo, carece situar-se frente às variações que permeiam seus diferentes sistemas. E, a necessidade de atualizar-se para suprir demandas internas e externas, permite construir diferentes relações de trocas, também no interior dos grupos. As relações por vezes evidenciam jogos de poder implícitos, onde os membros que detém o controle buscarão manter-se neste lugar e se manter no poder em detrimento da coerção dos outros controlados. É uma via de mão dupla, que é controlado também exerce uma força de volta. O equilíbrio desta unidade é instável e mutável, um campo de forma entre a maioria (que detém o poder) e a minoria (que se submete ao poder). Moscovici (2011) aponta novos elementos para se pensar sobre estes fenômenos com a Psicologia das Minorias Ativas, e Bruner (1996, 1997, 2001) Psicologia Cultural da Educação, onde os fazeres educacionais faz sentido, se articulados ou considerados no contexto sociocultural, onde a cultura molda a mente e instrumentaliza as pessoas para construir os próprios mundos e suas concepções sobre si mesmos, uma vez que a condição humana se baseia no presente, passado e possível.

3.1 Psicologia das Minorias Ativas de Moscovici

Moscovici (2011) investiga e discute as influências sociais sob a lente das minorias apontando essas minorias como possibilidade de: apropriação de poder, negociação das normas sociais e influencia à maioria. Tem como ponto central a discussão entre Funcionalismo e Teoria Genética e de Inovação. A partir da perspectiva funcionalista apresenta proposições como: consenso, controle e conformidade, aportados na dependência e controle social; pressões; confronto entre teoria e fatos. E, tendo como lente o foco nas minorias a partir da Teoria Genética e de Inovação aponta como pontos chaves: conflito, inovação e reconhecimento social – salienta a influência social a partir do ponto de vista genético.

As minorias são constituídas por pessoas que fazem parte de determinado grupo que estão em posição de subordinação e, por se constituírem como diferentes, nele não se adéquam, experimentando o dissabor de ser estranho. Ser “diferente” é a marca de destoar dos demais, chamando a atenção e/ou causando algum desconforto ao grupo. Ser visto como diferente pode carregar um valor pejorativo, ou simplesmente passar despercebido, sem serem notados, sem serem considerados. O que os diferencia é alguma necessidade ou dificuldade que os desvincula dos demais da maioria, sendo-lhes lançados olhares, palavras e atitudes que normalmente não se adéquam a esta maioria constituída. “O ponto de vista da maioria é a única opção justa, normativa; enquanto que o ponto de vista da minoria é simplesmente outro ponto de vista. [Sendo considerado como] um vazio, uma opinião, definida como não majoritária, como anatômica”. (MOSCOVICI, 2011, p.15 – acréscimo da autora).

Nesse contexto, o autor traz importante contribuição para o diálogo concernente à questão das minorias existentes no interior dos diferentes grupos sociais, tratando de conceitos chaves que permitem discernir sobre pontos centrais dos aspectos da psicologia

das minorias ativas, onde destaca a preocupação “com uma ciência do desenvolvimento e da mudança, em contraponto a uma ciência da conformidade, da estabilidade. Destaca que o poder das minorias está na definição de uma luta na construção de um espaço de participação, representação e negociação”. (MOSCOVICI, 2011, p.8).

3.1.1 O Fenômeno da Influência Social

Nas relações sociais, todas as pessoas passam por processo de influência social. Hora influenciamos, e hora somos influenciados. Em sua teoria Moscovici (2011) estabelece um contraponto ao funcionalismo que defende os pressupostos que “são os de que o mundo é um sistema fechado, que caminha inexoravelmente para o equilíbrio, que há forças e leis determinantes por detrás dos fenômenos e os seres se regem por tais leis”. Desse modo, para o autor, na visão funcionalista, fica latente a impossibilidade de mudanças, de transformação, ou de novas formas de se estabelecer outros parâmetros nas relações sociais já estabelecidas. Tendo como base o que aponta o Quadro 3:

Quadro 3 - Sobre funcionalismo

Teoria Funcionalista		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A influência social é um fenômeno que está aliado a diferentes aspectos do poder. ▪ Nas instituições cada sujeito ocupa um lugar. ▪ O grau de conformidade corresponde ao status social do indivíduo. 	Funcionalismo busca	Consenso Controle Conformidade Dependência Controle social Agir com pressões Confronto entre teoria e fato

Fonte: Moscovici (2011, p.11).

Moscovici (2011) sustenta outra possibilidade de compreensão e de influência social; justifica sua escolha tendo as influências sociais como um importante processo na sociedade moderna. “No entanto, se emprego a teoria genética e de inovação, a questão da influência muda completamente. Passa-se supor possibilidade de mudanças vindas das minorias”. (MOSCOVICI, 2011, p.7).

Na perspectiva funcionalista a influência social é um fenômeno que está aliado a diferentes aspectos do poder. “Nesta perspectiva era natural pensar que o grau de conformidade correspondia ao status social de um indivíduo e que a dependência em relação à autoridade do grupo ou da maioria era a fonte principal de influência”. (MOSCOVICI, 2011, p.65).

O fenômeno da influência social é normalmente pactuado através das relações estabelecidas nas instituições em que cada sujeito social ocupa um determinado lugar e através dele é conhecido ou reconhecido (no exercício dos seus diferentes papéis). Neste sentido, as pessoas estão sujeitas a vivenciarem duas realidades: tanto a influência ou recebe influência social quanto estarem propensas às mudanças que podem surgir em um dado contexto.

Essas duas realidades serão compreendidas e vão se relacionar de maneiras completamente diversas, dependendo da teoria que é usada: se tivermos como referencial os pressupostos da teoria funcionalista, estamos aceitando que a influencia vem de cima para baixo, que os de cima e a maioria são sempre os bons e os corretos, e os debaixo, quando se conformarem a essas normas, serão desviantes, perigosos e terão de ser contidos. O equilíbrio da

teoria depende da maioria e dos de cima. Agora se emprego outra teoria como a teoria genética e da inovação, a questão da influência muda completamente de figura: estaremos supondo que é possível mudar, e que essa mudança pode vir de minorias e debaixo. (MOSCOVICI, 2011, p.7).

A influência social ocorre de uma forma ou de outra, tanto pela lente da teoria funcionalista quanto pode ocorrer pela lente da teoria genética. De uma forma ou de outra as pessoas são atravessadas por uma dessas realidades. Para saber qual a que mais impacta e influência, a realidade social, é necessário estabelecer um olhar que permita estudar cada uma das forças que as constituem e observar as interações que ocorrem no interior de determinado grupo, levando em conta que não há neutralidade frente às questões e situações sociais que fazem parte de um “sistema simbólico, como instrumentos de conhecimento e de comunicação; só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. (BOURDIEU, 1989, p.9). Nas relações, os posicionamentos estão imbricados e determinados pelo poder simbólico que propicia a construção de uma dada realidade.

Oliveira, (2005, p. 16) afirma que “nenhuma atitude é ideologicamente neutra, vazia de intenção, e todas expressam uma forma de ver e entender o mundo a partir de uma vertente que influencia a postura do observador”. Todos, em um processo de interação, acabam por estar ligado a um posicionamento que tem em si um contexto ideológico dentro de algum sistema simbólico. E, nesse sentido, “a interação social e trocas afetivas influenciam o individuo na construção dos conhecimentos, quer cognitivamente, quer subjetivamente”. (OLIVEIRA, 2005, p.16).

3.1.2 Interação Social

A interação social estabelecida no interior dos grupos, carregadas de incertezas, tem lugar de extrema importância no seu processo de constituição, uma vez que permite a reflexão e determina a carga de influência, na qual maior influência, menor incerteza e quanto maior incerteza menos influência e maior probabilidade de se evidenciar, a falta de informação ou a falta de saber. “Quanto maior a incerteza de uma pessoa, mais facilmente também esta pessoa é influenciável”. (MOSCOVICI, 2011, p.58-59). Sendo que nem sempre a influência é consequência de redução da incerteza e não de sua produção.

Nesse sentido, as tensões se instalam e permeiam as relações possibilitando que haja desvios, onde em um dado contexto sociogrupal pode haver participante(s) que deixe(m) de concordar com premissas postas pela maioria e decida ter opinião particular e assim evidenciá-la. Concordamos com Moscovici (2011, p. 63) quando afirma que “as pressões do núcleo do grupo, que atuam para modificar as opiniões de um desviante provêm da divergência entre o desviante e a maioria”.

Percebemos com frequência nas relações sociais existentes no cenário educacional os conflitos instalados, que por vezes afetam a comunicação, o desempenho e os resultados dos que estão envolvidos, que pelo ponto de vista institucional, quer pelo ponto de vista da gestão, do docente ou do estudante. Dependendo de como este fenômeno é analisado configurar-se-á um desdobramento educacional, centrado nas dificuldades circunscritas na própria pessoa ou uma compreensão social, sistêmica, mais ampla.

A educação por sua natureza e caráter transformador, deveria ser um elo para a superação das incertezas. Para Morin (2000, p.79): “O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida”. As incertezas fazem o atravessamento em todo percurso da vida das

peças no seu contexto individual e social. Morin, na obra citada, adverte-nos para o fato de que a educação deve preparar as pessoas para o enfrentamento e superação das incertezas. Fala do tema como sendo necessário haver a tomada de consciência da existência do desconhecido, que podem surgir em espaço e tempo imprecisos, inesperados. Interessante a indagação que Morin (2000, p.80-81) aponta, questionando: “Quem teria pensado que [...]” e desdobra uma série de citações de acontecimentos que surgiram dentro do inesperado, causando caos e alastrando suas consequências por diferentes tempos da existência humana, interferindo no passado e trazendo consequências até aos dias atuais. Deixando, nessa reflexão a certeza de que não se tem o controle do que irá acontecer e “o futuro chama-se incerteza” (MORIN, 2000, 81). Na realidade, temos o dever e o direito de cumprir, cada qual, os diferentes papéis sociais, sabedores de que:

O futuro permanece aberto e imprevisível. Com certeza, existem determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso (MORIN, 2000, 79-80).

Se preparar para as incertezas, estando consciente que elas nunca serão superadas completamente, pois fazem parte do viver. Quando nos referimos à incerteza do sucesso escolar, por exemplo, é outro campo de discussão, visto que a incerteza do futuro não está em condições equitativas entre os membros do grupo. “A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto”. (MORIN, 2000, 79-80).

A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos. A transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis, proporcionadas geralmente por crises, paralisar a regulação que o freava ou reprimia, para, em seguida, proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se tendência cada vez mais poderosa, produzindo a nova normalidade. (MORIN, 2000, 79-80).

A incerteza do sucesso educacional neste caso deveria ter outro nome, visto que em algumas situações excludentes ela é quase uma certeza como sinônimo de fracasso escolar. Nesse sentido, em uma dada situação, é possível que já se inicie um processo educacional já pautado na em probabilidades. Oliveira (2006, p.24) depõe que “o princípio da certeza da matéria sai de cena e entra em seu lugar a proposição das probabilidades. Não há mais certeza da matéria existir em lugares definidos em um dado tempo, mas há probabilidades”. Para Morin, (2000, p.20):

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resulta, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do

pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000).

No caso das minorias, por exemplo, este cenário educacional nem sempre lhes é favorável; acentuando, significativamente, em alguns casos, o status de submissos, dentro de um determinado grupo. Moscovici, (2011, p.58) acentua ser “inegável que a ação de incerteza desempenha um papel crucial na análise contemporânea da influência, no sentido de que se supõe que a influência reduz sempre a incerteza”.

Em relação às minorias ativas, relacionada ao não lugar dos estudantes com deficiência, há uma possibilidade de mudança, quando estes passam por uma nova perspectiva discursiva com a assunção de uma identidade que se assume e se ocupa como membro ativo de uma organização coletiva. Mesmo que esse coletivo congregue as minorias, outrora, a margem (ou excluída) da maioria de base, a eficácia de uma fonte de influência se mede por sua capacidade para reduzir a incerteza.

Ainda em relação ao fenômeno de influência, na Teoria Genética e de Inovação, a influência social de cada componente de determinado grupo, independente de sua posição é um receptor potencial de influência, onde “uma total compreensão dos fenômenos de influência exige que consideremos a minoria, o indivíduo e o subgrupo em razão do impacto que podemos ter na opinião do grupo”. (MOSCOVICI, 2011, p.73). Ao olhar para a minoria, é possível identificar quais as suas questões em particular que afetam a participação no grupo, o mesmo se dando em relação ao indivíduo, que, enquanto participante de uma maioria constituída, devido à possível não conformidade, passa a pertencer a um subgrupo, dentro de um mesmo grupo. Sendo possível, identificar dentre a maioria, a configuração de diferentes subgrupos.

A influência não é única, ambas as partes são afetadas e também podem afetar. Como primeira ideia que o autor aponta é que

a influência se exerce em duas direções: da maioria em relação à minoria e da minoria em relação à maioria. Em outras palavras: a influência, longe de ser um efeito unilateral da fonte sobre o alvo, é um processo recíproco que implica ação e reação. E a segunda ideia é de que cada parte do grupo deve posicionar-se como emissor e receptor simultâneos de influência. (MOSCOVICI, 2011, p.74).

Enquanto emissor e receptor simultaneamente. Maioria ou minoria podem influenciar e ou ser influenciado. Cada sujeito pode ser atravessado pelas impressões do grupo ou do(s) subgrupo(s) em um dado contexto social. É importante destacar que:

[...] quando uma minoria acede a uma posição de maioria, deve ser capaz de compreender as motivações e as opiniões que vai adotar, o que lhe implicará um processo de adaptação e de modificação dessas motivações e dessas ideias para que se ajustem, na medida do possível ao ponto de referência existente da minoria. (MOSCOVICI, 2011, p.74).

3.1.3 Comportamentos, Compreensão da Realidade e Negociação das normas sociais

[...] a minoria exerce sempre um influxo sobre a maioria e pode incitar à modificação do seu comportamento ou sua atitude, para induzi-la a ser mais tolerante com o que antes estava excluído ou proibido. (MOSCOVICI, 2011, p. 75).

Para que a minoria possa experimentar possibilidade(s) de mudança, no contexto em que vimos discutindo, passa a assumir, o que é considerado de comportamento desviante. Pois, uma vez que se deixa de aceitar, passivamente as regras postas pela maioria, assume a condição de posicionamento contrário ao que está determinado pelo contrato social estabelecido nas relações nas mais diferentes realidades. A minoria, mesmo que pareça fraca ou se configure em um menor número de componentes tem o poder de recusar o que está predeterminado em termos de comportamento dentro de uma dada realidade. O modo de compreender a realidade, a própria potencialidade individual e em grupo é o que pode fortalecer a minoria e torná-la ativa, adotando um novo estilo comportamental, assumindo assim as diferenciadas possibilidades de mudança social.

O comportamento da minoria, mesmo considerado desviante, contribui para que se assumam uma nova condição em uma dada realidade, criando diálogos nas relações que permitam estabelecer o cumprimento de novos limites das normas, onde “um desviante, precisamente por sê-lo, pode exercer um atrativo considerável, com frequência muito superior ao da pessoa que se diz normal”. (MOSCOVICI, 2011, p.79).

Em relação à questão da influencia recíproca, o autor destaca que:

[...] a influência recíproca de uma minoria é concebível em razão da existência permanente de conflitos internos em razão da busca de um consenso unânime e porque os indivíduos são considerados de modo favorável quando não possuem status social nem poder particular. [...] Só a ausência ou a presença de uma posição definida, de um ponto de vista coerente, de uma norma própria determina o que transforma a minoria em fonte ou alvo de influência. Em outras palavras, é o caráter nômico ou anômico de um grupo social que importa, não o fato de ocupar ou não uma posição de poder ou de constituir ou não uma maioria. (MOSCOVICI, 2011, p.98-99).

Desse modo, as minorias fazem o atravessamento dos conflitos estabelecidos a partir do modo em que se posicionam ou divergem frente às normas, sendo considerados transgressores, assumem a condição de desviantes. Ou, como afirma o autor, minoria de caráter nômico ou anômico. A partir dessa condição passam a identificarem possibilidade de assumirem o domínio ou o controle da própria condição, a fim de que atinjam um dado objetivo relacionado à minoria em que milita.

3.1.4 Adesão ou Não – graus – o ponto crucial da mudança: o conflito

A mudança social é uma realidade perscrutada por diferentes sujeitos e os movimentos e ações sociais, em geral, visam mudança. No entanto, para que mudanças ocorram, é comum os diferentes grupos experimentarem o conflito. Se por um lado estão os que querem e lutam pela mudança, por outro se encontram os que labutam pela permanência do que está posto. Isso acontece nas mais diferentes esferas, grupos e realidades sociais.

É provável que “o controle social e a mudança social algumas vezes complementam-se e, em outras, opõem (se). É evidente que a tendência ao controle social e a tendência à mudança social não atuam no mesmo sentido”. (MOSCOVICI, 2011, p.100-101).

Desse modo, tanto o controle social quanto a mudança social são permeadas por conflito e são necessários para a manutenção das relações sociais e culturais. Os conflitos provocam divergências e, nesse caso, deve ser levado em conta, conforme alerta Moscovici (2011, p.106): “ A ameaça de uma norma ou de uma resposta diferente e a incerteza sobre sua própria aptidão para resistir à outra norma ou a outra resposta, ou para modificá-la”.

Para que possa surgir algum indicio de poder vindo de grupos de minorias, dos que se encontram abaixo, é tem que haver organização de determinado grupo de pessoas em torno de uma situação afim, que mobilize intencionalmente para uma determinada ação que venha atender uma necessidade específica do grupo. Moscovici (2011, p.7) tratando sobre as minorias ativas, sinaliza a possibilidade de mudanças acontecerem a partir da ação dos que fazem parte dentre os que a priori não possuem nenhum poder. Desse modo:

O poder das minorias está na definição de uma luta, na construção de um espaço de participação, representação e negociação; em sua capacidade de influência social, um processo contínuo que depende de estilos de comportamentos consistentes e ações que provoquem os conflitos percebidos. (MOSCOVICI, 2011, p.8).

Na Psicologia Social, uma das teses centrais da para o estudo das minorias ativas é a influência social, considerando que: “que os processos de influência estão intimamente ligados à produção e reabsorção de conflitos, na apresentação de contradições que, muitas vezes, estão silenciadas pelas maiorias dominantes”. (Moscovici 2011, p. 8). Nesse campo, os conflitos vivenciados são processados com foco nas normas e no diálogo e busca de consenso entre as minorias ativas, passam a ser transformados em inovações que favorecem a influência social.

3.2 Psicologia Cultural de Bruner

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. (MORIN, 2000, p.52).

Bruner, (1996, p.69) fundamentado na Psicologia Cultural, considera que “ um sistema de educação deve ajudar os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura”, sem ela tropeçamos no próprio esforço por um significado. No entanto, nem sempre os que estão imbuídos da autorização de ensinar e atuam em algum contexto educacional estão imbuídos do desejo de ser uma ponte para essa finalidade. Ficando como uma missão nas mãos de poucos engajados e conscientes de que “na pedagogia, o desafio é sempre o de situarmos o nosso conhecimento no contexto vivo que põe. Este contexto vivo é a sala de aula situada numa cultura mais ampla”. (BRUNER, 1996, 71).

Em constante intercessão com os diferentes papéis sociais que cada pessoa precisa exercer no cotidiano do percurso de sua existência, estão os diferentes conhecimentos que o sujeito precisa abarcar durante o processo de aprendizagem, no interior da instituição educacional e fora dela, visto que o conhecimento pode ser adquirido ao longo da vida, tanto formal quanto informalmente. Sendo a soma de conhecimentos adquiridos que passa perpetrar e emana convergir para o êxito no percurso formativo, consolidando os sentidos destinados para determinado processo ou curso. Sendo que, “para o indivíduo que aprende o

que interessa é justamente o acontecimento. Esse acontecimento não pode ser programado pelo professor: ele depende de o aluno estar pronto ou não para reconhecê-lo”. (CHABANNE, 2006, p. 31). Para que o estudante esteja pronto precisa ter uma base ou alicerce propícios para que possa ter significado. Essa base que fundamenta o percurso passa a entrar em interação com os novos conhecimentos a serem adquiridos, necessitando assim de condições biopsicossociais para este acontecimento.

3.2.1 Princípios da abordagem psicocultural

Bruner (1996, p.31) assinala alguns princípios da *abordagem psicocultural da educação*. Enfatiza princípios da natureza da mente e sobre a natureza da cultura, afirmando que uma teoria da educação se fundamenta na intersecção entre ambas as abordagens. Tais princípios são articulados dentre as ações educacionais e deveriam ser melhores pensados, averiguados e seus sentidos melhores afirmados, como uma marca nessas ações educacionais, são eles, princípio da (de): 1) Perspectiva; 2) Constrangimento; 3) Construtivismo; 4) Interação; 5) Exteriorização; 6) Instrumentalismo; 7) Institucional; 8) Identidade e Autoestima; e 9) Narrativa. A seguir será apresentada uma visão rápida de cada princípio e o que eles englobam:

Princípios	Fundamentos
<p style="text-align: center;">1 Princípio da perspectiva</p>	<p>Sobre a produção de significado. O significado de qualquer fato, proposição ou encontro, é relativo à perspectiva ou ao quadro de referência em termos do que é construído.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para entender bem o que algo significa, requer alguma consciência dos significados alternativos que se pode ligar à matéria em exame, concorde-se ou não com eles. • Há critérios intrínsecos de correção e possibilidades de interpretações alternativas. • Uma visão perspectivista da produção de significado não exclui o bom senso nem a lógica. • As interpretações de significados espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade. <p>Um organismo educativo oficial cultiva presumivelmente crenças, capacidades e sentimentos, no sentido de transmitir e explicar o patrocínio que exerce sobre formas culturais de interpretar os mundos natural e social.</p> <p>Ao restringir a própria competência de averiguação interpretativa, a educação reduz o poder da cultura de adaptar para a mudança. E, no mundo contemporâneo, mudar é norma.</p>

Fonte: Bruner (1996, p. 32-34).

Vivenciamos que as mudanças nos dias atuais vêm acontecendo em uma velocidade cada vez maior, impulsionada pelas tecnologias que avançam cada vez mais. Mesmo considerando que tais mudanças têm ritmos diferentes em dados espaços e realidades, e que estas também são impulsionadas pelo termômetro econômico que designa o lugar ou classe social que cada pessoa circula e tem um reflexo direto no fazer educacional. O que exige das pessoas ter uma visão perspectiva a fim de que a sua produção de significado interaja com a realidade atual, levando em conta o passado, presente e o possível, no processo de construção de significado.

Princípios	Fundamentos
<p style="text-align: center;">2 Princípios do constrangimento</p>	<p>As forças de produção de significado acessíveis aos seres humanos em qualquer cultura sofrem constrangimento de duas maneiras cruciais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A primeira inscreve-se na própria natureza do funcionamento mental humano. A nossa evolução enquanto espécie especializou-nos em certas formas características de conhecimento, de pensamento, de sentimento e percepção. Não nos é possível, mesmo contando com os nossos esforços imaginativos, construir um conceito de Si mesmo que não implique alguma influência causal de estados mentais anterior ou posteriores. • Não podemos simular que aceitamos a versão da nossa própria vida mental que negue que aquilo que antes pensávamos afeta o que nós pensamos agora. Somos obrigados a ter a experiência de nós mesmos como invariantes através das circunstâncias de nós mesmos como invariantes através das circunstâncias e como permanentes ao longo do tempo. • Estes constrangimentos intrínsecos exercidos sobre as nossas capacidades para interpretar não se limitam apenas a conceitos subjetivos. • Estes universais são geralmente considerados como constituindo a unidade psíquica do gênero humano. • Podemos considerá-los como limites à capacidade humana para produzir significado. <p>Uma das funções da educação é instaurar os seres humanos nos sistemas simbólicos necessários para a socialização e integração com a cultura. Podemos não ter êxito em transcender todos os limites impostos num caso ou noutro, mas podemos, decerto, contentar-nos com o objetivo mais modesto de contribuir para a capacidade humana no ato de interpretar significados e de construir realidades. “Pensar sobre o pensar” deve ser o principal ingrediente de qualquer prática capacitadora da educação. (BRUNER, 1996, p. 34-39).</p>

Fonte: Fonte: Bruner (1996, p. 34-39).

O constrangimento produz em nós um efeito que pode ser tanto positivo, quanto negativo. Entendemos que pode haver, principalmente nas instituições educacionais, uma maior incidência de constrangimento no sentido negativo. No entanto, o constrangimento pode ser o pilar que fundamenta a condição humana para produzir sentido. Ou, porque não dizer um novo sentido para a realização ou produção de mudanças em uma dada realidade. A partir da leitura e produção de sentidos.

Princípio	Fundamentos
<p style="text-align: center;">3 Princípio do construtivismo</p>	<p>A “realidade” que imputamos aos “mundos” que habitamos é construída.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A construção da realidade é fruto da produção de significado moldado por tradições e pelo conjunto de ferramentas de uma cultura nos seus modos de pensamento. <p>Nesse sentido, a educação pode conceber-se como coadjuvante dos jovens humanos na aprendizagem do uso de instrumentos de produção de significado e de construção da realidade, para melhor adaptação ao mundo em que se encontram e para ajuda no processo de transformar tal como se exige.</p> <p>A educação pode olhar-se como estimuladora das pessoas a tornarem-se melhores arquitetos e melhores construtores. (BRUNER, 1996, p.40).</p>

Fonte: Bruner (1996, p. 40.)

Em uma dada realidade a participação efetiva dos membros é essencial para a produção de sentido. A educação vem sendo instrumento para perpetuação e/ou transformação da cultura e o engajamento de cada pessoa é fundamental para a construção de realidades individuais e sociais. Cada pessoa é fruto desses engajamentos, quer subjetivo ou coletivo. Enquanto processo, a construção permite a transformação de uma realidade dada para uma realidade desejada ou possível. Esse princípio só se torna possível quando seus fundamentos são absorvidos e posto em ação indo de encontro ao que fora arquitetado. Desenhando-se possibilidades na construção de nova realidade.

Princípio	Fundamentos
<p>4 Princípio de interação</p>	<p>É, sobretudo pela interação com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A capacidade humana para compreender a mente dos outros, seja através da linguagem, seja através dos gestos ou de outros meios. Não são bem as palavras que o tornam possível, mas antes a nossa capacidade de captar a função do contexto em que ocorrem as palavras, os atos e os gestos. • Até que ponto é concebível uma subcomunidade que se especialize no ensino praticado entre os seus membros? [...] entre outras coisas, os alunos auxiliariam uns aos outros a aprender, cada qual segundo as suas capacidades. [...] Implica simplesmente que o professor não desempenhe esse papel como monopólio e que também os próprios alunos “montem andaimes” uns para os outros. [...] pretendemos também que os alunos adquiram bom discernimento, autoconfiança e mútua capacidade de trabalhar em conjunto. Ora, tais competências não desabrocham em clima de transmissão de via única. • Na verdade, a real institucionalização da educação pode enveredar pela via da criação de uma subcomunidade de alunos que mutuamente se auxiliam. • Um dos objetivos mais radicais emergentes da abordagem psicológico-cultural da educação consiste em que a aula seja repensada justamente como essa subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos. O professor recebe a função adicional de encorajar os outros a partilhar essa autoridade. • Assim o narrador onisciente desapareceu da ficção moderna, também o professor onisciente desaparecerá da escola do futuro. • O seu único preceito é que sempre esteja em causa seres humanos, a aprendizagem é um processo interativo, no qual as pessoas aprendem umas com as outras, e não através da demonstração e da narração. (BRUNER, 1996, p.40-42).

Fonte: Bruner (1996, p. 40-42).

O princípio da interação é uma força especial para o desenvolvimento do ato de aprender, sem a qual inviabiliza tanto o ensino quanto a aprendizagem. Nesse princípio as pessoas passam a tocar e serem tocadas umas pelas outras, na mente, no sentido, na possibilidade de construção de saberes, mobilizando a capacidade de captar o contexto em que está situado e em um processo de mútua ajuda, formam subgrupos que se identificam por algo que lhes são peculiares. Quer na travessia de um desafio, quer no afã de adquirir conhecimentos e superar as próprias limitações. Nesse processo, torna-se possível desvelar possibilidades e potencialidades e encorajar uns aos outros, como sendo iguais em busca do que lhes são possível. Se defendendo e se protegendo mutuamente em prol do desenvolvimento do saber. As características do princípio de interação contribuem para que

subgrupos ou minorias conquistem status de emancipação nos propósitos que os leva a se ajudarem mutuamente.

A interação, para que seja uma realidade, precisa estar aliada a outro princípio que dá condição de efetivar a emancipação de um subgrupo (BRUNER, 1996) ou Minoria (MOSCOVICI, 2011). O princípio da exteriorização.

Princípios	Fundamentos
<p style="text-align: center;">5 Princípio da exteriorização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzem e sustentam a solidariedade de grupo; • Ajudam a criar uma comunidade, sem exceção para as comunidades de aprendizes mútuos; promovem um sentido de divisão de trabalho que se orienta para a produção de um produto; • Destaca o progresso de conjunto mais do que o individual [...]; • A exteriorização produz um registro dos nossos esforços mentais, e que está “fora de nós” mais do que vagamente “na memória”. É algo como produzir um rascunho, um esboço a traços largos, uma “réplica”, ele domina nossa atenção como algo que, por si mesmo, exige um parágrafo de transição, ou uma perspectiva menos frontal, ou uma “introdução” mais adequada. • O processo de pensamento e o seu produto entrelaçam-se, como os inúmeros esboços e desenhos de Picasso, ao reconceber As meninas de Velasquez. Podendo significar que o pensamento desempenha-se nos seus produtos. <p>A exteriorização, numa palavra, salva a atividade cognitiva do implícito, tornando-a mais pública, negociável e “solidária. Ao mesmo tempo, tornando-a mais acessível à reflexão subsequente e à metacognição. Provavelmente o maior marco milionário da história da exteriorização foi a literatura, pondo o pensamento e a memória “cá para fora” em tabuletas de barro ou em papel. (BRUNER, 1996, p.43-46).</p>

Fonte: Bruner (1996, p. 43-46).

O princípio da exteriorização permite trazer a superfície o que está situado no interior do ser e favorece o agrupamento de indivíduos, tornando comunidade de aprendizes mútuos (BRUNER, 1996, p.44), ou seja, agrupam pessoas em situações similares. As impressões destes são desenhadas como em rascunho e as imprimem como produto ou produções que espelham nova realidade, não mais a de um indivíduo, mas de um coletivo, permitindo o pensamento sair do subjetivo para o uma dada comunidade e por este são destacados, não mais o progresso de um indivíduo, mas em conjunto, no coletivo e a partir deste passa a se imprimir uma nova realidade.

Princípios	Fundamentos
<p style="text-align: center;">6 Princípio do instrumentalismo</p>	<p>A educação, embora transmitida em qualquer cultura, tem sempre conseqüências na vida dos que por ela passam. Sabemos também que essas conseqüências são instrumentais na vida dos indivíduos, e sabemos até que, num sentido menos imediatamente pessoal, elas são instrumentais para a cultura e para as suas diversas instituições.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A educação fornece capacidades, formas de pensamento, sentimento, de falar, que podem mais tarde ser transacionadas por distinções nos mercados institucionalizados da sociedade. A educação nunca é neutra nem isenta de conseqüências sociais e econômicas. • A educação é sempre política, no sentido mais amplo do termo. Nesse intento, destaca-se talento e oportunidade. • Talento é desde logo evidente e é mais multifacetado do que qualquer

	<p>simples medida, como um teste de QI poderia eventualmente revelar. Não só há muitos modos de usar a mente, muito modos de conhecer e construir significações, mas eles desempenham muitas funções em diferentes situações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As escolas sempre foram seletivas a respeito dos costumes mentais a cultivar – quais os que se deve considerar “básicos” e quais os “supérfluos”, quais os de responsabilidade da escola e quais os da de outros intervenientes [...]. <p>A educação não se mantém por si só nem pode ser planejada como se o fizesse. Ela existe numa cultura. E a cultura, seja ela o que forma mais, tem a ver com o poder, com as distinções e com os prêmios. (BRUNER, 1996, p.47-52).</p>
--	---

Fonte: Bruner (1996, p. 47-52).

A educação é um instrumento de manutenção da cultura. Sendo das instituições educacionais que saem os futuros atores que estarão exercendo, na vida real, seus diferentes papéis. Cada sujeito, preparado adequadamente, ou não, irão dar continuidade às realizações das diferentes ações, através da representação desses seus diferentes papéis. Desse modo, ela nunca é neutra ou isenta de consequências sociais.

Ao mesmo tempo em que a instituição educacional instrumentaliza, inclui, forma, transforma, ela também exclui, segrega e deforma. Nem todos os que acessam uma dada realidade educacional, conseguem cumprir seus objetivos maiores.

Princípio	Fundamentos
<p>7 Princípio institucional</p>	<p>As culturas não são meras coleções de pessoas que partilham uma língua comum e uma tradição histórica. Compõem-se de instituições que especificam mais corretamente quais os papéis a desempenhar pelas pessoas e que estatuto e respeito lhes são conferidos – conquanto a cultura, em sentido amplo, lhes defina o estado de vida também através das instituições.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As culturas podem também conceber-se como elaborados sistemas de permuta, com meios de permuta tão diversos como respeito, bens, lealdade e serviços. Os sistemas de permutas se concentram e legitimam-se em instituições que fornecem edifícios, ordenados, títulos, etc. São legitimados por um complexo aparelho simbólico de mitos, de estatutos, de precedentes, de modos de falar e de pensar, e até uniformes. <p>Com efeito, os próprios sistemas educativos são altamente institucionalizados, na apreensão dos seus próprios valores. Os educadores têm as suas próprias visões, normalmente bem informadas, sobre como cultivar e “classificar” a mente humana. E como outras instituições, a educação perpetua-se a si mesma e às suas práticas [...]. (BRUNER, 1996, p.52-55).</p>

Fonte: Bruner (1996, p. 52-55).

As instituições realizam o sério trabalho de manutenção e também de transformação da cultura. Concordamos com Bruner (1996) quando enfatiza que “as instituições educacionais preparam as pessoas para desempenharem diferentes funções em outras instituições”, cabendo-lhes cumprir o trabalho mais sério e mais árduo da cultura. Com isso os indivíduos transitam e se relacionam com diferentes tipos de instituições. Cada instituição assume determinado papel social e deixa impressa nos sujeitos as suas marcas, interferindo nos seus gostos, modo de vida e formas de relações sociais. Um dos exemplos é a instituição educacional que forma, pessoas para atuarem em outras instituições. A forma em que cada

um é subjugado nem sempre está em consonância com o formato e exigências da sociedade. A instituição educacional ainda enfrenta o desafio de se situar com maior rapidez frente às velozes mudanças que se depara, principalmente pelos avanços tecnológicos e produção de produtos e serviços.

Princípio	Fundamentos
<p style="text-align: center;">8 O princípio da identidade e da autoestima</p>	<p>Este princípio engloba todos os princípios anteriores. A entidade singular mais universal relativa à experiência humana é o fenômeno do Si mesmo, e sabemos que a educação é fundamental para a sua formação. A educação devia ser conduzida com esse fato em mente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecemos o Si mesmo a partir da nossa própria experiência interior, e reconhecemos os outros também como eles mesmos. Na verdade, mais do que um ilustre especialista afirmou que esta consciência de si exige, como sua condição necessária, o reconhecimento do Outro como um Si mesmo. Ação: as pessoas experimentam-se a si próprias como agente. O que caracteriza a ipseidade humana é a construção de um sistema conceitual que organiza, por assim dizer, um “registro” de encontros agenciadores com o mundo, um registro que mantém referência ao passado (isto é chamada de memórias autobiográfica). (BRUNER, 1996, p.59-64).

Fonte: Bruner (1996, p. 59-64).

A identidade está relacionada à autoestima. Lidamos com a Ipseidade (si mesmo), o que faz com que um seja ele próprio e não outro. O fato de um indivíduo ser ele mesmo. Como um dos princípios que guiam uma abordagem psicocultural da educação, o Princípio da identidade e da autoestima, determina que a educação do indivíduo depende da experiência, história de vida do sujeito e do seu relacionamento com o outro que irá provocar a sua auto estima, ou seja, para que aconteça a educação deve-se levar em conta a identidade do sujeito, isto é, aquilo que ele trás em sua história e experiência de vida e sua própria auto estima, ou seja, sua disposição para a educação. A partir da nossa experiência interior, sendo a ação, agente e protagonista que opera através da cultura, onde somos o que agimos, ou agentes de nossas próprias ações. Experimentamos êxitos e fracassos e isso se reflete na autoestima que pode ser modificada através das relações em uma dada cultura. Sendo a instituição educacional onde nos deparamos pela primeira vez com essa realidade. Tais experiências podem produzir efeitos imediatos ou no decorrer da trajetória educacional. Há situações em que os efeitos do sentido de experiências educacionais boas ou ruins venham a ser sentidas ou percebidas na vida adulta (ou seja, na vida do indivíduo).

A relação educacional que mantemos (com Si Mesmo e com o outro - Psicocultural) na vida adulta tem sua raiz nas experiências educacionais na infância ou adolescência (experiências individuais e com o outro). Não são poucas as pessoas que decidem sua identidade profissional a partir das experiências acumuladas na vida escolar, ou até mesmo se esquiva, se afastando de determinada realidade devido às experiências vividas.

Conhecer a Si Mesmo é condição preponderante para o reconhecimento do Outro como um Si Mesmo, não obstante a diversidade cultural formata os indivíduos diferentemente, organizando uma variedade de seus limites, entre eles a autonomia, a individualidade e a filiação, vinculadas à atitude pessoal dentro de uma ordem social e ao esforço individual, ou a própria sorte. No entanto, uma dada identidade cultural constitui elemento preponderante para a construção de si, ou seja, de cada indivíduo, uma vez que:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de

geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2000, p.54).

Princípio	Fundamentos
<p style="text-align: center;">9 O princípio da narrativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O modo de pensar e de agir que ajuda a generalidade das pessoas a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, podem encontrar um lugar para si mesmo – um mundo pessoal. [...] saber como criam significado e como relacionam experiências escolares com a vida numa dada cultura [...]. • [...]narrativa enquanto modo de pensamento e veículo da produção de significação. • Tem sido convencional na maioria das escolas o tratamento das artes da narrativa – a canção, o drama, a ficção, o teatro [...]. Não obstante, enquadrámos os relatos das origens culturais e as nossas crenças mais caras em forma de história [...]. • A importância da narrativa é grande para a coesão de uma cultura como o é para a estruturação da vida individual. Parece, pois, evidente que a capacidade de construção narrativa e de inteligência narrativa é crucial para construir a nossa vida e um “lugar” para nós próprios no mundo possível com o que vamos nos deparar. • A capacidade narrativa aparece “naturalmente”, que não precisa ser ensinado, um exame mais atento, porém, mostra que isto não é totalmente verdade. • O sentir-se em casa no mundo, o saber situar-se em histórias autodescritivas não se tornou fácil pelo enorme crescimento de migração no mundo contemporâneo. • Nenhum de nós sabe, nem tem que saber como criar a sensibilização narrativa. • Obviamente, se a narrativa se destina a ser um instrumento da mente ao serviço da produção de significado, requer trabalho da nossa parte – para ler, produzir, analisar, aperceber-lhe a força, ponderar-lhe os usos, discuti-la. • Um sistema de educação deve ajudar os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura. Sem ela, tropeça no próprio esforço por um significado. (BRUNER, 1996, p.65 - 69)

Fonte: Bruner (1996, p. 65-69).

Criar uma versão do mundo favorece encontrar um lugar para si, permite construir um mundo propriamente pessoal; o encontro de si mesmo com sua história carregada de significado e articulada a um dado contexto. Sendo os significados construídos a partir das experiências, do encontro de si com a realidade e seus efeitos. Tendo a narrativa como exteriorização do pensamento e veículo de produção de significado.

A educação sistemática deve contribuir para indicar caminhos para que os diferentes participantes possam se inserir em uma dada cultura e nela construir sua identidade e nela se situar. É na cultura que a educação se efetiva e dela a pessoa posiciona a si mesmo (se situa). A educação permeia o passado, o presente e o futuro das pessoas e é um fator chave para o desenvolvimento sociocultural de cada ser.

3.2.2 Modelos de aprendizagem

A aprendizagem é uma atividade do sujeito que aprende, logo, trata-se de uma ação efetiva que pode ser analisada sob diferentes pontos de vista, que não só o pedagógico, evoluindo o ser em sua totalidade - biológico, psicológico e sociocultural. Pois, no que diz respeito à aprendizagem, do Ser (EU e o Outro), a educação precisa dialogar constantemente com diferentes áreas, considerando a bagagem que cada pessoa traz em sua história de vida, dialogando, a partir de si mesmo no encontro com a história de vida do outro. Salientamos que a qualidade mais característica a respeito do ser humano é sua capacidade de aprender. “Aprender é algo tão profundamente inerente ao homem que é quase involuntário”. (BRUNER, 2006, p.119).

Nesse sentido, Bruner, (1996, p.71) enfatiza que “o desafio é sempre o de situar o nosso conhecimento no contexto vivo, sendo este contexto vivo no qual a educação está envolvida, é a sala de aula – a sala de aula situada numa cultura mais ampla”. Ou seja, a experiência de cada participante no contexto educacional contribui para o desempenho do Ser, em um intercâmbio humano que favorece o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na realidade acadêmica ou educacional.

O ensino em uma palavra baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente do discente. As crenças e as convicções acerca do ensino, seja na escola, seja noutro contexto qualquer, são um reflexo directo das crenças e convicções que o professor tem acerca do aluno. (BRUNER, 1996, p.73).

Neste contexto, vale refletir sobre quem é cada ser que participa ou se relaciona no processo de construção de saberes no contexto educacional. Bem como analisar como se dá o funcionamento de suas mentes, a partir das narrativas sobre o contexto sociocultural e ou sociohistórico a que está inserido. Procurar perceber como as pessoas aprendem e como se dá o seu desenvolvimento. Repensar, desse modo, os princípios educacionais, bem como os métodos que devem ser utilizados para que possa atender com efetividade a realidade vivenciada pelos diferentes grupos. Levar em conta que o indivíduo pode assumir mais responsabilidades no sentido de construir sua própria aprendizagem e produzir o seu próprio pensamento.

Destacaremos abaixo alguns modelos de mente segundo Bruner (1996):

1. **Aprendizagem por imitação ou aquisição do saber fazer:** “a) Não sabe fazer; b) Pode aprender fazer vendo demonstração – ou estudando um esquema; c) Querer fazer; d) Poder, de fato experimentar fazer”. Desse modo, deve “reconhecer os objetivos, os meios usados (metodologia) para atingir o objetivo e transformar em desempenho as suas ações”. (BRUNER, 1996, p.81-82). Vemos no cotidiano educacional, na relação entre discente e docente é comum a aprendizagem ocorrer nesse direcionamento, sendo esta uma forma de aquisição de conhecimento comum.

2. **Aprendizagem a partir de exposição didática**– “baseia-se na noção de que os alunos devem ser confrontados com fatos princípios e regras de ação que são para aprender, recordar e aplicar”. (BRUNER, 1996, p.84). Nesse modo de aprendizagem proposicional, a organização didática evidencia a intencionalidade do que deverá ser aprendido. E assim, “o objeto de aprendizagem é visto como estando na mente do professor, como nos livros, mapas, arte, bases de dados, outros. Nesse sentido, o conhecimento, deve ser admirado ou escutado”. (BRUNER, 1996, p.84-85).

3. **Aprendizagem de mentes pensadoras** – “propõe o desenvolvimento intersubjetivo. O professor preocupa-se em perceber o que o indivíduo pensa e exercendo a

pedagogia, auxilia o indivíduo a construir sua experiência”. O que ensina atua como mediador do processo de construção e contribui para que o Ser possa “entender melhor e mais consistentemente e mais unilateralmente, exprimindo melhor as suas próprias visões. Dessa forma, a aprendizagem se dá de forma dinâmica e contextualizada com a realidade vivenciada, reconhecendo a visão do outro através de diferentes interações”. (BRUNER, 1996, p.85). Supomos que no contexto atual, a aprendizagem desenvolvida através de mentes pensadoras pode contribuir para um efetivo processo de construção do conhecimento. Sendo o participante sujeito ativo na construção.

Essa perspectiva sobre ensino e aprendizagem se baseia nas seguintes orientações: “1ª. Capacidade de se desenvolver, capacidade de ler outras mentes, saber o que os outros pensam e sentem – pesquisa da intersubjetividade”. (BRUNER, 1996, p.86). Nesta primeira perspectiva o Eu e o Outro em sintonia a ponto de compreender o significado do dizer do outro, a partir do que é dito (exteriorização do pensamento) e também do não dito. “2ª. Apreensão dos estados intencionais dos outros – trata-se da indagação de adquirir as noções sobre como os outros sustentam ou abandonam estados mentais”. (BRUNER, 1996, p.87). É a visão subjetiva do que o outro afirma como dogma, ou a verdade dita pelo outro. Nesse sentido, “preocupa-se com a seleção que o indivíduo faz das crenças e opiniões das pessoas contrapondo-as às verdadeiras com as falsas ou errôneas”. (BRUNER, 1996, p.87). Na sequência da perspectiva sobre o ensino e aprendizagem apontada pelo autor é a “3ª. Estudo da metacognição – aquilo que os indivíduos pensam sobre a aprendizagem, recordação e o pensamento, (especialmente o seu próprio) e sobre o como pensar sobre as próprias operações cognitivas afetam os próprios processos mentais”. (BRUNER, 1996, p.87). Somos afetados pelas aprendizagens adquiridas ao longo da vida e estas permeiam o pensamento que é exteriorizado pelas narrativas que denunciam o modo de pensar e de agir de cada pessoa, ou a forma como nos organizamos frente à existência. E, por último, “4ª. Defende que o ensino deveria auxiliar a captar a distinção entre o conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido pela cultura”. (BRUNER, 1996, p. 91). O conhecimento contribui para o desenvolvimento da pessoa, tanto no contexto individual quanto coletivo, só pelo fato de que cada ser se encontra inserido em um contexto sociocultural.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p.55).

4. O indivíduo como detentor do conhecimento – Passa a realizar a “gestão do conhecimento objetivo, com foco sobre as crenças e os estados intencionais e sobre a sua negociação no discurso corre o risco de sobreavaliar a importância da permuta social na construção do conhecimento”. (BRUNER, 1996, p.90). O conhecimento não é um processo dado, mas construído, a partir das vivências já se experienciaram no contexto sociohistórico dos sujeitos de determinada cultura. Idiossincriticamente (particularmente), cada pessoa nessa orientação do processo educacional vai “tornando-se participante de conjuntura com aqueles que há muito desapareceram”. (BRUNER, 1996, p.92).

Diante do exposto anteriormente, presentemente existe o reconhecimento de que a aprendizagem deve acontecer ao longo da vida, percorrendo desde a infância, a adolescência, jovens, adultos e idosos. Sendo “a aprendizagem ao longo da vida considerada como a chave que abre as portas do século XXI que elimina distinção tradicional entre a educação formal inicial e a educação permanente”. (UNESCO 2010, p.12 e 32). Neste sentido, “quase todos os seres humanos tem o que se pode chamar de motivos “intrínsecos” para aprender”. (BRUNER, 2006, p. 120). Os motivos intrínsecos não dependem de uma

premiação e estão intimamente relacionados ao desejo ou aspiração de desenvolver-se dentro e no entorno de uma dada cultura. Parecendo-nos ser “imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço”. (UNESCO 2010, p.12).

Na narrativa percebemos uma abertura que abrange Si mesmo e o Outro em uma conexão constante em um mundo em que a comunicação vem se dando em consonância com os recursos tecnológicos e virtuais que permite acesso rápido a conhecimentos variados dando condição de se identificar fissuras existentes no cumprimento ou não cumprimento das regras gerais e específicas no atendimento ou cumprimento dos direitos sociais preconizados. No afã de se acessar tais direitos, olhando a condição legada a si e ao outro em condições iguais ou similares, favorece um olhar criterioso para a compreensão da própria condição e a do outro. E como um reflexo das relações que se estabelecem, identificam-se novas formas de se instituir o que de direito está garantido na lei e não efetivado na realidade. Percebemos ser este, possivelmente o posicionamento dos acadêmicos com deficiência, que, por terem limitação em alguma área, devido à deficiência física, intelectual, visual, auditiva, ou de outra natureza, abrigam necessidade de atenção educacional específica, já garantida por lei, porém, em alguns casos, distante de ser observada por instituições de Educação Superior. Fazendo com que a caminhada desses acadêmicos seja mais árdua que a caminhada dos estudantes que não tem nenhuma deficiência.

Para estes, o que diferencia é ao está inserido em determinada situação ou contexto social e optar por participar ativamente desse contexto ativa e narrar os diferentes o que vem sendo vivenciados nesse percurso. Sendo o relato de um ou mais acontecimento considerado como um evento e, de acordo com Oliveira e Satriano (2014, p.257) “a narrativa enriquece a possibilidade do encontro do homem com a realidade, quer seja do mundo interior quer seja do exterior, e está presente na constituição do sujeito”.

Para Bruner (1998, p.6), “o gênero psicológico é constituído de tal marcação espaço tempo; história dos outros no passado, historia de si mesmos no presente, e assim por diante [...]”. Cada pessoa possui o seu campo fenomênico, sua visão de mundo e a polissemia favorecem aos vários sentidos e está ligada aos múltiplos contextos. Desse modo, permite que o que tem determinado sentido para um sujeito, não tenha o mesmo para outro. Esse fato é o que enriquece o gênero narrativo, pois não está preso a uma verdade absoluta.

O gênero narrativo é uma maneira de organizar a estrutura dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, de organizar a sua própria história ou mesmo para “localizar” as histórias que alguém está contando ou lendo. (BRUNER, 1998, p. 6). Uma história pode ser relida ou recontada diversas maneiras, de diferentes modos e em diferentes lugares, podendo, na liberdade subjetiva proposta pelo gênero, provocar a liberdade de expressar, interpretar e dar sentido ou significado ao teor do que é narrado. A narrativa pode provocar uma ação de emancipação, pois permite a criação de uma abertura, de uma ruptura no canônico.

Emancipação é um termo que traz como significado termos como liberdade, independência, libertação, alforria; é uma ação ou efeito de tornar livre; se tornar livre.

Ter o que dizer, mas estar situado em um espaço que não produz eco pelo que é dito, faz dos sujeitos minorias que por vezes silenciosas, parecem um tanto estagnadas, por parecerem incapazes e/ou fora da normalidade (anormais). Para Brum (2015, p. 94) “os mecanismos discursivos forjam as identidades e as classifica, situando as pessoas com necessidades educacionais especiais como incapazes ou anormais numa sociedade que se faz excludente e estigmatizante.”

No entanto, perceber-se em um dado lugar e identificar outros corpos ocupantes desse mesmo espaço e que ocupa situação similar de não lugar e percebendo-se fazer a tessitura dos fios condutores entre possíveis pares e, frente à possibilidade de encontro, unir

forças, mesmo que em face ao desfalecimento pelo legado pelo fosso em que estão situados, permite a esses seres comuns, comungar de realidades possíveis e, ao entreolharem-se identificarem algo em comum, que os marca e imprime no âmago a estampa da realidade vivida: a deficiência que embota, que desanima, que enfraquece, quando o olhar ao redor ver a maioria quase que absoluta em um outro patamar de realidade. A vivência na “exclusão social marca seus contornos na contemporaneidade a indagar em como este processo é (re)inventado continuamente”. (BRUM, 2015, p.93). Mas, estando entre semelhantes, identificam-se, e, quando se observam, os membros pertencentes a uma minoria, que, tendo experienciado o distanciamento dentre a maioria, utilizam a própria similaridade que os constituem em minoria ativa. Entreolham-se, se encontram, vendo também no outro alguma limitação, que, porém não o paralisa. Identificam-se e trocam informações e impressões vivenciadas em um mesmo contexto. Questões de um cotidiano acadêmico marcado pelo descaso de pertencer sem as condições favoráveis a permanência, devido a inexistência de apoio e serviços indisponíveis. Necessários, porém inoperantes. Dialogam e analisam fatos e leis e decidem unir forças. A partir desse ponto, algo pode passar a acontecer.

Nos encontros, no caso da minoria dentre os estudantes com deficiência, foram, aos poucos descobrindo que algo lhes era comum: o estar em uma universidade pública, que não os vê, não os identifica, não os marca, e ao mesmo tempo em que, marcados por alguma falta são impedidos, “veladamente” de prosseguir normalmente, sendo-lhes muito mais árdua a caminhada formativa, neste momento eles tem a oportunidade de escrever outra história, outro percurso que passa a marcar a realidade acadêmica.

4 METODOLOGIA

Para refletir sobre a educação inclusiva na universidade, almejamos trazer um arcabouço teórico que nos permitisse estudar a narrativa emancipatória e sua possível relação com a ação coletiva. Para tanto, trazemos a metodologia de análise da narrativa como ruptura do canônico, como base para possíveis mudanças ou permanências a partir de negociações sociais. Escolhemos propor um diálogo teórico entre a Psicologia cultural (BRUNER, 1996) e a Psicologia das minorias ativas (MOSCOVICI, 2011) na leitura deste cenário.

Partimos da consideração que nos ambientes e discursos educacionais tradicionais o universitário com deficiência faz parte de uma minoria, e no processo de construção identitária do papel em que ocupa na instituição como minoria, assume por vezes também um não lugar (BRUM, 2016). Neste caso, escolhemos como sujeitos de pesquisa, acadêmicos com deficiência, que pertencesse a um coletivo universitário, pelo fato de, estando inseridos em uma instituição educacional, atuam como minoria. Julgamos que a representatividade dos próprios membros do coletivo visto ser oriundos do movimento do próprio grupo minoritário marca com veemência o sentido de minoria ativa.

Visto o caráter histórico e dinâmico da constituição de um Coletivo de pessoas com necessidades específicas na UFRRJ, escolhemos a análise narrativa como a melhor ferramenta para captar a flexibilidade e temporalidade da negociação de sentido e construção identitária do grupo. Assim sendo, o presente estudo visa investigar o que universitários com deficiência que participam de um movimento estudantil pensam sobre a inclusão na Educação Superior e como se organizam coletivamente.

4.1 Narrativa: Proposta Metodológica de Pesquisa

Aqui, fazemos um pequeno recorte da revisão da literatura, destacando a narrativa como método utilizado para ancorar, de igual modo, a metodologia da pesquisa desta pesquisa. Nas narrativas, o narrador é absorvido pela história e se imbrica nela a partir do momento em que relata. Bruner, (2008, p. 72) “ressalta que as histórias têm a ver com a forma como protagonistas interpretam as coisas, com o que as últimas significam para eles”. Dando-se assim significados distintos para determinadas coisas, situações e objetos. Para esse autor, a narrativa é um veículo da psicologia comum, psicologia leiga ou popular como também é conhecida.

A pesquisa foi realizada ancorada na metodologia de narrativa, uma vez que, conforme apontam Oliveira e Satriano (2014, p. 257), “a narrativa enriquece a possibilidade do encontro do homem com a realidade, quer seja do mundo interior quer seja do exterior, e está presente na constituição do sujeito”. O que é dito é carregado de significado e expressa a realidade subjetiva do que narra e ao narrar, advém à superfície elementos singulares e coletivos. Vista como um ato de subjetivação favorece o processo de emancipação. A pessoa que narra, protagoniza sua história e traz à realidade elementos próprios de experiências vivenciadas em uma dada realidade sociohistórico e cultural.

O narrador, ao narrar, constrói e reconstrói, encadeia cenas e escolhe personagens, implica-se no narrado. Ele “escolhe” (consciente ou não) o que narrar e o que não narrar, atribui relevância e minimiza fatos, da mesma forma que pode trazer à tona uma determinada cena novamente. A partir da reflexão da sua própria realidade o ser humano pode assumir com maior consciência que papel deseja ocupar em sua própria história. No ato

de narrar, ele é impulsionado a ordenar os fatos e a atribuir-lhe sentido. (OLIVEIRA e SATRIANO, 2014, p. 259).

A maneira típica de esquematizar a experiência, e a nossa memória dela, é a forma narrativa. O que não se tem estrutura narrativa se esvai da memória (BRUNER, 2008, p.77).

Na metodologia da narrativa, conforme Bruner (1998, p.9) destaca de suas próprias experiências, existem “dois estilos de se abordar a narrativa”. Isto foi percebido pelo próprio autor em seus seminários de dois grupos distintos (um grupo de psicólogos e o outro grupo de dramaturgos, poetas, romancistas, críticos e editores). Afirma que ambos estavam interessados em questões similares, como por exemplo, o texto, mas que um dos grupos trabalhava de cima para baixo, partindo de “uma teoria sobre a história, sobre a mente, sobre escritores, sobre leitores”. Enquanto que, no caso do segundo grupo, “sua abordagem concentrava-se em uma obra em particular, uma história um romance, ou até mesmo uma linha. Eles a encaram como seu bocado de realidade e a exploram para construí-la ou desconstruí-la”. (BRUNER, 1998, p.10). Neste trabalho, utilizaremos a narrativa a partir do olhar do narrador, pretendendo “elucidar a arte de seus autores”. (BRUNER, 1998, p.10).

4.2 Objetivo

4.2.1 Objetivo geral

Sob a luz da Psicologia Cultural e da Psicologia das Minorias Ativas, através da análise narrativa de representantes do Coletivo PNE, objetivamos caracterizar o que universitários com deficiência pensam sobre a inclusão na Educação Superior e como se organizam coletivamente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica.

4.2.2 Objetivos específicos

- I. Caracterizar o que universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, pensam sobre a educação inclusiva na Educação Superior, comparar em relação aos preceitos legais e teóricos para constatar ou não legitimidade da visão desses estudantes;
- II. Identificar as demandas e críticas referentes à inclusão na Educação Superior de universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, e comparar em relação aos preceitos legais e teóricos;
- III. Caracterizar a relação entre a criação do Coletivo das Pessoas com Necessidades Específicas (Coletivo PNE) da UFRRJ e o processo de emancipação de universitários com deficiência, a partir das narrativas da realidade vivenciadas pelos estudantes;
- IV. Conhecer as ações e a organização do Coletivo PNE frente à demanda dos universitários com deficiência e sua relação com a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ.

4.3 Local da Pesquisa

O campo da pesquisa foi a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *Campus Seropédica*, Rio de Janeiro. A UFRRJ possui 12 institutos, (Instituto de Agronomia (IA); Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (IB); Instituto de Ciências Exatas (ICE); Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA); Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS); Instituto de Floresta (IF); Instituto de Tecnologia (IT); Instituto de Veterinária (IV); Instituto de Zootecnia (IZ); Instituto Multidisciplinar (IM) – Campus Nova Iguaçu; Instituto Três Rios (ITR) – Campus Três Rios. Somados a estes ainda encontra-se o Campus Campos de Goytacazes no Rio de Janeiro e o Colégio Técnico (CTUR).

Em janeiro de 2009, o Conselho Universitário, através da Deliberação 01/2009 de 30/01/2009, instituiu oficialmente como marco de “origem” da instituição a data de 20/10/1910, iniciando as comemorações de seu centenário com a temática “Cem Anos de Educação: da ESAMV à UFRRJ (1910-2010)”. Esse marco fundacional remete-nos ao Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que estabeleceu as bases para o ensino agrícola no Brasil e criou a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária – ESAMV, sendo assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha e pelo Ministro da Agricultura, Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda. (UFRRJ, 2013, p. 10).

A UFRRJ tem mais de 100 anos de história. A sede está situada nas margens da rodovia Rio-São Paulo, BR 465 em Seropédica – Rio de Janeiro (Figuras 28, 29 e 30).



Figura 28 - Sede da UFRRJ, Seropédica, RJ (2017).



Figura 29 - Vista a partir da Sede da UFRRJ – Seropédica / RJ, (2017).



Figura 30 - Pátio Interno do Prédio Central UFRRJ, (2017).

Atualmente a UFRRJ atende mais de 18 mil alunos na graduação, distribuídos em mais de 57 cursos nos seus, conforme apontado no histórico da instituição na página oficial da internet.

Na graduação, a UFRRJ abriu 34 novos cursos, totalizando 57; número que representa mais que o dobro em relação ao que disponibilizava em 2006. Sua tradição de ensino fortemente agrária se expande então para as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e dois novos campus são criados: o de Nova Iguaçu (Instituto Multidisciplinar – IM) e o de Três Rios (Instituto Três Rios – ITR). Hoje, a UFRRJ oferece 57 cursos de graduação em seus três campus de Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios, atendendo cerca de 18 mil alunos matriculados.(UFRRJ, 2017).²³

Na Pós-Graduação, estão realiza atendimento a cerca de 2 mil alunos:

Também após o Reuni, a pós-graduação na UFRRJ passou por um período de expansão. Entre 2004 e 2014, houve um crescimento de mais de 100%, passando de 17 cursos oferecidos na modalidade stricto sensu para mestrado e doutorado em 2004, para 41 em 2014. Hoje, a UFRRJ tem cerca de 2.000 alunos matriculados em seus 41 cursos de pós-graduação stricto sensu.(UFRRJ, 2017).

²³ Pesquisa sobre alunos matriculados na UFRRJ. Disponível em: <http://portal.ufrrj.br/institucional/a-rural- hoje/>. Acesso em 01/03/2017.

Na última década houve significativo aumento no número de cursos, o que significou automaticamente o aumento do número de matrículas (Gráfico 3).



Gráfico 3 - Aumento dos Cursos de Graduação e Pós Graduação (UFRRJ, 2017)

Os dados em relação à quantidade de cursos na graduação e na pós graduação se reporta a 2010 e 2014, o que é provável ter havido alguma variação até o momento, tanto em relação aos cursos, quanto em relação aos alunos matriculados.

Constatamos que, até o momento da realização desta pesquisa, não há indicativo da quantidade de universitários com necessidades educacionais específicas.

4.3.1 Coletivo das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas da UFRRJ

Em 2016, universitários com deficiência, enfrentando dificuldades no percurso formativo, vendo a similaridade entre si, começaram a dialogar sobre tais dificuldades e a discutir em fóruns pelas redes sociais, contatos por celular e reuniões no interior da instituição, sobre a realidade que eles vivenciavam na UFRRJ. Depois de diálogos e discussões resolveram criar o Coletivo de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Coletivo PNE). Desde então, este grupo vem atuando no direcionamento das questões de acessibilidade e inclusão educacional e discutem meios para que seus direitos sejam efetivamente exercidos ainda durante o percurso formativo.

O Coletivo PNE, após se organizarem, instituíram um documento fundador (Anexo 1) que orienta as ações do coletivo e que afirma estarem respaldados no aspecto legal para exigir os atos que preceitua a legislação educacional e que vem sendo negligenciada pela IFES que, em sua atuação, vem deixando de levar em conta a existência da diversidade dentre os acadêmicos, principalmente das diferenças existente entre estes, não dando o que é de direito aos estudantes com necessidades educacionais específicas devido a existência de alguma deficiência.

No documento do Coletivo PNE, deixam claro conhecerem seus direitos, destacando a legislação educacional e afirmando que:

[...] baseiam-se na representatividade estudantil legítima e autônoma e nas premissas legais da legislação brasileira: Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei 13.146/2015; Decreto 6.949/2009; Decreto 5.626/2002; Lei

10.436/2002; Decreto 6.094/2008; Decreto 186/2007 e Nota Técnica nº 385. (COLETIVO PNE, 2016).

Percebemos que ao destacar o conjunto de dispositivos legais, o Coletivo PNE não faz menção a Constituição Federal, a LDB e nem ao Decreto 7.611/2011. Sendo que este o Decreto que torna visível as orientações para as práticas que devem ser desenvolvidas para que se efetive as ações dentro do que é estabelecido pela legislação educacional relativa, inclusive à Educação Superior como perspectiva inclusiva.

Assinalam como missão: “trabalhar, debater, sugerir e fiscalizaras políticas educacionais inclusivas assim como suas propostas de inclusão nos seus diferentes âmbitos”. (COLETIVO PNE, 2016).

Durante o ano de 2016 o Coletivo PNE realizou, dentre as suas atividades, um movimento de criação e elaboração de Campanhas nos Corredores da UFRRJ. Observamos os Cartazes do Coletivo PNE expostos nos murais do Instituto de Educação/UFRRJ, *Campus* sede. Constatamos que há imagens espalhadas pelos diferentes murais. No entanto, verificamos que não mencionaram a legislação, o que nos desaponta, por termos a informação de que a luta é deflagrada em função do direito que não lhes era outorgado, por acreditarmos que a legislação deveria ser o carro chefe de qualquer uma das ações, pois acreditamos que conferiria ao coletivo PNE mais confiança e credibilidade e se torna inquestionável o discurso que está sendo por este, veiculado.

Os canais digitais e de comunicação utilizam são: as Redes Sociais WhatsApp – primeiro instrumento utilizado para formalizar o grupo; e Facebook, lugar em que divulgam eventos e registram pensamentos (Figura 31).



Figura 31 – Coletivo PNE UFRRJ no Facebook. (COLETIVO PNE, 2017) ²⁴

O Lançamento público da apresentação formal do Coletivo PNE e suas ações, bem como bandeira de luta se deu na UFRRJ, na Sede em Seropédica e foi para os acadêmicos envolvidos um marco que passou a evidenciar a existência de estudantes com deficiência nesta IFES e elucidou, inclusive, a atenção dos estudantes que compõem a maioria, para a história que envolvia um ou outro estudante com deficiência.

A divulgação do evento foi feita através de chamadas nas redes sociais, cartazes e reuniões, diálogos e participação em eventos das diferentes frentes dentro da UFRRJ.

²⁴ Pesquisa na internet sobre o Coletivo PNE UFRRJ. Disponível em: <https://www.facebook.com/Coletivo-PNE-UFRRJ-1264528766894028/>. Acesso em 02/03/2017.

Vale ressaltar que a organização de algumas ações/evento tem a iniciativa e autonomia dos estudantes e os encaminhamentos internos para viabilização dos recursos materiais para a sua realização e tem contado com a cooperação de alguns docentes da IFES, porém em diálogo e sintonia com a executiva do Coletivo PNE, em parceria com o NAIURAL-RJ e apoio desses docentes da IFES (Figura 32), que, por serem sensíveis à causa da Educação Superior na perspectiva inclusiva, dão suas contribuições e provocam, no âmbito interno da IFRRJ, discussões, estudos e pesquisas neste sentido.



Figura 32 - Cartazes de Divulgação de um Seminário. (COLETIVO PNE, 2017)²⁵

O Seminário de lançamento do Coletivo se constitui em um marco para o reconhecimento da legitimidade das ações do Coletivo PNE que teve apresentação formal em evento público com apresentação das ações e bandeira de luta se deram na UFRRJ Sede em Seropédica e foi para os acadêmicos envolvidos um marco que passou a evidenciar a existência de estudantes com deficiência nesta IFES e elucidou, inclusive, a atenção dos estudantes que compõem a maioria, para a história que envolvia um ou outro estudante com deficiência.

A divulgação do evento foi feita através de chamadas nas redes sociais, cartazes e reuniões, diálogos e participação em eventos das diferentes frentes dentro da UFRRJ.

²⁵ .Cartaz de divulgação de evento- pesquisa na internet. Disponível em <https://www.facebook.com/1264528766894028/photos/a.1264844626862442.1073741828.1264528766894028/1274726282540943/?type=3&theater>. Acesso em 02/03/2017.



Figura 33 - Cartazes de Divulgação do Coletivo
 Fonte: (Coletivo PNE - UFRRJ, 2017)

Durante o ano de 2016, o Coletivo PNE teve participação em movimentos existentes dentro da UFRRJ, a exemplo do Movimento a Luta das mulheres da UFRRJ, que buscam mais respeito dentro da instituição, conforme Figura 34:

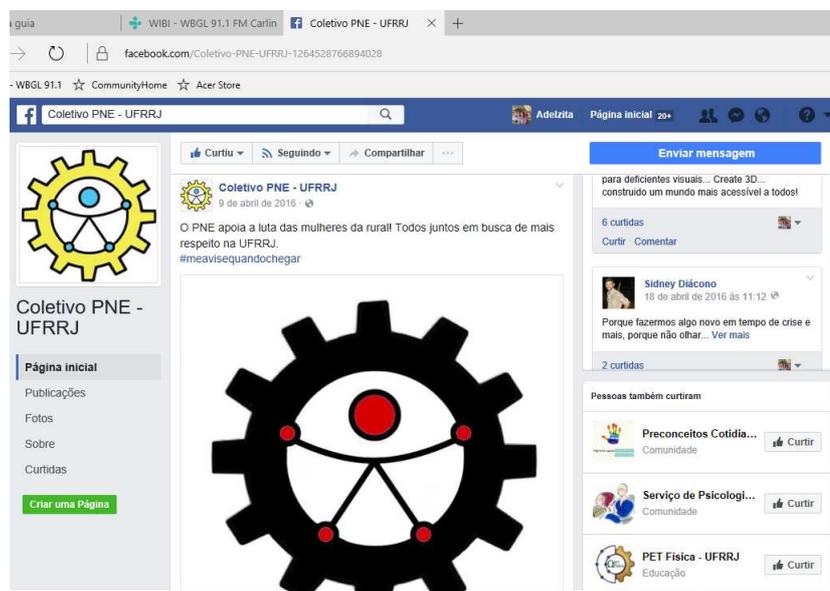


Figura 34 - Participação Coletivo em apoio a outros movimentos na UFRRJ²⁶

²⁶ Pesquisa na Internet- Coletivo PNE no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/Coletivo-PNE-UFRRJ-1264528766894028/>. Acesso em 02/03/2017.



Figura 35 – Divulgação do Coletivo - UFRRJ

A aproximação da pesquisadora com o Coletivo PNE se deu através da sua executiva, membros da diretoria que estão à frente dos trabalhos e discussões dentro do tema no contexto da IFES.

4.4 Sujeitos da Pesquisa

Três membros da Executiva do Coletivo PNE se constituíram participantes da pesquisa. Dois do sexo masculino e um do sexo feminino. Dentre os tipos de deficiência que os tomam, identificamos a deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física moderada, sendo que nenhum congênito. Como sequela da deficiência, os participantes informaram haver: dificuldade de locomoção, com uso de bengala e/ou muleta, falta de coordenação motora fina, tendência depressiva, baixa estima e hipertensão. Eles cursam as graduações: Direito, História e Física.

Os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 4 - Participantes da Pesquisa – Coletivo PNE, 2016.

Participante	Curso	Período	Deficiência	Sexo Idade
João	História	4º	Deficiência Visual ²⁷	Masculino / 43 anos-
Roberto	Direito	7º	Mobilidade reduzida; baixa acuidade auditiva. ²⁸	Masculino / 27 anos
Irene	Física	7º	Mobilidade Reduzida ²⁹	Feminino / 32

²⁷Houve perda gradativa da visão. O participante afirmou que: *sou cego ha dez anos e consigo escrever, pois já era alfabetizado;*

²⁸ A mobilidade reduzida se deu devido a acidente de trabalho aos 18 anos. Como sequela teve perda da coordenação motora fina, baixa acuidade auditiva, dificuldade de locomoção, dependência de muleta, baixa visão, hipertensão, dentre outras.

²⁹ A participante apontou a deficiência como *sequela de um atropelamento onde houve hiperentorse do tornozelo direito, aos 30 anos de idade onde passei um semestre utilizando cadeira de rodas, e mais um*

4.5 Instrumentos e Materiais

Utilizamos um Roteiro para a realização da entrevista (Apêndice 1), contendo questão única para nortear a coleta dos dados, bem como o uso de gravação em áudio e vídeo, utilizando: Filmadora e gravador (Celular). Solicitamos aos sujeitos de pesquisa documentos, fotos e outras fontes que eles considerassem importantes para a temática investigada.

4.6 Procedimentos

1. Planejamento da entrevista aberta tendo como questão básica: O que pensam sobre inclusão de pessoas na Educação Superior e a relação disso com a criação do Coletivo de pessoas com NEE.
2. Realização da entrevista - ocorrida na sala de estudantes da Pós-graduação em Psicologia, com uma gravação de áudio e vídeo e duração de 1 hora e 28 minutos tempo. Foram entrevistados dois membros da executiva do Coletivo PNE, pela impossibilidade de comparecimento do terceiro membro, o que ficou acordado que seria realizada em momento posterior. O que foi concretizada por meio eletrônico através envio e recebimento de mensagens pela rede social WhatsApp, e de e-mails.

Os participantes da entrevista foram recepcionados pela pesquisadora que já os aguardava com o ambiente preparado, deixando disponível e preparados os dispositivos eletrônicos como celular com recurso de gravação de áudio e câmera filmadora com tripé. Foi entregue questionário com questão única (QE – Apêndice 1). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 2).
3. Após a entrevista, foi feita a transcrição integral do áudio, seguida pela categorização tendo como base cada objetivo específico. Além da análise do material oral, analisamos também os outros materiais referentes à temática que obtivemos dos sujeitos e coletados na instituição, tal como cartazes informativos distribuídos na UFRRJ. Os dados foram analisados baseados principalmente nas teorias de Moscovici e de Bruner.

semestre utilizando muletas. A região lesionada é uma região que naturalmente possui vários complicadores e como sequela ficou um inchaço quase permanente e dor quase contínua de leve a intensa, atualmente também existe a suspeita de artrose no tornozelo lesionado. (IRENE, 2016).

4.7 Crivo de Análise – Categorização dos Dados

Objetivo específico	Categoria de dados	Descrição	Conceitos e autores interlocutores	Exemplo retirado da entrevista
I- Caracterizar o que universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, pensam sobre a educação inclusiva na Educação Superior, e comparar em relação aos preceitos legais e teóricos, para constatar ou não legitimidade da visão desses estudantes.	Inclusão na Educação Superior	Esta categoria reúne os dados que versam sobre os conceitos de inclusão na Educação Superior,	Educação inclusiva – Brasil (1988); Brasil (2015). Inclusão na Educação Superior – Melo, (2013); Melo, (2014).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É um direito. Direito para qualquer cidadão (João). ▪ Não ‘tamos pedindo algo que seja acima daquilo que temos direito (Roberto). ▪ Porque muitos professores desconhecem que existe um núcleo, que existem demandas, que existem direitos garantidos...(Roberto).
II- Identificar as demandas e críticas referentes à inclusão no Ensino Superior de universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, e comparar em relação aos preceitos legais e teóricos.	Demandas e Críticas sobre inclusão na Educação Superior	Reúne os dados que apontam para as demandas de ações de acessibilidade e inclusão na Educação Superior frente a legislação vigente.	Conflito – Moscovici (2011)	Como entrar nessa universidade, como entrar num meio onde tudo é feito como uma falta de necessidade para quem já tem a sua locomoção, todas as suas faculdades perfeitas... Já tem dificuldade para isso... Imagina alguém que já apresenta uma dificuldade motora, visual ou psicológica... Como essa pessoa vai reivindicar seus direitos como uma só pessoa? (João).
III- Caracterizar a relação entre a criação do Coletivo das Pessoas com Necessidades Específicas da UFRRJ e o processo de emancipação de universitários com deficiência, a partir das narrativas das experiências	Nada sobre nós, sem nós: o lema de uma trajetória emancipatória	Nesta categoria apontamos a motivação dos acadêmicos com deficiência para criar o coletivo PNE Esta categoria reúne elementos que apontam	Maioria e Minoria; Conflitos e Minorias Ativas- Moscovici (2011) Educação existe numa cultura - (Bruner, 1996) O poder de uma cultura (Bruner, 1996)	Reunir iguais por melhores condições acadêmicas, obtenção de recursos que efetivem processo de inclusão na UFRRJ. (João); Coletivo PNE representa a pessoa com NEE e fazer reivindicações de acordo com as demandas. (João). Pensamos na mesma direção... Em nos preparar um pouquinho melhor do que quando nós entramos (João).

<p>vivenciadas pelos estudantes.</p>		<p>para a motivação dos acadêmicos com NEE para realizarem ações coletivas direcionadas a pessoa com deficiência.</p>	<p>Princípio da Narrativa (Bruner, 1996) Encontrar um lugar para si mesmo (Bruner, 1996). A narrativa como coesão de uma cultura (1996) Poder da Minoria Ativa – Moscovici (2011) Moraes (2016) Princípio da perspectiva, da exteriorização, interação, da identidade e da autoestima - Bruner (1996)</p>	<p>Vem de encontro a aproximar a ideia de uma universidade inclusiva, do aluno NEE e o professor, que seja uma mão única para os dois caminhando juntos. (Roberto). Reunir iguais e lutar por melhores condições acadêmicas. [...] Hoje conseguimos formar um grupo... Como grupo, o coletivo, conseguimos falar e passamos a conhecer os setores, fomos fazendo contato nos setores da universidade... Fomos nos organizando... Ficou mais fácil ser reconhecidos... Temos uma pauta... Não somos mais uma pessoa em si, somos como que uma pessoa jurídica... O coletivo está reconhecido, está atuante... (João).</p> <p>O coletivo quer deixar como legado uma universidade mais acessível, para que ninguém enfrente as mesmas, ou ainda piores, dificuldades que enfrentamos. E que outras pessoas também abracem a luta e deem continuidade ao que começamos, até que isso não seja mais necessário. (Irene)</p>
<p>IV-Conhecer como os universitários com deficiência da UFRRJ participantes do Coletivo PNE estão se organizando frente à demanda desta população.</p>	<p>Pauta da organização das ações do Coletivo PNE e o diálogo com a instituição</p>	<p>Pretendemos averiguar quais as ações ou frentes de trabalho que o coletivo vem atuando de forma organizada, enquanto acadêmicos com deficiência e</p>	<p>Princípio institucional, instrumental mo Narrativa - Bruner, - (1996)</p>	<p>João: <i>Fomos nos organizando...formamos participando e já formamos o grupo....e começamos a reivindicar na universidade e hoje já temos a quem ir, a quem falar...ficou mais fácil sermos reconhecidos...</i> através da organização do diálogo e do conhecimento... a gente só vai poder mudar a realidade do local que a</p>

		se caminham em direção à emancipação.		gente vive através do empoderamento... (ROBERTO). (Realização de Seminário, diálogo com estudantes, participação em reuniões nas diferentes instâncias na IFES, Cartazes, Diálogos nas redes sociais,
--	--	---------------------------------------	--	---

4.8 Resultados Obtidos

Os dados das “entrevistas” foram ricos, e conseguíamos perceber que em alguns momentos eram relatadas as experiências individuais dos entrevistados, mas em outros momentos se posicionavam como representantes de um grupo. Suas opiniões advinham de vários encontros e deliberações com outros parceiros.

A resposta por escrito enviada por email teve duas páginas. Antes do envio, foi feito contatos por telefone e por whatsapp para solicitações e esclarecimento de possíveis dúvidas.

Categoria de dados		Resultados obtidos: tópicos centrais
I.	Inclusão na Educação Superior	Direito, NAIUFRRJ, AEE nas IFES
II.	Demandas e Críticas sobre inclusão na Educação Superior.	Legislação, AEE, Não cumprimento Legal (lei).
III.	Nada sobre nós, sem nós: o lema de uma trajetória emancipatória. Pauta da organização das ações do Coletivo PNE e o diálogo com a instituição.	Minoria Ativa, Princípios, Perspectiva, Exteriorização, Instrumentalismo. Identidade, Autoestima, Institucional, Diálogo.
IV.	Organização das ações do Coletivo PNE.	Planos de Ação, Relatórios, Regimento, Parcerias.

5 NÓS FOMOS NOS ORGANIZANDO EM UM COLETIVO!

Como entrar nessa universidade, se tudo é feito com faltas para quem tem suas faculdades perfeitas? Já tem dificuldades para isso... Imagine alguém que já apresenta uma dificuldade visual, motora, psicológica. Como essa pessoa vai reivindicar os seus direitos como uma só pessoa? Um só não faz força [...] Eu precisava de espaço... Eu não tinha espaço... A minha voz não era ouvida. Fomos nos reunindo, conversando...Vamos elevar a nossa voz...não vai ser mais uma...nós não vamos ser mais um. Nós fomos nos organizando em um Coletivo! Já não somos uma pessoa em si... (JOÃO).

O que move uma pessoa ou um grupo de pessoa para que queira(m) se constituir em uma organização coletiva dentro de uma instituição de Educação Superior? Percebemos na epígrafe acima, o questionamento individual, e o reconhecimento que a união do grupo fortalece as conquistas. Segundo Reis, (2015, p.24) “Foi com a luta da sociedade em busca da valoração e garantia de seus direitos que se afirmou um processo de dignificação da pessoa humana e se subtraiu diversas formas de opressão, fazendo valer o cumprimento dos direitos individuais, políticos e sociais”. Ao contrário do que pode se pensar os direitos não surgiram ao acaso e nem tão pouco as garantias dos direitos se mantêm por mera bondade de quem detém o poder. “Surgiam “de” movimentos instituintes. Esses movimentos estão em constante processo de criação e recriação, questionando o que está instituído, com o objetivo de nova/outra configuração de ideias e propostas que estejam de acordo com as demandas postas como reivindicações”. (REIS, 2015, p.24). E, ainda há movimentos acontecendo no interior dos diferentes grupos sociais, no afã de ter a realização da garantia de direitos já preconizados e não cumpridos de forma efetiva.

Nesta pesquisa, para cada objetivo identificamos uma ou mais categorias, conforme demonstrando acima. Os resultados obtidos apontam que:

1. A inclusão na Educação Superior é um direito - garantido pela legislação Educacional. Nas IFES deve existir um Núcleo de inclusão e acessibilidade para o Atendimento das necessidades Educacionais Específicas – NEE, para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).
2. Existem demandas e críticas do Coletivo PNE que estão relacionadas diretamente com o cumprimento da legislação educacional; a realização do AEE institucionalizado pela IFES respeitando-se a demanda e o Coletivo PNE denuncia o não cumprimento legal por parte da UFRRJ como, vistos ter uma comissão e não ter espaço para o Atendimento e o mesmo acontecer em algumas demandas após a instauração do Coletivo PNE.
3. O Coletivo PNE assume como lema de trajetória “Nada Sobre Nós sem nós” e institui uma pauta da própria organização, instaurando diálogo com a instituição não como indivíduo em particular, mas como um grupo organizado, o que os configura como minorias ativas (Moscovici, 2011), evidenciando alguns princípios, como por exemplo: a) **Perspectiva** - onde passam a ter uma bandeira de luta visando o cumprimento da lei para que existam melhorias na trajetória do percurso acadêmico; b) **Exteriorização** - chamando para esse grupo minoritário a atenção da comunidade acadêmica para a existência de estudantes com deficiência que possuem direitos e para a necessidade de acessibilidade (pedagógica e de materiais, atitudinal, comunicacional, informacional, urbana e arquitetônica); c) **Instrumentalismo** - munindo-se de forças a partir da busca de conhecimento legal,

pedagógico, de recursos materiais, dentro outros para compor seus argumentos de reivindicações. d) **Identidade** - reunindo as similaridades de demandas, se constituindo em um Coletivo PNE e argumentando e argumentando no contexto institucional sobre a pauta de reivindicações deste coletivo. e) **Diálogo** abrindo espaço para negociações tanto no âmbito interno quanto externo, para busca das realizações conquista dos direitos, e como afirmam, não de privilégios (Roberto). f) Autoestima – evidenciada pelas conquistas, principalmente de recursos materiais e dos serviços (atendimentos e monitorias) que vem ocorrendo gradativamente e que possibilitando um percurso acadêmico menos árduo.

4. A Organização das ações para evidenciar a urgência do atendimento das NEE e possibilitar que outros estudantes com deficiência possam dar continuidade, no futuro, ao trabalho do Coletivo PNE, deixando registro das diferentes etapas percorridas até então pelo Coletivo PNE.

Hoje, o cenário educacional brasileiro apregoa a inclusão, no que tange às políticas públicas educacionais. No entanto, não basta só termos as políticas consolidadas em leis. Para que haja educação inclusiva, as ações precisam ser efetivamente inclusivas e todos devem se envolver em sua concretização. A Declaração de Montreal aventa que haja, nas organizações em suas diferentes instâncias *um esforço rumo a uma sociedade inclusiva*. E, esse esforço precisa se efetivar não só âmbito das políticas, mas principalmente no *desenvolvimento das práticas inclusivas*. (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001). Quando não há o cumprimento do que está preconizado e há a demanda das pessoas que precisam transitar livremente, nos diferentes espaços, garantindo seu direito de liberdade de ir e vir, poderá ocasionar tensões.

A realidade da inclusão na Educação Superior ainda não é um fato palpável, real ou visível em todas as IES, principalmente quando se dirige para a pessoa com NEE. Como será que esta situação se configura para os próprios universitários nesta condição? O que pensam? Como estão vivenciando este momento? Estas são algumas perguntas que perpassam esta investigação. Olhar para a realidade educacional vivenciada pelos acadêmicos com deficiência, entrar em contato com as próprias condições de realização de suas trajetórias através de seus relatos, e como eles estão se organizando é o propósito da análise de dados neste capítulo. Ao longo de toda a análise de dados, como feito com a epígrafe acima, destacaremos a narrativa dos próprios sujeitos. Valorizamos o que a epígrafe acima desvela, não apenas as dificuldades vivenciadas na universidade, é mais do que o simples lamento e constatação de uma realidade inadequada, é a descoberta de um dispositivo de enfrentamento para construção coletiva que aponta para uma nova configuração educacional.

A análise dos dados coletados nas narrativas está categorizada de forma a atender aos objetivos específicos traçados nesta pesquisa. Cada tópico corresponde a um objetivo. As narrativas dos sujeitos de pesquisa serão identificadas como João, Roberto ou Irene, colocadas em itálico, se estiverem nas frases, ou destacadas em citação recuada.

5.1 Inclusão na Educação Superior

“Educação é um direito de todos, todos não é quase todos e nem alguns. Nesse contexto a palavra inclusão parece até mesmo redundante, pois se é um direito de todos e ninguém está excluído, então, não deveria haver ninguém para ser incluído. Mas infelizmente essa não é a nossa realidade, e por isso é necessário debater a questão de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, seja ela oriunda de uma deficiência

ou não, na educação em geral, mas quanto maior o grau de instrução mais difícil se torna o acesso deste grupo”. (IRENE).

O primeiro objetivo específico desta pesquisa é: Caracterizar o que universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, pensam sobre a educação inclusiva na Educação Superior, comparar em relação aos preceitos legais e teóricos para constatar ou não legitimidade da visão desses estudantes. Para tanto, este argumento da Irene exemplifica as demais e responde este primeiro ponto. Identificamos logo de início as concepções sobre a inclusão na Educação Superior, no ponto de vista dos acadêmicos /representantes com deficiência. Embora em alguns momentos eles descrevam suas vidas pessoais, neste campo eles responderam de modo convergente que a inclusão na Educação Superior é um direito de todos. Como expresso na narrativa do João: *“É um direito. Direito para qualquer cidadão”*. Ser um direito para qualquer cidadão aponta para o respeito à diversidade e a compreensão que a inclusão na educação não se dirige apenas às pessoas com deficiência. Eles apresentam clareza fundamental, em uma questão aparentemente simples, mas que para alguns profissionais de educação ainda hoje causa confusão conceitual (PEREIRA, 2017; DAMASCENO, 2012; MARQUES, 2012; PLETSCH, 2014; MELO, 2013).

Além da conceituação, eles mostraram conhecer bem o aspecto legal que sustentam a inclusão na educação. A luta que estabelecem é no enfrentamento do não cumprimento desse direito pela IFES no qual estão realizando a formação na Educação Superior (os entrevistados são regularmente matriculados no Curso de História, Direito e Física).

“Enquanto isso não acontece há a necessidade dos alunos NEE se apresentar, se auto afirmar, sentar a mesa e construir uma política de inclusão em conjunto. Porque o que se fazia, o se faz hoje no nosso país é: fazem a política, criasse o dispositivo, de qualquer forma e esse dispositivo não passa por quem realmente vai ser atingido e passa a impressão de que é benefício, é regalia. E, fica essas brechas. Ai está o erro...”. (ROBERTO).

Neste sentido ficamos com a impressão de que não só sabem que tem direito, mas também têm clareza de que esse direito lhes tem sido usurpado ou negado pela instituição em que estudam, neste sentido optam pela construção identitária do grupo. *“As narrativas, não obstante os seus registros estereotipados da vida, deixam espaço para brechas e violações [...]. Tornar de novo estranho o que nos é demasiado familiar”*. (BRUNER, 1996, p.35). Eles percebem que há uma distância entre o que lhe é garantia de direito e o que eles vivenciam no cotidiano, como pode ser observado na narrativa do Roberto

“Alguns anos atrás, ficava quase inacessível uma pessoa NEE entrar em uma instituição pública, cursar um curso federal...e hoje isso faz parte da temática da instituição publica seja federal ou estadual... Esse público vem aumentando e ao mesmo tempo falta uma política de organização... falta uma política para atender...agente vê todos os mecanismos em prática para colocar...Existe uma diferença entre colocar o aluno ali e incluí-lo...”. (ROBERTO)

Vemos que os esforços no sentido de orientar a sociedade e, no caso da educação, principalmente as IFES sobre a urgência em se atender adequadamente a pessoa que tenha alguma deficiência, é irrefutável. No entanto, percebemos ainda que falta uma articulação mais efetiva para que a educação na perspectiva inclusiva seja um processo cotidiano na realidade educacional brasileira, principalmente na Educação Superior. Como Zago (2006, p.226) discute, não basta o ingresso do estudante e sim condições para que haja a promoção

na aprendizagem. Esta discussão é urgente, assim como as mudanças educacionais decorrentes dela. A universidade tem responsabilidade não apenas com o estudante com deficiência, mas com um ideário democrático que atravessa a Academia. É urgente que a situação crítica deste compromisso social seja assumida pela universidade, onde são formados profissionais das mais diferentes áreas. Silva (2017) discute esta questão voltada principalmente para a formação do pedagogo, mas também extensa aos demais profissionais.

Um exemplo de falta de sincronicidade se dá no tempo em que se espera para um acontecimento ou indicação vir a se tornar em Lei, e pior, depois que a lei seja executada. Enquanto avanços educacionais acontecem, percebemos também retrocesso, como foi o corte do acesso à cota para estudantes com deficiência na tramitação da Lei de Inclusão, estatuto dirigido para esta população. Este ponto foi finalmente modificado no final de 2016, com a Lei 13.409/2016 que alterou a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. (BRASIL, 2016). Mas, na época da entrevista ainda não havia a garantia deste direito, este tema foi apresentado pelo João dessa pesquisa. Em que o mesmo, tendo deficiência visual, afirmou categoricamente que no seu ingresso na universidade, podia concorrer a cota de qualquer coisa, menos para pessoa com deficiência, pois não havia essa opção, como observamos a seguir:

“Quando fui fazer a inscrição para cota a mulher disse, você pode ser negro, índio, pobre, cafúcio, o que quiser... Mas não tem cota para cego... Cota por cota o PNE, o NEE é mais necessitado que qualquer um...”.
(JOÃO)

O Roberto complementa esta questão e nos provoca uma reflexão quando afirma: *‘há universidades que já reservam, por exemplo, 5% de suas vagas para PNE’*. A política de cotas, como uma política afirmativa, não necessariamente precisaria ser instituída se houvesse consciência social amadurecida. O fato de não ter lei garantindo a cota, não proíbe as IFES de fazê-lo.

A legislação educacional brasileira (BRASIL, 2011) aponta caminhos que, se atendidos, pode favorecer aos acadêmicos com deficiência uma condição melhor, mais próxima à igualdade de condição de acesso e permanência. Embora, parece-nos uma ação compensatória, visto que em um ambiente verdadeiramente equitativo, não se precisaria corrigir estes desvios sociais. Dado o histórico da situação das condições legada a esse público, representada aqui pela ideia de que alguns, mesmo com todos os avanços e mudanças que vivenciamos nas mais diferentes áreas, ainda os rotula, os discriminam, como quem quer usurpar privilégios. A palavra privilégio apareceu de forma recorrente – 18 vezes – nas narrativas dos participantes A e B, e uma vez na Irene, que faz seu pronunciamento afirmando: *“nos juntando para lutar para que se faça cumprir a lei, nada de privilégios, nada de benefícios, nada de sobrepor a necessidade do outro, simplesmente o cumprimento da lei”*. A aproximação, o diálogo e a luta em prol de algo comum (direitos) os torna fortes enquanto pessoa, principalmente reunidos como Coletivo PNE. Bruner (1996) evidencia que:

Convertemos os nossos esforços pela compreensão científica em narrativas, ou digamos “heurística narrativa; para realçar o que é canônico e esperado no nosso modo de os olhar, de maneira que possamos discernir, com maior facilidade o que é “duvidoso” e sem fundamento e o que, por isso, necessita de ser explicado. (BRUNER, 1996, p. 167).

Ao discernir o que está estabelecido como canônico pode ser, evidenciado o que é duvidoso. Nesse ponto, a “heurística narrativa” apontada por Bruner (1996) deixa claro que, Uma narrativa pode empreender descoberta ou a viabilidade da solução de determinado problema. Nesse caso, percebemos que a afirmativa ecoada pelos Participantes da pesquisa, membros do Coletivo PNE, evidenciados pela Irene, asseverando que: “*é um direito de todos, todos não é quase todos e nem alguns. Nesse contexto a palavra inclusão parece até mesmo redundante, pois se é um direito de todos e ninguém está excluído, então, não deveria haver ninguém para ser incluído*”. Como sendo coibidos, a se manterem na condição de quem passa despercebido, sem serem vistos. O que passa a ser rompido quando se dão conta dos direitos que lhes são atribuídos. No entanto, acessarem essa etapa educacional e obterem êxito é uma condição necessária para que a pessoa com deficiência consiga vencer os desafios impostos pela sociedade e alcançar nível educacional mais elevado que lhe favoreça de forma mais plena o exercício da cidadania. Reis (2015) aponta que:

O Ensino Superior promove além da capacitação profissional, a formação para o exercício da cidadania. Tal compreensão permite entender a educação numa perspectiva de inserção social mais ampla. Com a ressignificação da educação é necessária uma nova/outra leitura do entendimento do ato de educar. (REIS, 2015, p.27).

A pressão social exercida em uma minoria, por uma maioria que vive dentro de uma “normalidade” ou, daquilo que é esperado, canônico, comensurados e em consenso pelos diferentes grupos sociais, nessa realidade, fica evidente que não é real e frente a isso, surge uma “nova” realidade, que vem sendo personificada nas instituições, com a percepção da existência de pessoas com deficiência e que trazem sim, suas demandas educacionais específicas.

Mesmo em um momento da fala do João, ele aponta a cota como privilégio, o tom nos pareceu de ironia, mas também pode indicar um pensamento naturalizado. Dentro do contexto geral de sua narrativa, ele defendeu a cota como direito, embora começasse sua fala a caracterizando como privilégio: “*privilégio talvez seja a cota...*”. (JOÃO).

Em momento posterior, ele esclarece o sentido da palavra e a crítica do significado de privilégio.

Sobre privilégio – a bengala é uma guia... Não é privilégio é quando somos iguais e eu te dou alguma coisa que possa me superar... Privilégio é recebemos algo mais... As benfeitorias que nós buscamos são para que nós consigamos chegar próximo ao que eles já têm já pela natureza... (JOÃO).

O Roberto deixou isto mais claro em seu comentário: “*há colegas que afirmam que temos privilégios, que nós podemos gravar as aulas... Não é privilegio...*”. Ele identifica o gravador como uma ferramenta educacional, como tecnologia assistiva. O canônico é tão forte que o próprio Roberto em outro momento também repete a confusão conceitual de privilégio, mas imediatamente se corrige, este é um exemplo claro de narrativa emancipatória, quando a pessoa reflete e toma uma decisão consciente. A situação ocorre quando ele versa sobre a importância dos tutores para os universitários com NEE: “*Hoje, graças a Deus, temos instituídos dentro da casa os tutores. A instituição nos dá esse privilégio. Abre aspas não é privilégio. Para muitos parece que é um privilégio, mas não é... É necessário*”. Em outro momento este mesmo participante, repete a compreensão canônica desta condição, mas novamente, mais uma vez se busca esclarecer seu pensamento, substituindo a palavra privilégio por apoio:

Hoje durmo tranquilo, pois hoje sei que vai ter a prova e a pessoa vai estar lá e se não tiver eu sei que posso pedir a opção da prova oral. Eu sei as instâncias que posso recorrer e sei onde recorrer. O problema não está só comigo. Hoje eu tenho esse apoio. Hoje eu durmo tranquilo. O problema não está mais só comigo. Se hoje isso me for negado, a pessoa não vai estar só negando a mim e sim indo contra a instituição. É um privilégio. É um apoio. (ROBERTO).

Aqui está clara a distinção entre privilégio e direito assegurado, privilégio é uma benevolência para alguns em detrimento de muitos e direito é um acordo social de equidade, baseia-se em uma lei. Esta confusão é feita até mesmo por docentes na opinião do Roberto quando ele destaca a importância vincular entre professor e estudante, a importância do olhar singular: *“Tem que ter uma conexão entre alunos e professor e hoje os professores e essa conexão hoje o professor entende como privilégio... Porque não tem conhecimento da área da pedagogia, da área da educação”*. (ROBERTO).

Fica clara a força da pressão social, do canônico, quando ideias são repetidas como verdades gerais, mesmo quando não correspondem à ideia pessoal. Estes conflitos de ideias podem alimentar a reflexão e provocar uma tomada de consciência. A narrativa emancipatória não é algo inato, é um ponto a ser desenvolvido pautado na ética. O exercício político não é habitual no dia a dia brasileiro. Ainda há muita confusão entre política no seu sentido amplo e política como sinônimo de corrupção e contravenção.

Ainda seguindo esta direção, concordamos com o Coletivo PNE quando enfatizam que o acesso à educação, não é privilégio, é direito.

Não é só o surdo/mudo não... Essa ilha acontece com qualquer NEE. Existe no papel, mas na realidade é muita hipocrisia de alguns universitários. Nós respeitamos a diversidade, mas quando se chega na prática há intolerância... Não se respeita nem uma placa de preferencial... Enfim... Direito adquirido... [mas o que realmente alguns universitários] Dizem está vindo aí o muletinha... O ceguinho... (ROBERTO – acréscimo entre colchete da pesquisadora).

O preconceito é fruto da ignorância, e estas questões merecem debate para que não comprometam as relações interpessoais. Este mesmo Roberto conclui: *“Há necessidade de se quebrar paradigmas e trazer informação... Talvez informativos, fóruns...”*.

Moscovici (2011, p. 69) destaca que a influência pode ser usada “para provocar mudanças ou a conformidade [...]” e, no caso em pauta percebemos que o que se optou foi provocar a mudança com base no que lhes era mais peculiar: o direito. Sendo observado que nesta narrativa dos membros da Executiva do Coletivo PNE a compreensão da necessidade de ações efetivas para provocar o debate e a quebra de paradigmas.

Quando a inclusão na educação não é compreendida como um direito de todos, várias situações de poder dirigido à submissão e a opressão aparecem, por exemplo, em situações preconceituosas que provocam constrangimento moral. Este aspecto também pode ser identificado na narrativa dos entrevistados que aponta para sobrecarga vivenciada devido à constante discriminação sofrida no interior da comunidade acadêmica, o que caracteriza intolerância. Outro aspecto comprometedor, por vezes velado, é o não cumprimento da lei, por exemplo, favorecer a matrícula, mas não oferecer condições educacionais para que a promoção da aprendizagem ocorra. O Roberto relata como era quando não tinha apoio pedagógico e o que mudou a partir da institucionalização desta prática.

[...] para mim foi fundamental, porque acontecia que eu já estava adquirindo uma certa ansiedade, medo. Estava a prova marcada para um

dia dez e eu como que vou fazer essa prova? Ficava sem saber o que fazer, pois chegava a hora da prova e eu tinha medo, como que iria fazer a prova? Os professores nem sabiam que eu podia pedir a prova oral. Eu sabia que podia pedir prova oral, mas a situação era tão opressora que aquilo me paralisava. O medo me paralisava... e eu ficava só com aquilo na cabeça.. vou perder, vou perder... Tive algumas matérias em que fui reprovado, não por falta de capacidade, mas por falta de apoio, de medo...também por falta de maturidade ou por não saber...Por não entender a rapidez de tudo que eu tinha como ir buscar apoio. (ROBERTO).

O estudante pode ser levado a acreditar que a confusão de sentimentos, o crescimento descontrolado da ansiedade e do meio são provocados por falha ou incapacidade próprias do estudante. Quando, efetivamente se a situação educacional for bem planejada e os apoios necessários oferecidos, tudo transcorre com mais fluidez. A disponibilização dos apoios não deve ser por benevolência e sim como cumprimento de um plano institucional de ação. Os projetos individuais de pesquisadores comprometidos com a temática colaboram nas ações inclusivas educacionais, mas não as substituem. Sua força e seu impacto são diferentes de uma política institucional. Percebemos esta questão na narrativa do Roberto: *“Quando cheguei já existia um projeto – o projeto da profa. X. Mas eu acho que era um projeto que ainda não tinha alcançado o público, nós ainda não estávamos cientes dessa demanda da universidade para conosco... Pelos menos eu não fui informado”*.

O voluntariado neste aspecto contribui sobremaneira em um momento de transição quando a situação ainda não está instituída, todavia deve-se ter claro e destacar o valor do compromisso institucional. O Roberto relata como foi importante ter a colaboração do voluntário, mas nada se compara ao valor de sua conquista de direitos, como podemos ver nos dois trechos a seguir em uma narrativa própria e em outra narrativa do João.

A pesquisadora pergunta a ambos os participantes: *“Esse apoio chegou em que período?”* *“Auxílio voluntário no final de 2014, Eu estava terminando 5º. Período – chegou para mim através de serviço voluntário, através da XXX (estudante de Pedagogia). Depois é que veio como um monitor/tutor de fato. Mais da metade do curso sem apoio. Agora está instituído”*. (ROBERTO).

“Antes agente tinha que pedir a tutoria, hoje a gente pode contar com a tutoria. Agora está instituído. Eu no terceiro período”. (JOÃO).

Inclusão na Educação Superior na concepção defendida pelo Coletivo PNE aponta para a qualidade de ensino, um planejamento educacional flexível, respeito às diferenças, apoio pedagógico que atenda o que preceitua seus direitos. Recursos didáticos, tecnológicos e materiais que viabilizem o atendimento educacional a pessoa com deficiência, bem como a capacitação dos professores com a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializada”. (BRASIL, 2015, p.8). No entanto é necessário que tais práticas estejam previstas e evidenciadas no Projeto Pedagógico Institucional.

Os documentos oficiais, nacionais e internacionais, ressaltam os aspectos político-filosóficos a serem assumidos na constituição de uma sociedade inclusiva, onde todos tenham direito à participação, em busca de seu direito ao acesso e permanência na escola. Para tanto, pensamos que um longo caminho ainda deverá ser percorrido. Estudos afirmando a necessidade de pensar a organização da escola para o atendimento educacional e

pedagógico das necessidades especiais dos estudantes e seu Projeto Pedagógico. (DAMASCENO, 2012, p. 162).

O Coletivo PNE pontua que: “[...] *o que o coletivo pensa sobre inclusão... Eu penso que não deveria haver o coletivo. Se agente vivesse em um país onde as pessoas lidassem com a diferença de modo de não ser uma diferença... Fazer pelo outro de modo que ela busca que o outro faça...*”. (ROBERTO). Dão assim a entender que tem clareza que, se a legislação educacional fosse devidamente cumprida pela IFES, não necessitaria haver a organização do coletivo. Nesse caso, resultando em uma inovação, comparado a realidade das IFES que tem o AEE, atendendo as demandas legais. Para Moscovici (2011, p. 182), “o processo de mudança e de inovação desde baixo, onde a mudança resulta da ação de uma minoria que não possui um status privilegiado quanto à posição social e competência”. Sendo que essa inovação “implica uma mudança das atitudes dos juízos existentes”. (MOSCOVICI, 2011, p. 183). Nesse sentido a instituição perdeu a oportunidade de haver implantado por si mesma “a criação de novas atitudes”, sendo, no entanto, obrigada a rever suas concepções no direcionamento da educação na perspectiva inclusiva.

Um posicionamento crítico nos chamou muito a atenção, o prazo de validade do Coletivo PNE apresentado pelos representantes. Eles criticam a necessidade de ter a garantia legal da inclusão na educação. Argumentam que a universidade deveria considerar efetivamente que a educação é para todos, assim sendo ninguém estaria excluído dela.

Se são as leis que determinam as funções sociais e as instituições são criadas por lei para agir dentro do que foi determinado, não há dúvida de que o direito dessa minoria deve ser legado imediatamente, de forma que recebam o atendimento educacional adequado. Assim, a concepção de inclusão educacional da pessoa com deficiência, articula-se à ideia de inclusão social de todos. Um conceito de sociedade democrática.

Os estudantes entendem que, em havendo o preceito legal, explicitado como por exemplo no Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011) e na Lei 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência, (BRASIL, 2015) e, agora também pela Lei de Cotas (BRASIL, 2016) não deveria haver a necessidade dos próprios acadêmicos estarem reivindicando o que deveria ser disponibilizado para os mesmos de forma natural e cotidiana, sem causar estranhezas, constrangimentos ou qualquer dúvida na realização dos serviços solicitados e já impetrados por lei, como já mencionamos.

“O coletivo é uma medida paliativa e espero que um dia venha ser extinto e que não tenha mais a necessidade do coletivo existir... Porque que a instituição chegou a um grau de empoderamento, de entendimento que não faça mais necessário... Que as coisas funcionem por si só. Enquanto isso não acontece há a necessidade dos alunos NEE se apresentar, se auto afirmar, sentar a mesa e construir uma política de inclusão em conjunto...”. (ROBERTO).

Na narrativa, a afirmativa da proposição da duração da existência do Coletivo, nos sugere que os estudantes têm clareza do direito ao AEE e de que este serviço só pode ser viabilizado a partir da ação institucional, que precisa modificar ou ressignificar sua forma de atuação frente as novas demandas. O que para Reis (2015, p.35) a instituição, em um novo olhar deve “modificar para acolher, ressignificar para incluir: premissas fundamentais no mundo contemporâneo. Movimentos que nos levam a reordenar os paradigmas sociais e a repensar os caminhos da educação”. Mesmo que, para isso acontecer, tenha havido a necessidade de mobilização dos estudantes com deficiência, até a constituição e ação efetiva do Coletivo PNE. Fica-nos claro também, que os mesmos acreditam ser uma luta que se

desembocará na aquisição efetiva dos direitos afirmados na legislação educacional vigente (BRASIL, 2011) e (BRASIL, 2015), mostrando que abonam credibilidade na instituição. Assim sendo, asseguram que a ação do Coletivo PNE tem um período de vigência de pelo menos uma década, E, um dos participantes declara: *“Eu acredito muito que nosso coletivo tem prazo de validade...”*. (ROBERTO). Nesse sentido, concordamos com Bruner (1996, p. 163) quando afirma que *“a narrativa é justificada ou garantida em virtude de a sequência de eventos narrados ser uma violação da canocidade”*. Pelo que está posto, o Coletivo PNE almeja tal violação, visto que, pretendem que seja dado aos estudantes com deficiência o direito de serem vistos dentro de uma maioria (estudantes), enquanto minorias com direitos adquiridos e lhes sendo dadas as condições adequadas para seu engajamento no processo educacional. Apontam que:

“Particularmente eu coloco uns dez anos. Acho que daqui a dez anos o nível vai esta... Isso aqui vai ser superado. Talvez olhar daqui a dez anos as pessoas vão olhar para essa filmagem e dizer, nossa, que coisa arcaica... Eles debatiam sobre isso...”. (ROBERTO).

Nesse ponto, ao comentarem sobre o momento da entrevista com a utilização da filmagem, apontam o quão absurdo vai parecer supor que se discutiu se alcançava ou não que já estava instaurado como direito. Os participantes do Coletivo PNE passam a ser uma âncora que os permite ter acesso aos recursos educacionais para acessibilidade e aprendizagem. Sinalizam que gostaria que houvesse uma efetividade no atendimento educacional a pessoa com deficiência e que houvesse naturalidade na forma de lidar com esse público específico. Estimam que com a aceitabilidade que o Coletivo PNE vem obtendo no atendimento às reivindicações bem como na atenção que alguns setores vêm dando ao coletivo organizado e o fato da pessoa com deficiência ter passado a ter mais visibilidade, principalmente no campus Sede da UFRRJ, provocando questionamentos, impressões, porém, tendo o direito de participar de diferentes fóruns e apresentarem suas demandas de forma contundente.

A tomada de consciência dessa realidade como política institucional, disseminando dentre as diferentes ações educacionais nas universidades é um fator que merece maior atenção nos dias atuais, mais ainda dentre as instituições que vem ignorando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com deficiência. Frente a esta situação e, *“diante dessa realidade, não são raras as atitudes de perplexidade, incompreensão, insegurança e resistência por parte de educadores quando se deparam com a possibilidade de ter em sala estudante com deficiência”*. (MELO, 2013, p.59). Sendo esta uma realidade que não tem volta como vimos verificando nesta pesquisa, sendo endossada pela recente promulgação da alteração da Lei de Cotas 12.711/2012 (Brasil, 2012), em que é inserida, nesse contexto, as pessoas com deficiência física. (BRASIL, 2016).³⁰

Como vimos, a conceituação que o Coletivo PNE da UFRRJ defende está em consonância com a ideia defendida pelos pesquisadores da área tais como (MELO,2006); (OLIVEIRA, 2005); (DAMASCENO,2014); (GLAT; PLETSH, 2012), dentre outros; e com os documentos nacionais e internacionais desta temática.

³⁰Lei de Cotas 12.711/2012 alterada pela Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Que passa a *dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.*(Brasil 2016).

5.2 Demandas e Críticas sobre Inclusão na Educação Superior

“Reunir iguais e lutar por melhores condições [acadêmicas]. O Coletivo PNE [objetiva] representar a pessoa com NEE e fazer reivindicações de acordo com as demandas [do grupo]”. (JOÃO, acréscimo nos colchetes da pesquisadora).

O segundo objetivo específico da pesquisa foi: identificar as demandas e críticas referentes à inclusão no Ensino Superior de universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, e comparar em relação aos preceitos legais e teóricos.

São inúmeras as demandas e críticas referentes à inclusão no Ensino Superior e na UFRRJ a partir do olhar do Coletivo PNE. De início, os acadêmicos ficavam a mercê de si mesmos tendo que amargar as agruras do enfrentamento de obstáculos à aprendizagem frente a uma maioria de estudantes que não tem deficiência, como pode ser constatado na narrativa de João: *“Não tinha com quem falar, com quem conversar... Não tinha como reivindicar nada! Não tinha nem uma ideia do que podia ser feito a nosso favor”.*

Porém, depois da organização coletiva as reivindicações tiveram outro direcionamento, como observamos também na continuação do mesmo participante:

“[...] foi quando nos reunimos, conversamos... a necessidade de um e de outro... Expondo o conhecimento da universidade, cada um foi falando dos setores que já tinha algum contato ou que podia ajudar... Fomos nos setores... Hoje fomos atendidos em alguma coisa já... Tem alguma coisa que vem acontecendo...”. (JOÃO).

Mais conscientes quanto aos apoios e demandas educacionais inclusivas, os representantes do Coletivo PNE afirmam que: *“as pessoas têm que entender que não é benefício, que não é ajudinha...”.* (ROBERTO).

No ano passado houve votação para reitor e o Coletivo PNE conseguiu organizar encontros com as chapas para discutir pontos importantes para o grupo, como pode ser observado na narrativa do Roberto quando ele destaca a importância das atitudes humanas no relacionamento interpessoal entre os universitários: *“Na próxima pauta, para as próximas reuniões de chapas [dos reitores] para tratar sobre isso - atitude dos alunos...”.*

Há um posicionamento claro de uma visão sistêmica, de valorização da ação institucional, isto pode ser observado na narrativa do Roberto, que aponta como possibilidade convidar os *experts* em inclusão da universidade para planejar algo em conjunto. Eles sugerem que ao menos seja planejado algo direcionado aos professores, que aproxime o NAIRURAL-RJ da docência/coordenação: *“O que falta hoje é uma união da instituição em interligar o NAI Rural fazer algo com os professores... Ou pelo menos com os coordenadores”.*

Para uma organização didática, organizamos a análise das demandas e críticas do Coletivo PNE tendo como eixo a acessibilidade, dada sua relação direta com a inclusão na educação e sua base legal. Finalizaremos com outras questões levantadas pelo Coletivo PNE que não tenham sido contempladas por este viés. Constatamos o destaque para este ponto na própria narrativa de um dos entrevistados:

“Porque a acessibilidade é um conceito universal: Quem não precisou vai precisar. Quem precisa, sabe a diferença que isso faz... Tanto no acesso às salas de aula, tanto no material assistivos, tecnológico... A gente precisa e sabe que isso faz falta e a falta disso traz danos graves”. (ROBERTO).

A acessibilidade é garantida por lei (BRASIL, 2016); (BRASIL, 2015); (BRASIL, 2011) e pode ser categorizada nos seguintes aspectos: pedagógica e de materiais, atitudinal, informacional, e urbana e arquitetônica.

5.2.1 Acessibilidade pedagógica e de materiais

No diálogo, aparece de forma contundente o anseio do Coletivo pela efetivação do acesso aos recursos educacionais para a acessibilidade que, segundo a legislação, se configura tanto em “atendimento educacional especializado; apoio técnico e financeiro; implantação de sala de recursos multifuncionais”. (BRASIL, 2011), dentre outros direitos já previstos, se configurando em um dos fatores que mais vem prejudicando os acadêmicos com NEE. Sendo este tema o que mais ocupa as discussões e ações do coletivo, dentre questões como bolsa auxílio, monitoria/tutoria e métodos de ensino que favoreçam as diferentes interações e em especial interação professor aluno junto a esse público. Os participantes destacam que:

“No campo pedagógico nós temos pedidos de material que já repassamos a lista para o NAI... A profa. X [coordenadora do NAIRURAL-RJ] tem a lista e já perguntou: “o que vocês precisam?” Fazemos varias reuniões, fizemos pedidos ao AES (PROAES) fazemos vários pedidos de material, também pedido de bolsa auxílio – bolsa permanência...”. (JOÃO).

Ao contrário do que preconiza a legislação (BRASIL, 2011) os estudantes fazem pedidos de recursos e materiais, lhes são perguntado pela instituição sobre o que precisam. Enquanto deveria haver um setor na instituição que realizasse o cadastro dos estudantes, identificasse as devidas necessidades educacionais e viabilizasse os meios para que os mesmos tivessem condições adequadas para realizarem seus processos de aprendizagem. Os participantes apontam ainda que não há uma proposta de preparo dos professores, ou seja, a formação continuada dos professores, conforme preceitua a lei. Apontam que “*Já foi sugerido a profa. X, já foi sugerido também para a Pró-Reitora Y... Que houvesse uma reciclagem...*”. (ROBERTO). Percebemos que a falta de atenção às políticas educacionais de acessibilidade e inclusão, trazem distanciamento da atuação da instituição relativa a perspectiva inclusa, refletindo-se no comportamento das pessoas, no interior da instituição. Em relação a formação continuada dos professores destacam que: “*Inicialmente essa questão da reciclagem foi eu que levantei: É preciso que o curso de Direito tenha consciência sobre métodos para poder incluir o aluno em sala de aula...*”. (ROBERTO). A fala de um participante é reforçada pela impressão do outro, afirmando que deveria haver cursos para os professores: “*Como educação continuada... Formação de professores continuada*”. (JOÃO).

A acessibilidade pedagógica, na nossa visão, deve observar a orientação legal, explicitado no Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), que determina que o AEE “deve integrar a proposta pedagógica”. Esse deve ser o partir da inserção de orientações para que, em todos os documentos oficiais que digam respeito às formas de organização curricular dos cursos e programas de ensino e aprendizagem existentes na instituição, e isso em todos os níveis e modalidades da educação.

Essa ação deve ser a responsável por planejar, orientar, organizar e “fomentar os recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo do ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2011, p.2); Ser responsável pela estruturação, “implantação e manutenção da sala de recursos multifuncionais”; Realizar plano de capacitação ou formação continuada para os professores, “gestores, educadores e demais profissionais” que atuam no processo da Educação Superior na perspectiva inclusiva, de acordo com a Lei

(BRASIL, 2011). Providenciar a elaboração, “produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Braile, áudio, Libras, Laptops com sinalizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras técnicas” (BRASIL, 2011, p.3) que ajudam o acesso ao currículo de cada curso e contribua para o processo formativo do estudante com deficiência.

As ações pedagógicas para o atendimento ao estudante com deficiência precisam ser bem definidas e ter espaço para a imprevisibilidade, visto que o atendimento deve ser específico à demanda de necessidade de cada estudante e relacionada a cada curso.

Retomaremos aqui alguns pontos chaves do texto legal assinalado acima para que possamos pensar na viabilidade de se dar eco ao que os estudantes do Coletivo PNE vêm apontando. Na Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) define que, “a pessoa com deficiência tem o direito a receber atendimento prioritário [...]; II- atendimento em todas as instituições e [...]; III- disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas; [...]”.

E em relação ao Atendimento Educacional Especializado: “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino [...]”. (BRASIL, 2011). A ação que o apoio técnico e financeiro deve contemplar envolver:

- I- Aprimoramento do atendimento educacional já ofertado;
- II- Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III- Formação continuada de professores [...];
- IV- Formação de gestores;
- V- Adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
- VI- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VII- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. (BRASIL, 2011).

O que o documento oficial aponta, na nossa percepção vem de encontro ao que os estudantes com deficiência precisam para terem condições de permanecerem no percurso formativo com melhor qualidade de vida acadêmica. No entanto, quando o texto fala em aprimoramento do atendimento, subentende-se que já existe alguma ação, aumentando mais ainda a responsabilidade da IFES que não assumiu a institucionalização de ações inclusiva.

Nas falas, o Coletivo PNE reivindica a necessidade de a instituição capacitar seus profissionais, o que a legislação aponta como formação continuada de professores e gestores, conforme vemos acima.

Mesmo com as orientações da legislação educacional, ainda vemos as ações inclusivas descobertas em diferentes casos, e instituições que ainda não percebem a existência dessa demanda. No entanto as orientações apontam para a estruturação de núcleos de acessibilidade e dá a diretriz em relação em que pontos a educação na perspectiva inclusiva precisa estar presente e deve ser ponto de discussão nas mais diferentes áreas de atuação da IFES. Conforme (BRASIL, 2011) destacado a seguir:

1. No planejamento e execução orçamentária;
2. No planejamento e execução do quadro de profissionais
3. Nos projetos pedagógicos dos cursos
4. Nas condições de infraestrutura arquitetônica –

5. Nos serviços de atendimento ao público –
6. No sitio eletrônico e demais publicações
7. No acervo pedagógico e cultural –
8. Na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis.

A consciência que os participantes têm do direito de terem acesso aos materiais pedagógicos necessários à realidade em que se encontram, para os utilizarem durante o processo formativo, só deixa mais claro ainda a falta de cumprimento da instituição em relação ao cumprimento do disposto na legislação, que neste sentido, o Decreto 7.611/2011 – Art. 3º aponta que a instituição deve: I – “[...] garantir serviço de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2011). Essa garantia legal vem sendo também sustentada pelas orientações do MEC às IFES, através do já mencionado Programa Incluir, que no seu documento orientador determina que: *Dentre* “os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e interprete de Libras, guia interprete equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes”. (SECADI/SESu, 2013, p.12). Nesse caso, a instituição deve estar atenta às demandas apresentadas pelos estudantes e para isso, na nossa visão, precisa ter o setor adequado que preste este serviço para que cumprido o que preceitua as orientações vigentes que enfatiza que essa demanda deve vir do estudante, conforme descrito:

As condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso. E atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. (SECADI/SESu, 2013, p.12).

A percepção e atitude dos participantes são plausíveis quando afirmam que: *“foi quando eu buscando alguns programas, junto com minha esposa e alguns colegas e encontramos um programa que consegue ler em PDF, sendo scaneado poderia ser convertido em PDF editado”*. (JOÃO).

O material pedagógico adequado é indicado caso a caso, por exemplo, o uso do Braille, para alguns atende, para outros não. O João, que é cego, prefere não usar o Braille, embora reconheça que outros preferem seu uso, e aponta a utilidade da tecnologia assistiva, dando um exemplo: *“A scanner vai poder ajudar muito, pois é só passar o leitor e ela ja vai lendo. Registra tudo em uma velocidade normal, não é um material muito caro e tem uma capacidade de memória bem boa”*. (JOÃO). Complementa sua sugestão valorizando a aprendizagem e o uso da Libras, enfatizando que:

“Libras agora, por exemplo,... Estou utilizando a Libras tátil, seria importante ter um monitor que pudesse ajudar. A Libras tátil- libras de contato com a mão...olha a importância disso... Eu tinha no terceiro período uma professora que falava em Libras, mas não tinha a tutora para interpretar”. (JOÃO).

Os professores caso não se preparem para esta questão, em sua preparação didática utilizarão preferencialmente os recursos visuais. Muitos ficam perplexos e atônitos frente à necessidade do uso de outros recursos didáticos não pautados na visão. Bruner (1996, p.205) aponta que “os modos de fazer, quando se institucionalizam, não são fáceis de mudar nem na letra da lei, nem nos hábitos daqueles que chegaram, demasiado inconscientemente [...]”. Parafraseando enfatizamos que as normas, os métodos, técnicas e contratos sociais existentes no interior das instituições educacionais os impedem de mudar a ponto de ser explicitado que “*A gente esbarra na falta de preparo qualificação do profissional. Isso eu falo desde a área do administrativo até o último professor*”. (ROBERTO).

Ninguém nasce sabendo, e temos ideia de que qualquer formação profissional é continuada, nunca termina. Assim sendo, frente a novas demandas, há necessidade de atualização. O Coletivo revela o despreparo docente como descrito em várias pesquisas, como de autores já citados; (MELO, 2013; MELO & MEDEIROS, 2013; ZAGO, 2006), como podemos observar abaixo:

“Claro se a gente for falar na NEE a gente vai se esbarrar na didática. Determinados professores infelizmente não sabem lidar com essa temática”. (ROBERTO).

“Essa questão do professor fica ruim: “não sei o que fazer”. Até mesmo porque de repente ele não tem os aparatos necessários para que cada inclusão acontecer... isso gera um pouco de confusão porque não fica claro a atuação da universidade e o professor também não acha esse respaldo e o aluno muito menos... Hoje uma das principais demandas é realmente capacitar esse novo horizonte... porque nós estamos chegando”. (ROBERTO).

Embora exista todo um aparato legal que define que deve ser ofertada pela instituição a “formação continuada dos professores”; bem como a determinação para que haja também a “formação de gestores, educadores e demais profissionais para a educação na perspectiva inclusiva”. (BRASIL, 2011, p.2), não há a definição de qual setor, ou qual ente na IFES, deve realizar o processo de formação continuada para melhor atender os estudantes com deficiência. No entanto, observamos que dentre as IFES que nos referenciamos para verificar sobre a acessibilidade e inclusão na Educação Superior, o NAI vem sendo o setor que presta o atendimento de formação dos professores e demais profissionais dessas IFES na maioria dos casos. A exemplo da UnB (2017)³¹, UFRN (2017), UFSM (2017). Desse modo, entendemos que, a IFES, em atendimento a determinação de que “deve estabelecer uma política de acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição”. (SECADI / SESu, 2013, p. 12) o NAI em observação ao que deve ser previsto pelo PDI da IFES, pode colaborar e/ou realizar não apenas ações de sensibilização dos diferentes profissionais envolvidos com a Educação Superior, mas também contribuir na capacitação docente na perspectiva inclusiva. O João destaca neste aspecto:

“O aluno hoje que chega no meu curso, não sei como que ele vai conseguir lidar. Hoje ele vai chegar e saber pelo menos que tem o coletivo e o NAI Rural... Só isso não basta! Tem que ter a sensibilização dos professores na sala de aula. O professor precisa entender que aquele

³¹ Para exemplificar, destacamos ações de uma das IFES. A UnB, através do PPNE realiza como principais atividades: *Acompanhamento acadêmico; Interação com institutos e faculdades; Interação com Prefeitura do Campus; Parceria com Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual da Faculdade de Educação; Parceria com a Biblioteca Digital e Sonora; Transporte no Campus; Realização de cursos e palestras (para comunidade interna e externa à UnB.* Disponível em ppne.unb.br. Acesso em 05/03/2017.

aluno precisa de um método diferenciado de prova, de entender que eu escrevo no quadro e você anota”. (JOÃO).

O Coletivo frente à demanda da capacitação docente frente à inclusão na Educação Superior sugere que professores da própria Rural possam compartilhar seus conhecimentos com os demais.

“Temos muitos professores capacitados com expertises e todos os meios possíveis de fazer essa inserção acontecer, mas às vezes esses professores não são aproveitados. Tenho certeza que muitos desses professores não são aproveitados. Aproveitar esses professores para capacitar outros. Ai que falta uma intermediação da universidade. Alertando que existe uma demanda. Inserção não é inclusão”. (ROBERTO).

A demanda da acessibilidade pedagógica e de materiais continua, mas já existem conquistas, por exemplo, bolsa para tutores/monitores que acompanham os universitários com deficiência. O João esclarece: *“os tutores são especialmente só para a acessibilidade. Contratados para nos atender”*. O Roberto complementa:

“Tutores / monitores. Eles nos acompanham. O certo é que, hoje eu tenho uma pessoa que nos acompanham, preparada qualificada para atender uma especificidade daquele momento... Sabem o que tem que fazer... Eu vou para a sala de aula sabendo que tenho uma pessoa que vai conseguir me atender. Vai ouvir o que eu vou ditar e transcrever”. (ROBERTO).

Identificamos na narrativa a emoção do João ao rememorar o cuidado de um único docente dentre tantos. Se por um lado permite perceber a solidariedade e comprometimento de um docente, por outro nos traz inquietação por sabermos que em um percurso formativo, diversos docentes perpassam na vida do estudante e de alguma forma, as interações deixam marcas que podem ser boas ou ruins. Neste caso, procurando sondar sobre a atitude dos demais, Roberto esclarece: *“Já tive aproximadamente dez professores... De dez um, somente um professor que se preocupou de identificar formas de atender a demanda enquanto aluno... Pedia aos alunos para serem voluntários como escribas”*. Um percentual baixo de professores se compromete com a questão da acessibilidade e inclusão, mostrando-nos que pode haver ainda falta de informação de dialogo de sensibilização para esta ação que precisa acontecer em âmbito institucional, envolvendo a todos os atores – docentes, discentes, administrativos, etc. O que é evidenciado pelo Coletivo PNE a respeito do motivo do comportamento docente é:

“Não é porque querem, mas por uma questão cultural. Não tem contato com isso... Está na lei, mas se não for passada de uma forma didática Não vai ser materializado no plano real. Isso era o que acontecia comigo, dentro do plano real... Era isso que pelo menos acontecia comigo dentro de sala de aula”. (ROBERTO).

Para assegurar ao aluno o direito à educação inclusiva, as ações da instituição educacional precisam levar em conta a existência de pessoas com deficiência na instituição, devendo conhecer quais são as suas necessidades e desenvolver, junto ao corpo docente um trabalho de sensibilização para as deficiências que os estudantes estão acometidos, uma vez que “o professor como principal ator desse processo de inclusão, torna-se imprescindível que os mesmos estejam preparados para atuar junto a esses alunos, identificando e sabendo intervir sobre suas necessidades educacionais especiais” (MELO & PEREIRA, 2013). Recomendando que “além dos conhecimentos específicos acerca da condição da deficiência

e das implicações no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com essa condição é fundamental que se estabeleça uma rede de apoio e cooperação entre os setores da educação”.

À medida que o Coletivo PNE foi se organizando, indagando, pesquisando, conhecendo melhor os seus direitos, indo aos setores e reivindicando providências para as diferentes situações que lhes propiciariam uma melhor qualidade acadêmica, como por exemplo, textos em PDF, um Tutor ou monitor – escriba, leitor, um recurso tecnológico como um notebook ou uma impressora mais adequada a realizar a leitura e impressão de determinados documentos, etc. Foram conhecendo também a sensibilidade de professores que almejam ver a estruturação e o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Puderam então começar a dizer o que queriam dizer, o que precisavam dizer enquanto indivíduos que fazem parte de uma minoria, e que só conseguiram dizer enquanto coletivo, por terem decidido mudar de atitude ou o campo de visão e usufruir o direito de ser uma minoria ativa. Ao *organizar as experiências e o conhecimento na forma de narrativa*. (BRUNER, 1996, p.163), avançam nesta prática e a constituem em narrativas emancipatórias. Sendo que as narrativas coletivas surgiram carregadas de eventos individuais que por sua vez também desemboca em significados distintos, evidenciando tanto a subjetividade de quem narra quanto de seus interlocutores.

Dentre as demandas, o que o Coletivo PNE assinala é que os estudantes com deficiência querem estudar e se formar em condições favoráveis ao desempenho, considerando as necessidades educacionais específicas de cada um, na apresentação dos serviços de apoio necessários a esse intento.

5.2.2 Acessibilidade atitudinal

Esta é uma questão central na proposta inclusiva, várias pesquisas apontam o quanto o aspecto atitudinal interfere no sucesso desta ação Para Moscovici (2011, p. 183) “a inovação equivale à criação de novas atitudes [...] implica uma mudança das atitudes ou juízos existentes”. Concordamos com Bruner(1996, p.199) ao afirmar que “o conhecimento ajuda apenas quando se transforma em hábito”. A acessibilidade atitudinal também nos desperta interesse porque de forma mais explícita caracteriza o aspecto interacional e contextual, também discutido nas teorias de Moscovici (2011) e Bruner (1996).

Mudança atitudinal exige reflexão e tomada de consciência. Várias atividades podem oportunizar o debate e provocar o posicionamento crítico, mas não podem garantir a sua eficácia, a menos que se torne uma prática constante. O Coletivo PNE compreende a amplitude desta questão, e vivencia o conflito da distância entre o que é legalmente posto e o que é encontrado no cotidiano estudantil. A capacitação docente ou mesmo a sensibilização de toda comunidade não se resume à aprendizagem conteudista, outros dispositivos devem ser delineados para não colaborar com o encobrimento do preconceito e a barreira atitudinal. Sobre isto o Roberto afirma que: “*Existe o NAI Rural - não adianta o NAI rural trabalhar com o aluno, a gente se reunir aqui e ainda existir aquele paredão que existem em sala de aula*”.

Mesmo a pré-disposição favorável à mudança, não garante a mudança. O novo provoca um movimento de aproximação e afastamento a caminho da reorganização ideacional. O conflito das representações não é algo ruim, ele pode ser utilizado como propulsor para a mudança positiva. Algumas pessoas sentem-se constrangidas por não saber como agir quando estas próximas às pessoas com deficiência, por exemplo ficam super sem jeito ao usar a expressão: vejam bem, quando conversam com uma pessoa cega. Este diálogo pode ser ofensivo ou não, se a expressão estiver adequada ao contexto, nenhum problema. O mais importante é a abertura do canal de comunicação e a franqueza no diálogo. João

exemplifica este conflito quando relata o primeiro contato que teve com sua turma na graduação.

“[...] primeiro processo é o impacto que causei neles... É de admiração . 90 por cento chegava perto e mostravam inicialmente admiração. Você é cego rapaz!... porque minha visão é limpa...Cobram dos professores quando dá vídeo, por exemplo em italiano com legenda e imagem ruim... sinalizam que se não dá para eles veem imagine para ele... Prof. Não dá para ficar detalhando o que está no slide...Quanto a isso eles se posicionam...Mas, no relacionamento...Eles veem como algo diferente... Será que posso chegar perto? Será que ele vai falar comigo? A relação ser humano é muito visual... quando não se tem a relação visual não se tem o contato. Quando você vai falar com alguém você olha...eu muitas vezes falo ao vento... a pessoa está falando se levanta e sai e me deixa falar sozinho.. e o outro diz...não tem ninguém ai não...você está falando sozinho...”.(JOÃO).

Organizados em Coletivo, foram se mobilizando interna e externamente em busca dos direitos adquiridos e desde então foi se descortinado inúmeras possibilidades, a ponto de terem consciência de que não pediam nada além do que tinham direito e o direito que tem deveria a muito ter sido dado. Foram verificando que o modo de agir da instituição em relação à pessoa com deficiência, de um modo geral encontrava-se e ainda se encontra totalmente equivocado. A ponto de ser afirmado que: *“Só tive um professor dentro do curso de Direito que comprou essa briga comigo”*. (ROBERTO). É evidenciado pelas narrativas que a atitude do outro interfere na condição do estudante com deficiência no interior da instituição. É possível que não haja situações de interação e informação para que haja melhoria nas atitudes dos que fazem parte da comunidade acadêmica.

5.2.3 Acessibilidade comunicacional

A comunicação é um dos elementos chaves para que haja interação e pode ser uma das barreiras que impedem o desenvolvimento e o conseqüentemente desempenho favorável dos estudantes com deficiência. Há diferentes recursos para que se favoreça a comunicação dentro das instituições e, no caso da acessibilidade, a recomendação legal é que se eliminem todas as barreiras, sendo citada dentre elas a barreira na comunicação.

A Libras é a primeira língua da comunidade surda e um dos fatores relacionado à acessibilidade comunicacional é a valorização de sua aprendizagem, assim como os intérpretes. É *“a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos [...]”*. (BRASIL, 2002), Os dispositivos legais fornecem elementos para que as medidas inclusivas sejam efetivas, um acadêmico surdo não tem como esperar a universidade ficar pronta para recebê-lo, é preciso agilidade administrativa na contratação dos intérpretes para acompanhar aos professores, aos acadêmicos, e qualquer outro membro da comunidade acadêmica. Os representantes do Coletivo PNE apontam para esta questão, e revelam que não basta ter intérprete, mas estrutura adequada para que seu trabalho seja realizado.

“[...] só tem uma intérprete para dois professores. Se chegar um surdo na universidade vai ficar surdo. Não tem interprete suficiente para atender. A universidade não está pronta para receber alunos surdos... Deveria haver na formação Libras I, II, III...”. (JOÃO).

A Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais no seu Art. 4º decreta que “o sistema educacional federal [...] devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN”. (BRASIL, 2002). E, nessa determinação legal, verificamos inobservância da IFES quanto à legislação educacional na perspectiva inclusiva, não só para a Educação Superior, mas pode ser que esteja deixando de adotar esta orientação legal também para a formação dos professores que atuarão na Educação Básica, já que a referida lei aponta que o ensino da Libras deve ser parte integrante dos PCN. Essa conjectura aumenta ainda mais a responsabilidade da IFES frente a seu legado em relação ao déficit por conhecimento, informação e prática no direcionamento da acessibilidade e inclusão educacional.

5.2.4 Acessibilidade informacional

“Já foi sugerido a profa. X na PROGRAD, já foi sugerido também para a Profa. X na PROAES que houvesse uma reciclagem. Isso também faz parte da questão da identificação dos estudantes, de dizer o que é NEE, quem é o aluno NEE, e que está no curso tal e a minha demanda é essa... Tem pessoa que não se aceitam, não trabalham da mesma forma como eu como Sidney, como a Vanessa... Eu entendo que cada um tem seu processo... Inicialmente essa questão da reciclagem foi eu que levantei: É preciso que o curso de Direito tenha consciência sobre métodos para poder incluir o aluno em sala de aula”. (ROBERTO)

Duas questões importantes são abordadas aqui, tanto o caráter informacional para diminuir os preconceitos e tem uma posição crítica diante da realidade, quanto ao aspecto da formação do autoconceito da pessoa com deficiência. Sua construção identitária também é influenciada pelo acesso às informações e a possibilidade de debates.

A atualização profissional também é uma demanda importante, mesmo o profissional experiente precisa, em um cenário social de constantes mudanças, inovar, debater novas ideias, apontado por João: *“como educação continuada... Formação de professores continuada”*. O Roberto dá sugestões de temas e aponta a urgência desta ação:

“Convidar quem tem expertise no tema e que poder apontar para eles [professores] essa problemática: Como lidar com um aluno que tem baixa visão, aluno com mobilidade reduzida, o aluno com dislexia, o aluno com esclerose múltipla... Como você lida com esse aluno... Porque pelo menos no meu curso eu entendo que isso ainda é um breu... Isso é pouco falado, pouco debatido”. (ROBERTO).

Os participantes se mostram indignados com o fato da instituição não apresentar estratégias didática e pedagógica para o atendimento dos estudantes com deficiência. E, nesse sentido, O Coletivo PNE sugere que sejam feitos seminários:

“Então nisso a nossa universidade ainda está meio atrasada, porque poderia promover esses Seminários. Mas dizem: ah, os professores não vem, mas a universidade tem meios para fazer isso acontecer. Faça, exija! Porque não vai fazer mal, tende apenas a aprimorar o que pode ser feito...” (JOÃO).

As inquietações dos participantes expressas em questionamentos, exigências e sugestões são indícios de que sabem quais são as necessidades legítimas que os afetam e tem

a visão de quais iniciativas e ações que podem vir a contribuir para a implantação da Educação Superior na perspectiva inclusiva, fazendo jus a serem ouvidos.

5.2.5 Acessibilidade urbana e arquitetônica

Embora este seja um tópico muito falado, e muitas vezes o primeiro a ser providenciado, curiosamente ele apareceu apenas no final, com pouca ênfase em comparação aos outros pontos. Por isso optamos pela discussão somente neste ponto do texto. Os representantes do Coletivo PNE mostram que tem conhecimento da discussão sobre Acessibilidade Universal, quando colocam que: “*A mulher que pode ser mãe... a grávida precisar de acessibilidade. Alguém pode torcer o pé e precisar de um piso acessível, de uma rampa. É o conceito universal... É uma coisa para todos, não tem distinção*”. (ROBERTO).

A UFRRJ como é uma universidade rural e vários de seus prédios são tombados pelo patrimônio histórico, a acessibilidade urbana/arquitetônica está em pauta de discussão, mesmo que ignorados outros elementos pertinentes a acessibilidade, como notamos no PDI, este era o único ponto que aparece, e pelo que tudo indica, ainda não foi atendido, considerando o período de vigência do plano (2013/2017).

Neste sentido, diante da análise das narrativas, conjecturamos que há outras tantas ações, tão importantes como estas, que não demandam tanto dinheiro e que poderiam ser postas em prática com maior rapidez, demandando da instituição que se dialogue sobre a questão da Acessibilidade e Inclusão da pessoa com deficiência.

Os próprios representantes do Coletivo PNE fizeram várias solicitações para o atendimento das demandas com sugestões de encaminhamento. O fundamental é a abertura ao diálogo para negociação e planejamento conjunto dos grupos que compõem a comunidade acadêmica. Valorizar a prata da casa, discentes, docentes e técnicos, pode ser o primeiro passo.

5.3 Nada sobre Nós, sem Nós: O Lema de Uma Trajetória Emancipatória

“E assim nos juntando para lutar para que se faça cumprir a lei, nada de privilégios, nada de benefícios, nada de sobrepor a necessidade do outro, simplesmente o cumprimento da lei. E que durante esse período de adaptação nos sejamos consultados, as demandas são nossas e outras pessoas não podem decidir tudo sem nos ouvir primeiro, por isso o lema “nada sobre nós, sem nós”. (IRENE)

O terceiro objetivo específico é: Verificar a relação entre a criação do Coletivo das Pessoas com Necessidades Específicas (Coletivo PNE) da UFRRJ e o processo de emancipação de universitários com deficiência;

Este tópico traz de pronto uma breve reflexão entre conhecimento e poder, usando um tom um tanto reflexivo, mas talvez também irônico, questionando e afirmando que: “*Empoderamento. O que é empoderamento? Conhecimento. É saber do meu direito e onde começa o do meu vizinho*”. (JOÃO). Neste sentido, pare-nos que o Coletivo PNE passa a perceber a força que constitui o grupo e passam a veem-se não a espera, mas como os que buscam a garantia dos próprios direitos. Evidenciam que “O mundo social é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto”. (BOURDIEU, 1989, p. 118). Se ter conhecimento é poder, conhecimento é também uma forma de liberdade e, no caso das pessoas que compõem o Coletivo PNE, a tomada de

conhecimento de uma dada realidade os fortaleceu só a medida que esse conhecimento foi compartilhado, dialogado e se configurou em um novo processo que deu origem a uma nova forma de dizer o que se sabe. Não mais de forma isolada, mas a partir do Coletivo PNE.

“Que os que entrem aqui encontrem um cenário democrático. Que o aluno não perca a motivação [...]. Que ele entenda que faz parte de uma instituição que está em constante mudança”. (ROBERTO).

[Roberto destaca emancipação no sentido de] *“caminharmos com as próprias pernas. Que a política seja feita com a nossa participação”.* (ROBERTO).

“Nós já começamos com esse critério... Nós não somos conduzidos, somos apoiados e respeitamos a hierarquia, mas não somos conduzidos... A emancipação já foi colocada desde o começo da fundação do grupo. Isso está no nosso documento fundador”. (JOÃO).

Nesse debate, o processo de emancipação inicia quando a pessoa toma consciência da própria realidade, frente à dualidade que gera o conflito, uma vez que “o fato de ser diferente traz consigo problemas e tensões”. (MOSCOVICI, 2011, p. 49). Se por um lado os participantes tem consciência que podem e até afirmam que: *“Não é uma deficiência que vai paralisar a gente... Pelo contrário, Num país tão deficiente, acho que quem é deficiente se encaixa melhor... Só quem sabe o que é ser deficiente somos nós”.* (JOÃO); Por outro lado, afirmam que: *“infelizmente essa não é a nossa realidade, e por isso é necessário debater a questão de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, seja ela oriunda de uma deficiência ou não, na educação em geral [...]”* (IRENE). O que aponta terem consciência também das barreiras que se sobrepõem à educação nos diferentes níveis a ponto de ventilarem que: *quanto maior o grau de instrução mais difícil se torna o acesso deste grupo. O percentual de pessoas com NEE que dão continuidade em seus estudos é muito pequena, e quanto mais alto o grau de instrução menor o número de PNEE.* (IRENE).

Nessa compreensão, se constituíram em Coletivo PNE, uma vez que *a influência resulta da interação social, e o ponto de partida ou necessidade, parece ser neste caso interindividual.* (MOSCOVICI, 2011, p. 63). Enquanto Coletivo PNE, os representantes têm as condições, ainda que simbólicas, “para interpretar significados e construir realidades” (BRUNER, 1996, p.39), no sentido de que, debatendo entre semelhantes, pudessem reunir argumentos para exercer alguma influência. E, foram “construindo uma realidade de Si mesmo com história e com possibilidade. Embora este sistema de Si mesmo “construído” seja interno, privado e mesclado com o afeto, também se estende exteriormente para as coisas, para as atividades e os lugares [...]”. (BRUNER, 1996, p.61). Sendo assim estratégicos os diálogos e as ações propostos e assumidos pelo Coletivo PNE, destacando: *“por isso a discussão acerca do acesso e permanência no Ensino Superior é ainda mais necessária, porque apesar de existirem várias leis assegurando nossos direitos raramente estas são respeitadas”.* (IRENE) .

Na trajetória iniciada, nos discursos, debates e participações, o coletivo vai se dando conta de outras realidades que também se constituem enquanto diversidade e demandam necessidade inclusiva. No entanto, o foco central se mantém nos que lhes são semelhantes na mesma causa e os configuram enquanto pares, ou seja, os que trazem a situação de deficiência e destacam:

5.3.1 Identificação coletiva e criação do Coletivo PNE

“A gente quer juntar, a gente não veio para separar... a gente não veio criar divisão... Ah, você é branco e eu sou negro... Ah! Eu sou LGBT e eu sou Hetero... Isso já existe... Discute-se, mas as políticas não avançam... Há pessoas que estão brigando por privilégio, mas não é o nosso caso. [...] A gente senta com aqueles pares cujas demandas são as mesmas... A gente não busca privilégios. [...] Agente quer fazer uma política para que a pessoa, o camarada não se sinta envergonhado pela sua condição... Mas tenha orgulho... Eu sou uma pessoa que porta uma necessidade específica, minha condição não vai interferir onde eu vou tramitar... Que não se constranja”. (ROBERTO).

Nesse e em outros relatos, o Coletivo PNE aponta outras lutas de outros grupos que circulam pela UFRRJ que são de igual modo de minorias que gritam por inclusão e pelos seus direitos dentro da universidade. No entanto balizam que a questão primeira destes é olharem para a própria causa, considerando estarem em acentuada desvantagem comparados aos demais grupos minoritários dentro da IFES. Destacam que: “[...] *A gente não compra as causas alheias, nós lutamos pela nossa própria causa. Brigamos por aquilo que nos é pertinente e temos o nosso ideal Nada sobre nós sem nós. Que consigamos lutar pela causa de todos*”. (ROBERTO). E pelo visto, esse todo, na visão do grupo, são todas as pessoas que tem alguma deficiência permanente ou temporária. Embora, há grupos, ou acadêmicos que apresentam questões de outras naturezas, ou até mesmo estudantes tidos sem nenhuma NEE que ditam palavras de ordens e de insultos para membros do coletivo que reafirma enfaticamente quanto aos insultos que apontam que os mesmos querem apenas privilégios, como exemplo uma vaga garantida no estacionamento, ou prioridade na fila do Restaurante Universitário.

Percebemos que quando enfatizam que não se sabe quem poderá vir a ser PNE ou pessoa com deficiência ou que necessite de NEE, tem meio que um tom de nostalgia e vezes ou outra até de fragmentos de revolta, possivelmente pelo fato de que nem sempre os participantes que ocupam a executiva ou diretoria do Coletivo PNE tiveram deficiência.

Entendemos que há nesse campo de luta uma questão de identificação da realidade da pessoa enquanto sujeito que pertence a uma maioria. Quando falamos em identificação, nos reportamos a forma como a maioria incita sentimentos de menos valia, na pessoa que, por si só já traz algo emblemático em sua própria identidade: a condição de pessoa com deficiência. No entanto, essa condição não é impedimento para que deixe de circular dentro de uma comunidade. E, muito mais no caso da comunidade acadêmica que deve ser um espaço de integração e inclusão comum a todos. Para o Coletivo PNE, assumir a posição de construir uma política inclusiva, o que deve ser papel da instituição e que para a mesma foi destinado tal papel por instância superior (BRASIL, 2011, 2013) e que tem sido negligenciado. E, nesse caso acaba provocando a instauração de constrangimentos aos estudantes com deficiência.

Bourdieu, (1989, p.125) depõe que “o estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituindo assim um emblema”. No entanto, a marca posta, frente ao conhecimento do direito, favoreceu criar a norma da objetividade, que para Moscovici, (2011, p. 163) essa norma “se refere a contrastar opiniões e juízos segundo o critério da exatidão objetiva, de forma que se possam tomar decisões”. Dialogando entre Si sobre esse aspecto, se fundamenta a força para se assumirem enquanto pessoa em uma condição diferenciada, de forma que o emblema de ser pessoa com deficiência, conforme o que já era evidenciado passou a ser o foco que revelou o que

passaria a ser também o emblema de luta, levando os universitários com deficiência a criarem o Coletivo das Pessoas com Necessidades Específicas (Coletivo PNE) da UFRRJ.

Para os participantes, fica a certeza do valor daquilo que hora realizam e afirmam:

“Nós estamos deixando um legado. Eu não quero ser o XX presidente do coletivo. Quero ser o membro do coletivo. Nós somos um. Eu entendo isso aqui como um corpo. Trabalhamos numa frente única. A minha opinião não se sobressai em cima do WW ou da ZZ. Debates horas sobre o mesmo tema. A gente sempre chega a um denominador comum”.

(ROBERTO).

Antes da formação do Coletivo PNE sentiam-se isolados, sem voz para que fossem ouvidos e sem terem a quem recorrer para solicitar apoio para a realização do percurso educacional. Sendo que o silenciamento subjetivado na pessoa de estudantes isolados, situação carregada de ambiguidade, visto que no seu duplo sentido: por um lado o estudante enquanto acadêmico precisa fazer uso das diferenciadas formas de expressão (sendo a mais comum à palavra, estampada em falas, leituras e escritas), para dar encaminhamento ao processo de aprendizagem acadêmica; enquanto que, por outro lado, por fazer parte de uma minoria que apresenta uma não normalidade, os faz ver, na própria condição, tensões se instalam e se repercutem a ponto de influenciarem-se outro em situação de similar de obscuridade e, dessa interação, surge a dialogicidade, como “a oportunidade para o discurso que permite descobrir por que e como e como as coisas não resultaram como foram planejadas”. (BRUNER, 1996, p.63), dando-se assim, origem a uma negociação de sentido à condição vivenciada. E nesse processo de negociação, surge uma nova posição, uma nova forma de reconhecimento do emblema que estigmatizava e que passa a marcar como emblema de identificação e também de luta, marcando assim também um espaço que é de direito.

Na questão do direito que as pessoas com deficiência conquistaram, a partir de décadas e décadas de lutas, não se pode deixar de considerar que: “as minorias promoveram estas mudanças cujos objetivos foram modificados, mas não foram capazes de aproveitar-se delas, de provocar uma transformação”. (MOSCOVICI, 2011, p. 205). Contudo, este quadro parece ser diferente na UFRRJ, pois o primeiro encontro ocasional transformou-se rapidamente em uma ação coletiva organizada, com destaque para a formação grupal, como podemos observar na narrativa do João: “*Fomos nos organizando...formamos participando e já formamos o grupo....e começamos a reivindicar na universidade e hoje já temos a quem ir, a quem falar...ficou mais fácil sermos reconhecidos...*”.

A elaboração do Regimento Coletivo PNE, por exemplo (ANEXO 1), se deu no período de março a junho de 2016 a partir de inúmeros encontros de diálogos, trocas de mensagens pelas redes sociais e averiguação do aparato legal para o atendimento à pessoa com deficiência nas IFES.

“Quando me perguntam: Vocês estão fazendo isso só para aparecer? Costumo dizer, tomara que eu realmente apareça, mas apareça dizendo para os meus pares que é possível... Através da organização do diálogo e do conhecimento... a gente só vai poder mudar a realidade do local que a gente vive através do empoderamento...”. (ROBERTO).

A consciência política é fator primordial para qualquer movimento social, no caso em questão, do movimento das minorias ativas, ganha corpo na organização do grupo. Conscientes de sua identidade coletiva, são mais coesos e esclarecidos para enfrentar os questionamentos, exercem desta forma influência social positiva e pouco a pouco constroem

sua caminhada emancipatória. Sentem-se empoderados, reforçam os diálogos e não abandonam a luta.

5.3.2 Reconhecimento institucional

“Dessa forma nós podemos nos representar Podemos ter voz..., Por esse motivo nos formamos o coletivo... Ganhar forças pra gente e para quem possa [precisar]. Hoje conseguimos formar um grupo... Como grupo, o coletivo, conseguimos falar e passamos a conhecer os setores, fomos fazendo contato nos setores da universidade... Fomos nos organizando... Ficou mais fácil ser reconhecidos...”. (JOÃO)

“Temos uma pauta... Não somos mais uma pessoa em si, somos como que uma pessoa jurídica... O coletivo está reconhecido, está atuante...”. (ROBERTO)

Notamos necessidade de buscar fortalecimento para darem conta da caminhada na formação. Falam do isolamento, mas falam também da fraqueza que é demarcada pelas agruras enfrentadas sozinhos no período anterior a formação do Coletivo PNE e juntos descobrem que se fortalecem e lutam por um ideal comum.

Em relação à educação o termo emancipação se traduz melhor como liberdade. A Constituição Federal aponta como princípio a liberdade de aprender e liberdade de ensinar como sendo um direito e o mesmo é ratificado pela LDB (BRASIL, 1988, 1996). No entanto, os relatos dos participantes do Coletivo demonstram o silenciamento existente no exercício desses direitos, quando os que estão aptos a ensinar nem sempre estão prontos para ensinar a todos e os que estão aptos a aprender, nem sempre tem respeitada a plena condição para que possa exercer a aprendizagem de forma ampla e satisfatória.

Os participantes manifestam também o sentimento de isolamento que a pessoa com deficiência vive dentro do *campus* universitário. Em uma das afirmações, que caracteriza fazer parte de uma minoria, dentre a maioria; enquanto universitário que pertence ao grupo de seres diferentes, marcados por serem estudantes com deficiência. Enfatizando: *“ficar isolado, lutando sozinho pela igualdade de permanência”*. (JOÃO). Na expressão verbal LUTANDO SOZINHO, pareceu-nos claro que a narrativa se reportava a necessidade de se obter os recursos financeiros e apoio necessários para a realização do percurso formativo. Sem os quais a caminhada ficou bem mais árdua. Nesse sentido, associada à condição intrínseca da deficiência existe a questão econômica (extrínseca), a qual inviabiliza a possibilidade de realizar uma formação.

Enfatizando o isolamento como legado de não serem levadas em conta a condição em que se encontram ou a realidade que vivenciam. Sendo este um primeiro degrau para a tomada de consciência da realidade e instauração de conflito. O que para Moscovici, (2011) dá indícios que:

[...] o poder das minorias está na definição de uma luta, na construção de um espaço de participação, representação e negociação; em sua capacidade de influencia social, um processo contínuo que depende de estilos de comportamentos consistentes e ações que provoquem os conflitos percebidos.

Esse conflito interno, vivenciado por uma minoria no interior da maioria, ganha expressividade através do questionamento ecoado pelo coletivo em uma das falas, enfatizando:

“Como entrar nessa universidade, como entrar num meio onde tudo é feito como uma falta de necessidade para quem já tem a sua locomoção, todas as suas faculdades perfeitas... Já tem dificuldade para isso... Imagina alguém que já apresenta uma dificuldade motora, visual ou psicológica... Como essa pessoa vai reivindicar seus direitos como uma só pessoa?”. (JOÃO).

Frente à trajetória subjetiva de cada acadêmico com NEE, as queixas individuais foram tendo eco entre os próprios acadêmicos com alguma deficiência. Instaurando-se a modelagem do conflito de âmbito individual para o coletivo, instaura-se também a luta entre maioria e minoria. Significando que “a luta entre maioria e minoria é simbólica, cognitiva e comunicativa, é uma luta cultural que coloca cosmovisões em oposição, é uma luta por modos diferentes de pensar”. (MOSCOVICI, 2011, p.8). Nesse sentido, a visão da maioria passa a ser interpelada pelas atitudes da minoria que, ao reivindicar seus direitos, o fazem não mais como um indivíduo isolado, mas como um que compõe uma coletividade. Para Bruner, (1996, p.178), “a particularidade parece ser apenas o veículo da realidade narrativa”. Vemos, nesse sentido que a particularidade de cada indivíduo, somada a de outro, semelhante, corroborou para evidenciar a particularidade da condição do Coletivo PNE. O que lhes parece sentirem-se mais fortes, ou melhor, os torna mais forte.

5.3.3 Força e Conquistas na Mudança da Realidade

“Eu sei que a rural ainda está engatinhando, mas visto o cenário que era em 2013 e hoje 2016 eu me orgulho. Entende? Porque Eu consegui juntar os meus pares... Não é uma briga pra rachar a universidade no meio. Nosso discurso sempre foi de união, nosso discurso sempre foi de buscar soluções criativas e tirar essa mancha do nome da rural que aqui só tem alunos controvvertidos, bagunceiros, Não. Aqui tem muita gente boa, muito aluno sério. Este movimento vem muito de encontro disso... Dar valor a instituição que para aqui fazer o meu melhor... Se algum dia eu vier a ter alguma mudança de parâmetro social, graças a essa casa que abraçou a ideia do grupo”. (ROBERTO).

Os participantes da pesquisa evidenciam a tendência de realizações ações por outras pessoas no lugar deles. Ou seja, a verificação de ações pensadas por alguém que não possui nenhuma deficiência, para pessoas com deficiência permanente ou temporária. Ações por vezes descritas, previstas em projetos, documentos, manuais ou planejamentos, mas bem distantes de acontecerem na realidade. Ou quando acontecem, nem sempre atendem as necessidades e demandas da realidade. Nesse contexto, evidenciam não concordar com a maioria e decidem divergir, assumindo também a condição de desviante da maioria. “O desvio implica, para o indivíduo ou grupo, uma carência de meios psicológicos ou sociais que permitem perceber ou reconhecer a norma ou a resposta dominante e, de o outro, uma rejeição da norma ou resposta dominante em razão da existência de uma alternativa”. (MOSCOVICI, 2011, 81).

A motivação inicial que os reuniu coletivamente foi o isolamento, no entanto, não é só um isolamento de quem deseja conviver com outras pessoas e dialogar cotidianamente assuntos desse cotidiano, mas é um isolamento de quem tem algo a dizer e que tem a sua palavra castrada. É a voz de quem não tem eco. De quem o dito evapora e não chega até aos ouvidos de um possível interlocutor. Tem destinatário, mas este não está pronto a ouvir. É o vazio de quem tem o que dizer e não é ouvido: “*Como uma só pessoa vai ser ouvida?*”. (João, 2016). Sendo reforçada essa questão quando Moscovici, (2011, p. 75) também aponta:

“a questão é agora saber por que e como um agente social, sobretudo em posição minoritária, é capaz de exercer influência”.

Os universitários com deficiência ao se darem conta da realidade em que vivenciavam junto a outros estudantes, descobriram-se enquanto minoria. Ressignificaram os conflitos enfrentados no processo de aprendizagem ao longo da metade da vida acadêmica no curso Superior em IFES, descobrem que a partir da constituição do Coletivo PNE, podem ir conquistando novos espaços e melhores condições para a jornada na vida acadêmica.

Frente às exigências sociais e acadêmicas instauradas por conta da formação acadêmica que demanda inúmeros movimentos de estudos, exercícios e práticas inerentes formação em estão envolvidos, torna-se possível verificar o descuido enfrentado pelo estudante com deficiência, evidenciado através das narrativas desses estudantes sobre as dificuldades encontradas para realizar os estudos de forma regular dentro da IFES, tanto nos deslocamentos, na comunicação, nos recursos materiais e pedagógicos, bem como nas dificuldades de aprendizagem que enfrentam em confronto com as próprias limitações e potencialidades. “A existência de um conflito interior, ou discrepância entre os graus de adesão às normas e às opiniões, cria uma predisposição para a mudança e um potencial de mudança”. (MOSCOVICI, 2011, p.75).

Nesse intento, impulsionados pelo enfrentamento, experienciaram bater em diferentes portas nos setores da instituição, em busca de ajuda, experimentando dissabores, esperanças malogradas, mas também um grupo de professores que, entendendo a ótica da educação na perspectiva inclusiva, conseguem realizar ações isoladas (e não institucionalizadas) em prol dos estudantes com deficiência.

Em dado momento, sendo estes estudantes também reanimados através do encontro com outros estudantes em situação similar. Passaram a dialogar com mais frequência entre si, com alguns professores que entendiam a causa, estudaram a legislação educacional, passaram a tomar consciência das necessidades educacionais específicas existentes em si e outras similares existentes no outro. Foram assim entendendo que a falta de apoio para a superação da condição em que se encontravam intensificavam cada vez mais o estado que provoca dificuldades na caminhada acadêmica, tendo como consequência baixo rendimento.

Também, na prática dialógica passaram a comparar as condições que recebem enquanto pessoas com deficiência, com as de outros acadêmicos sem deficiência. Começaram a perceber que entre acadêmicos com deficiência estava sendo estabelecido um movimento de aproximação, identificação e até mesmo influência, visto que o apoio dado e recebido de uns aos outros, se tornava um diferencial que os permitia questionar as normas estabelecida, consultar outras normas, observar outras realidades e assim ir, aos poucos construindo novo sentido, concordando com Bruner (1996, p. 40) quando pronuncia que “a construção da realidade é fruto da produção de significado moldados por tradições e pelo conjunto de ferramentas de uma cultura nos seus modos de pensamento”. Sobre a interação, destaca também que: a transmissão de conhecimento e de capacidade, como qualquer intercambio humano, implica uma subcomunidade em interação. Concordando com Moscovici, (1996, p.111) quando expõe que “o conflito é uma condição necessária da influência, é o ponto de partida e o meio para mudar os outros, para estabelecer novas relações ou consolidar as antigas”. Desse modo, acabaram assim por constituir-se em um grupo de discussão e análise das necessidades educacionais específicas, dos direitos legais, e assim se conscientizaram de que haveria a probabilidade de estabelecer um artifício, com a lente legal, de busca por atendimento dos direitos, organizando-se em um Coletivo PNE, de forma que a instituição, por indicação ou força legal (BRASIL, 2011), deveria passar a viabilizar as condições necessárias para tornar o percurso acadêmico das pessoas com

deficiência mais promissor e com melhores condições de mobilidade e acessibilidade, através de recursos e meios que favoreçam uma melhor qualidade de vida acadêmica.

Nas narrativas percebemos que, falando por si só, durante vários períodos letivos os acadêmicos não eram ouvidos. No entanto, ao falar pelo Coletivo ou através dele são ouvidos. Eles se organizam e falam, não apenas por si, mas carregam um efetivo que comungam das mesmas questões – pessoas com deficiência e/ou com NEE, precisando de AEE. Falam dos mesmos anseios e se dão o direito de dizer, de se expressar na certeza de que serão ouvidos. Pois sendo um só, um anônimo, eles mesmos garantem que não haverá que possa ouvir e afirma: “*Vai ser só mais um... Só que não incomoda ninguém... Um só não faz força!*” (JOÃO). Nesse caso, acreditamos ter sido necessário “considerar todas as coisas no contexto da interação”. (MOSCOVICI, 2011, p.111). Tendo decidido pela organização de um coletivo tinham a condição de se aproximarem, com a lente do **direito**, para que obtivessem a oportunidade de serem ouvido e assim, até mesmo passarem a obter influência nas decisões dos possíveis encaminhamentos para o atendimento das necessidades educacionais específicas. “Na medida em que se sustentou que a influência era questão de redução da incerteza, ou da ambiguidade, a outra pessoa, a fonte de influência, tinha o papel de mediadora dos fatos em relação ao meio ambiente”. (MOSCOVICI, 2011, p.112). É provável que nem tivessem noção da dimensão que estariam assumindo enquanto grupo. Deixando o status de minoria comum, para minoria ativa.

“Hoje conseguimos formar um grupo. Como grupo, o coletivo, conseguimos falar e passamos a conhecer os setores, fomos fazendo contato nos setores da universidade. Fomos nos organizando. Ficou mais fácil ser reconhecidos. Temos uma pauta... Não somos mais uma pessoa em si, somos como que uma pessoa jurídica. O coletivo está reconhecido, está atuante... Hoje somos mais do que um universitário... Somos como se diz... Pessoa jurídica”. (JOÃO).

Moscovici (2011, p. 48-49) aponta a questão do “desvio e da inovação” e afirma: “O estado de desvio, o fato de ser diferente, é considerado como uma situação incomoda, com conotação puramente negativa. O fato de ser diferente traz consigo problemas e tensões”. Para os participantes ser diferente os colocou em situação de minoria e os fez desviar em busca de inovação para superar a situação de conflito. Sendo que, à medida que foram se fortalecendo, iniciaram o diálogo de Fundação do Coletivo PNE, o que se deu em Março 2016. “De certo modo, é preciso ser mais forte e mais firme para superar as concepções convencionais e enfrentar a maioria, do que para seguir opiniões do grupo e se amparar atrás da maioria”. (MOSCOVICI, 2011, p. 49). E para que realizassem esse enfrentamento afirmaram que:

“Fomos aos setores... Hoje fomos atendidos em alguma coisa já... Tem alguma coisa que vem acontecendo. Dessa forma nós podemos nos representar Podemos ter voz..., por esse motivo nos formamos o coletivo... Ganhar forças pra gente e para quem possa”. (JOÃO).

Enquanto Coletivo PNE, afirma lutar em prol dos acadêmicos com deficiência que permanecem, mas também em prol dos que irão ingressar na universidade futuramente, acreditando que o cenário que estes encontrarão será um cenário organizado para todos, onde a pessoa com deficiência terá acessibilidade para transitar, dialogar, aprender e terá os recursos necessários para vencer as necessidades educacionais específicas que por ventura surgirem por conta da situação de deficiência em confronto com as práticas pedagógicas que terá que desenvolver.

5.3.4 Emancipação

Nesse sentido, sinalizam que o Coletivo PNE está escrevendo um episódio importante na história da universidade, que abriga em si tantas outras histórias. Destacam que *“a história da Rural foi se modificando diversas vezes e hoje ela está numa movimentação para apoiar todos os alunos em sua diversidade... Espero que daqui alguns anos se isso chegar nas mãos de outros alunos com NEE, que não desista”*. (ROBERTO). O que propõem é deixar uma forma diferente de pensar a Educação Superior para as pessoas com deficiência, querendo pelo menos que seja colocado em prática o que já foi debatido e aprovado como lei. Que deem aos estudantes com deficiência o direito de estudar tendo o AEE adequado para superarem as NEE. Concordamos com Bruner (1996) ao enfatizar que *“podemos não ter êxito em transcender todos os limites impostos num caso ou noutro, mas podemos, decerto, contentar-nos com o objetivo mais modesto de melhorar dessa forma a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades”*. (BRUNER, 1996, p.39). Repensar as práticas educacionais direcionadas as pessoas com deficiência, lembrando que há diferença e que a forma de aprender certamente é desigual e que precisa de um olhar diferenciado. Afinal, são os próprios estudantes que estão apontando essa realidade através do Coletivo PNE. Sentindo na própria pele o descaso de quem tem suas faculdades físicas e mentais normais, enquanto possuem alguma deficiência e por ela são segregados de forma emblemática.

Para Moscovici (2011, p. 177), *“a maioria simboliza ao mesmo tempo a norma e a realidade, enquanto que a minoria representa a exceção, o anormal e a irrealidade”*. A ação emancipatória dessa minoria surgiu a partir do conflito compilado pela inquietação de alguns universitários com NEE, e da tomada de consciência de seus direitos educacionais não respeitados pela IFES.

Nas diferentes buscas por negociação das normas ali postas; foram encontrando um ou outro docente que, ao conhecerem as demandas apresentadas, sabedores da importância do papel da inclusão da pessoa com deficiência (conforme narrativa dos participantes), foram procurando ajudá-los e nesse entremeio, esses estudantes com deficiência ficaram se encontrando, dialogando, se conhecendo, averiguando as similaridades em decorrência das demandas provocadas pela deficiência e, como dissemos, tomaram conhecimento dos direitos ao apoio educacional e em relação à efetivação de uma Educação Superior inclusiva, decidiram se constituírem em um Coletivo, contrariados pela forma desrespeitosa em que eram tratados em relação às dificuldades de aprendizagem, de mobilidade e até mesmo de recursos para melhorarem o desempenho acadêmico, refletindo-se por vezes no resultado das avaliações. De certo modo, evidenciando a fragilidade do conhecimento docente e institucional como um todo em relação às questões relacionadas à acessibilidade e inclusão.

“O documento fundador deixou bem claro que nosso grupo é a-partidário, a-religioso, respeita a hierarquia dentro da casa, [...]. Nossa briga não é por privilégio. Não é para colocar os NE como os intocáveis. [...] A nossa briga é para que atinja a cada um... Desde o aluno até ao servidor...”. (ROBERTO).

O discurso emancipatório do Coletivo PNE foi observado durante toda a entrevista. Retomam alguns pontos e reforçam outros, sendo destacado que a organização deste: *“visa reunir pessoas com NEE e buscar o reconhecimento da existência de pessoas com NEE na IFES é um espaço para que a pessoa PNE possa falar reivindicar o que necessita para a realização do seu percurso acadêmico na IFES”*. (ROBERTO).

Nesse afã, o Lema: *Nada sobre nós sem nós*, é a expressão de quem esteve de fora, alijado dos próprios direitos e ainda recebendo as críticas infundadas de quem não ignora o direito adquirido pelo acadêmico com deficiência. Apontam com tristeza que “*As pessoas têm que entender que não é benefício... Que não é ajudinha*”. (ROBERTO). Destacam ofensas proferidas por colegas no *Campus* e tais falas proferidas também por professores, que marcam, insultam e buscam reforçar um não lugar, talvez na tentativa de coibir a ação do Coletivo PNE, mas enquanto coletivo se mostram fortalecidos em busca dos direitos e não de um favor. Falam com convicção, reafirmando ser “direito”. Reforçam ainda que sobre privilégio – a bengala é uma guia. Não é privilégio é quando somos iguais e eu te dou alguma coisa que possa me superar. Privilégio é recebemos algo mais. As benfeitorias que nós buscamos são para que nós consigamos chegar próximo ao que eles já têm pela natureza. (JOÃO).

“Educação é um direito de todos, todos não é quase todos e nem alguns. Nesse contexto a palavra inclusão parece até mesmo redundante, pois se é um direito de todos e ninguém está excluído então não deveria haver ninguém para ser incluído. Mas infelizmente essa não é a nossa realidade, e por isso é necessário debater a questão de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, seja ela oriunda de uma deficiência ou não, na educação em geral, mas quanto maior o grau de instrução mais difícil se torna o acesso deste grupo. O percentual de pessoas com NEE que dão continuidade em seus estudos é muito pequena. E, quanto mais alto o grau de instrução menor o número de PNE. Por isso a discussão acerca do acesso e permanência no Ensino Superior e ainda mais necessário, porque apesar de existirem várias leis assegurando nossos direitos raramente estas são respeitadas. Alguns alunos já chegam à rural sendo um PNE, mas como no meu caso, isso pode acontecer depois do acesso do aluno, e a instituição precisa ter políticas adequadas para atender as demandas destes alunos, entretanto essa política não existe, o que existia era a política do vamos ver, ou como no meu caso, do “fica em casa”, “você não precisa se sacrificar tanto só pra vir à universidade”, ou a quase obrigação de “peça exercício domiciliar é a única opção que temos”. Então um aluno cadeirante só pode fazer faculdade a distância? Quer dizer que eu não tenho direito de escolher se quero ou não estar presente? [...] Por essas negligências que surgiu a necessidade urgente do coletivo, para que juntos pudéssemos ter força para sermos ouvidos, para juntos nos tornarmos mais fortes e não poderem mais fingir que não estamos aqui (na rural). E assim nos juntando para lutar para que se faça cumprir a lei, nada de privilégios, nada de benefícios, nada de sobrepor a necessidade do outro, simplesmente o cumprimento da lei. E que durante esse período de adaptação nos sejamos consultados, as demandas são nossas e outras pessoas não podem decidir tudo sem nos ouvir primeiro, por isso o lema “nada sobre nós, sem nós””. (IRENE).

Nas narrativas, por vezes aparecem também como desabafo de possíveis mágoas que os sufocaram durante um longo percurso da formação (no caso do Coletivo PNE, mais da metade da formação acadêmica) sem terem nenhum apoio institucional e ainda sendo insultados pelos estudantes e tendo negligenciado o apoio pedagógico através dos recursos educacionais para acessibilidade e aprendizagem; o que lhes causa indignação, desvelo e tristeza. Ressaltando carências existentes, maximizando as lacunas entre o viver e a realidade acadêmica. Em momentos, pareciam ter raiva e em outros, pareciam nem acreditar que hoje fazem a travessia do percurso formativo tendo alguma ajuda, sendo vistos como

quem apresentam algum valor. Como se sendo sozinhos nessa luta, fossem completamente alienados no que sabem e principalmente dos direitos que tem.

Desde a bandeira de luta até a seleção natural que o Coletivo PNE faz dos seus membros participantes, percebemos que há uma preocupação premente por conquistar, de forma efetiva um espaço que lhes é dado pelos preceitos legais, mas que, no entanto, lhes são retirados veladamente pelas atitudes impregnadas da canonicidade cultural em que se tem um padrão estabelecido de pessoa para ocupar cada espaço, deixando-se de levar em conta as realidades mentais postas na atualidade e de provocar a intersubjetividade, onde “a capacidade humana para compreender a mente dos outros, seja através da linguagem, seja dos gestos ou de outros meios, o que nos permite negociar significados”. (BRUNER 1996, p.41).

Havendo ocorrido, em cada um dos casos, em particular, por ocasião de perda gradativa da visão, em um espaço tempo de dez anos em um dos casos. Por acidente de trabalho, ocasionando Lesão cerebral com perda de alguns movimentos, impactando a coordenação motora em um dos lados, bem como provocando diminuição da capacidade visual, auditiva e outros problemas de saúde como pressão alta, indícios de problemas neurológicos e psicológicos. Demandando em tais situações enfrentadas pelos acadêmicos, a necessidade de atenção educacional adequada que propicie o acesso a recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem – materiais didáticos, paradidáticos e recursos tecnológicos previsto em lei. Tendo os acadêmicos tem consciência desses direitos, ratificam que a necessidade de acessibilidade se dá “tanto no acesso às salas de aula, tanto no material assertivo (assistivos) tecnológico... A gente precisa e sabe que isso faz falta e a falta disso traz danos graves”. (ROBERTO).

Os estudantes reunidos em coletivo tomaram para si um papel que deveria ser uma ação da própria instituição. Reivindicaram, (se mostraram a favor dos acadêmicos com deficiência, e foram em busca do atendimento a algumas das NEE). Percebemos como o estar juntos fortaleceu, inclusive, o acesso a diversos setores dentro da UFRRJ. Não chegam em nome de si mesmos, mas em nome de um grupo instituído e assim se fazem ouvir e realizam conquistas em prol do acadêmico com deficiência e com NEE.

5.3.5 Construção coletiva

“O que é importante afirmar sobre emancipação é que nada que for decidido sobre nós vai ser sem a nossa participação. Nada sobre nós sem nós. Antes era feita uma política, mas não nos incluía... Apenas nos dava medidas paliativas. Hoje agente vai ter o levantamento de quantos NEE existem na Rural. Quais são e onde estão... Esse mapeamento é muito importante! Há uma a resistência. Hoje somos nós, amanhã outros NEE irão nos substituir... O direito de voto será dos alunos NEE... Tem necessidades específicas tem, então poderá compor a executiva do grupo...”. (ROBERTO).

Um dos critérios destacados do conjunto de narrativas foi quanto à motivação para organizar o Coletivo PNE e os mesmos destacam que o Coletivo PNE teve como uma primeira motivação “*reunir iguais e lutar por melhores condições*”. (JOÃO). Possivelmente ressaltam nesse intento a necessidade de terem melhores condições para a realização das atividades acadêmicas e a obtenção de recursos que efetivem o processo de inclusão no Ensino Superior.

A maior motivação é o ato representativo dos que reúnem o perfil adequado à participação desse efetivo, sendo ressaltado que “*o Coletivo PNE representar a pessoa com NEE e fazer reivindicações de acordo com as demandas*”. (JOÃO).

“Dessa forma nós podemos nos representar, nós podemos ter voz... Foi a forma que nós conseguimos... Ganhar força... Essa é a minha colocação no coletivo, ganhar forças. Para quem possa também vir e se aproximar do coletivo. Como pode ser grande a demanda, pode ser pequena... Conseguir nos prepararmos um pouquinho melhor do que quando nós entramos. Nós passamos a ter voz através do coletivo... Ganhar forças não só para nós... Mas para outras pessoas que venham a entrar ou ter alguma deficiência”. (JOÃO).

Concordamos com Moraes (2015, p.44) quando afirma que “a teorização sobre o papel e a influência de pessoas com deficiência como minorias ativas permite compreender novas possibilidades de interação com estes sujeitos no âmbito da educação inclusiva”. Sendo evidenciado aqui que o fato dos estudantes com deficiência se constituir em Coletivo PNE possibilitou aos participantes encontrarem um ponto de equilíbrio e de força que desse a condição de os mesmos buscarem em si mesmos o consenso, sendo que “o consenso, o acordo do grupo, são mecanismos de reposição nos quais é preciso apoiar-se sempre e quando a objetividade resulta inacessível”. (MOSCOVICI, 2011, P.37). Sendo que, “o importante é que o grupo se ajude uns aos outros a captarem a “configuração do terreno” e orientação da tarefa”. (BRUNER, 1996, p.42). Para nortear as ações adotaram uma diretriz que comungam ser a bandeira de luta internacional de pessoas com deficiência, também adotada como lema do Coletivo PNE: “**Nada sobre nós sem nós. Emancipação no sentido de caminharmos com as próprias pernas.** (ROBERTO).

As inúmeras demandas de atendimento a acessibilidade e inclusão existentes no âmbito da UFRRJ, preconizadas pelo não cumprimento dos direitos adquiridos pela pessoa com deficiência, se configuraram em um marco para que os estudantes com deficiência viessem a ter a iniciativa para fundar o movimento, recebem retaliação de estudantes e até de professores que ainda não compreendem a legitimidade da luta do Coletivo PNE, sem levar em conta suas demandas e os direitos legais apontam questões, que parecem aprontar os participantes, no entanto, fortalecidos coletivamente, defendem-se e reafirmam-se.

“Quando me perguntam: Vocês estão fazendo isso só para aparecer? Costumo dizer, tomara que eu realmente apareça, mas apareça dizendo para os meus pares que é possível. Através da organização do diálogo e do conhecimento. Agente só vai poder mudar a realidade do local que a gente vive através do empoderamento. Empoderamento. O que é empoderamento? Conhecimento. É saber do meu direito e onde começa o do meu vizinho. Que os que entrem aqui encontrem um cenário democrático”. (ROBERTO).

O que antes era motivo de vergonha e sentimento de baixa estima, os questionamentos e inferências da maioria já não intimida as pessoas que compõem o Coletivo PNE, que pode responder a altura às críticas daqueles que, ignorando inclusive a lei da pessoa com deficiente em relação aos seus direitos reconhecimento e contra discriminação (BRASIL, 2015). Podendo significar que a partir da tomada de consciência, surge o conhecimento e com a interação entre pessoas semelhantes, se fortalecem e percebem o poder que um grupo minoritário passa a ter em uma organização e assim, sentem-se fortalecido para lutar inquirindo os próprios direitos.

5.3.6 Crítica ao NAIRURAL-RJ

“NAI parece algo muito burocrático. Parece ligado à prefeitura... O estudante não vai procurar o NAI e sim o Coletivo. [...] Na verdade faltava no NAI rural uma pessoa que... Na verdade tivesse as NEE. Nós como pessoas de necessidades específicas somos no NAI aquilo que faltava... Eles precisam dar assistência àqueles que têm as NEE”. (JOÃO).

Reconhecendo haver a burocracia existente na instituição para se ter acesso a algo que já está instituído, percebem que através do NAIRURAL-RJ o Coletivo PNE começa a ter alguma resposta para as suas reivindicações. Mostram-se reconhecer a influência que exercem e o sentido que tem para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que ainda não está instituído em um dado espaço físicos, se constitui enquanto comissão. E esta enfrenta limitações para o exercício das ações, por diferentes fatores que não nos cabe listar, por não ser este o foco desta pesquisa. Mas, sendo este o portão de entrada para que o Coletivo PNE tenha suas demandas, reivindicações e queixas atendidas, e as necessidades específicas dos estudantes sendo apoiadas por recursos materiais e recursos humanos o que os leva a entender que depende de toda uma organização, necessariamente relacionada à política institucional para que as práticas sejam também inclusiva, declaram: *“Que a política seja feita com a nossa participação. (ROBERTO).*

Concordando com o Coletivo PNE, nos leva a supor, mesmo com algumas intervenções em casos individuais e ações algumas ações isoladas, por parte de um ou outro docente; pelo que temos visto nesta pesquisa, as políticas para acessibilidade e inclusão, dentro desta IFES, ficaram legadas em segundo plano; ou provavelmente sobre a mesa em meio aos muitos encaminhamentos e papéis, frutos de burocracias; ou como já destacamos, é pouco referida no PDI 2013 – 2017 (UFRRJ, 2013) que menciona em um dos seus princípios sobre: “o respeito às pessoas e às diferenças individuais”. Assinalam outros termos também importantes e necessários como: “relações humanas solidárias; compromisso com a democracia política e justiça social; compromisso com a melhoria das condições de acesso e permanência nos diversos cursos”. Sem, no entanto, estabelecer nenhuma meta ou objetivo de ensino de graduação e /ou pós-graduação que contemple ou sinalize alguma ação que trate da acessibilidade e inclusão, em nenhum dos campos. Não há menção de acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência relacionada às ações pedagógicas, ou a formação continuada dos professores, ensino, recursos tecnológicos assistivos. Nem tão pouco fazem menção ao Atendimento Educacional Especializado através dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, estabelecido por lei para a Educação Superior desde 2011, conforme Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Desse modo, entendemos que a acessibilidade e inclusão podem não estar ainda no foco das discussões da administração superior, embora cobrada pela sociedade e já tendo a legislação que imputa o cumprimento do AEE através de um núcleo de acessibilidade e inclusão (BRASIL, 2011).

O que tomamos conhecimento foi da existência de inquietações e abandono, e de um grupo de estudantes que, outrora reprimidos na própria condição, não usufruíam dos direitos constituídos para transitar dentro do processo de construção de conhecimento a partir de uma Educação Superior acessível e inclusiva.

5.3.7 Parceria com o NAI – definição do NAI

“O NAI e o Coletivo não andam sozinhos, distintos. Um complementa o outro. Fundamental essa troca de informação, esse reconhecimento de um para com o outro. Um é a instituição e o outro são os acadêmicos. Sem

essa conexão não tem trabalho, não tem política, não tem debate, não tem assistência...”. (ROBERTO).

“Nós Pensamos na mesma direção no mesmo pensamento, Nesse ideal de nos preparar um pouquinho melhor do que do que quando nós entramos não tinha nada... Nada que a gente pudesse se apoiar... [...] Não tinha com quem falar, com quem conversar... Não tinha como reivindicar nada! Não tinha nem uma ideia do que podia ser feito a nosso favor... Foi quando nos reunimos, conversamos.. Necessidade de um e de outro... Expondo o conhecimento da universidade, cada um foi falando dos setores que já tinha algum contato ou que podia ajudar. Fomos nos setores, (reivindicaram, se mostraram),... Hoje fomos atendidos em alguma coisa já... Hem alguma coisa que vem acontecendo...” (A favor dos participantes no atendimento a algumas das NEE). (JOÃO).

Duas vozes significativas que ecoam como uma só voz por meio do Coletivo PNE, dizendo não haver clareza, para os estudantes com deficiência, qual é o efetivo papel de cada setor no que tange ao cumprimento do direito à acessibilidade e inclusão. Mas ao que nos parece, entendem que esses lugares representam a instituição em que estudam e que precisam estar caminhando em sintonia para que alcancem seus objetivos, por ser, como apontam, através da instituição que o direito se consolida.

Destacam a importância do estudante com alguma NEE, ser equipado com os recursos necessários para aprender, afirmando que: *“Que o aluno não perca a motivação, não perca o amor. Que ele entenda que faz parte de uma instituição que está em constante mudança”*. (ROBERTO). O estar equipado, por vezes, pode significar ter um apoio material ou humano para que consigam dar conta de uma dada tarefa, atividade ou ação.

Neste contexto, o Coletivo assinala a desconstrução dos significados a respeito das condições da pessoa que tem alguma deficiência, visando incluí-la no contexto acadêmico em situação de equidade com os demais e dando-lhes condições de acesso e permanência na efetivação da garantia dos direitos adquiridos, tem sido justamente o que impulsionou a constituição e tem alimentado a trajetória de luta do Coletivo PNE na UFRRJ. Que existe no contexto político do sistema educacional, com regras, normas e orientações, mas que não chega de forma efetiva aos estudantes. Sendo uma situação de desconforto para a pessoa com deficiência. E, “é esta situacionalidade dos significados que lhes garante a negociabilidade e, em última análise a comunicabilidade. É a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis”. (BRUNER, 1996, p.20). A situação ou evento instaurado os favorece participar ativamente do processo de construção de inovação frente a nova realidade que passa a se instaurar para os acadêmicos deficientes na IFES. Concordamos com Moscovici, (2011, p.166) quando afirma que “a inovação, em geral apela a uma norma diferente: a norma da originalidade”.

Compreendemos que é difícil entender o ponto de vista docente que, sabedores das implicações de suas práticas docentes que, cada vez mais precisam ser interativas, se deparam com a diversidade, com as diferenças, sendo possível que ainda não tenham tido a oportunidade de adquirirem as habilidades e competências necessárias lidar com essas questões que surgem no cotidiano docente como novidade, mas que são antigas, que vem deixando lacunas e brechas irreparáveis em torno da questão da equidade no atendimento educacional da pessoa com deficiência. Nesse contexto faz-se necessário exercer a negociação, a troca de conhecimentos, entre docentes que, nos dias atuais que empregam os conhecimentos deixados por outros que atuam nessa nova perspectiva educacional.

Pareceu-nos que para o Coletivo PNE, ainda há uma falta de consolidação das ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural em defesa das pessoas com deficiência, no

rigor em que aponta a legislação de inclusão da pessoa com deficiência³². Embora, até o momento todas as conquistas que os mesmos apontam na narrativa, vêm sendo devidamente encaminhadas, efetivadas e/ou consolidadas junto ao NAIRURAL-RJ. Inclusive destacam com entusiasmo a conquista de terem hoje o apoio da UFRRJ que proveu para o período em curso os tutores/monitores que acompanham os estudantes com deficiência que possuem NEE, a exemplo da tutoria para o estudante com deficiência visual e tutoria para estudante com deficiência motora (falta de coordenação motora fina).

Falam da falta de mapeamento das pessoas com deficiência, que ainda não são identificadas por nenhum setor da UFRRJ, mas destacam que o NAIRURAL-RJ está tomando providencias nesse intento e acreditam ser a própria pessoa com deficiência que não se permite identificar. Afirmam:

Isso também parte da questão da identificação dos estudantes de dizer que é NEE e que está no curso tal e a minha demanda é essa... *Tem pessoa que não se aceitam, não trabalham da mesma forma como eu como X, como Z...* No sentido de ver sua situação de deficiência, de falar sobre, de apresentar suas dificuldades, de se assumir. Sinaliza ainda: *Eu entendo que cada um tem seu processo...* (ROBERTO).

Consideramos notórias as contribuições do Coletivo PNE para a implantação efetiva das ações educacionais na perspectiva inclusiva no Ensino Superior. Onde os mesmos deixam como um legado para os futuros acadêmicos que sejam PNE, a semente do reconhecimento do direito da pessoa com deficiência ao acesso e permanência ao Ensino Superior, com serviço de apoio especializado e acesso a recursos tecnológicos que promovam a acessibilidade. Implicando que “o professor não desempenhe esse papel como monopólio e que também os próprios alunos “montem os andaimes uns para os outros”. Pretendendo que os alunos adquiram bom discernimento, autoconfiança e mútua capacidade de trabalhar em conjunto”. (BRUNER, 1996, p.42).

Então, pelas narrativas do Coletivo PNE, entendemos que, de agora em diante as discussões relativas aos discentes, passa a ser acompanhadas com rigor e crivo do Coletivo PNE, de modo a garantir que o olhar para a estudante com deficiência não passe despercebido, uma vez que esse coletivo vem participando dos diferentes fóruns de discussão, dialogando e contribuindo na tomada de decisões com o foco na inserção do AEE Atendimento Educacional Especializado para que seja dado o apoio para a superação das Necessidades Educacionais Específicas dos estudantes com deficiência que compõem a minoria ativa e os demais que serão futuramente matriculados. Nesse intento, passam a tomar decisões e estar atentos às ações necessárias para a efetivação diretrizes na perspectiva da educação inclusiva, direcionadas a pessoa com deficiência que precisam ser cumpridas. Ressaltam:

“Nós já começamos com esse critério... Nós não somos conduzidos, somos apoiados e respeitamos a hierarquia, mas não somos conduzidos... A emancipação já foi colocada desde o começo da fundação do grupo. Isso está no nosso documento fundador”. (JOÃO).

Relacionamos tais atitudes ao encontrado em Moscovici (2011, p.93) que compara, através de estudo que durante e depois da interação social os grupos tendem a adotar

³²Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema de educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida [...]. Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 20015).

posições mais extremas que as de seus membros de interação. No coletivo, os membros apresentam discurso de alteridade e se afirmam detentores de um valor outrora não reconhecido que hora deve ser reverenciado.

Sendo a Educação Superior um direito, após alguns períodos de percurso, as pessoas com deficiência aqui representadas perceberam que a forma como eram tratados e o fato de não lhes serem dadas as condições necessárias para a realização de algumas atividades acadêmicas, os levaram a perceber que a Educação Superior é um direito para qualquer cidadão, levando-os a refletir sobre como fazer valer este direito.

“Quando surgiu a ideia, meu amigo Roberto conversando comigo eu já estava com ideias aparecendo na cabeça que eu precisava de espaço, que eu não estava tendo atenção necessária para que eu continuasse no curso. Não tinha como eu falar... Não tinha a quem falar... A minha voz não era ouvida...”. (JOÃO).

Enquanto direito, as ações pertinentes à educação inclusiva não chegavam e aos poucos foram se vendo e se identificando como pessoas que deveriam ser alvo de ações que lhes eram negadas. Até chegarem à conclusão que não deveriam desistir frente às vicissitudes, pois *“Não é uma deficiência que vai paralisar a gente... Pelo contrário, Num país tão deficiente, acho que quem é deficiente se encaixa melhor... Só quem sabe o que é ser deficientes somos nós”*. (JOÃO). Argumentam cômico de que há possibilidade se descortinando a favor do Coletivo PNE. E destacam:

“Então esse foi a minha importância, a minha necessidade de se juntar em coletivo, de fazer de Primeira instancia favorecer a nós que estamos aqui passando por essa situação de querermos estudar e nos formar... Com condições, pois precisamos fazer isso. Claro, mais tarde, aos que vierem né, de todo lado, de todo tipo, com toda necessidade que vierem. Tiverem já um espaço”. (JOÃO).

Sobre a inclusão, enfatizam que a demanda para o atendimento das NEE pode variar e destacam que Como pode ser grande a demanda pode ser pequena e se for grande a universidade vai estar bem preparada. Não podemos pensar só na gente. E ai fomos nós juntando em grupo. Daí a formação do coletivo. (JOÃO).

A unidade nas ações no Coletivo PNE, a intencionalidade no que se propõem realizar é evidenciada nas narrativas e asseguram que: *“Nós Pensamos na mesma direção no mesmo pensamento, nesse ideal de nos preparar um pouquinho melhor do que do que quando nós entramos não tinha nada. Nada que a gente pudesse se apoiar”*. (JOÃO).

O distanciamento do que acontecia na realidade parece ter deixado rupturas que, por vezes mencionaram querer desistir, mas que, por conseguirem realizar encontro entre similares, semelhantes, perceberam que não eram únicos. Que outras pessoas passavam pelos mesmos percalços que penosamente vivenciavam. Foram se vendo como apoio, quando nem ao menos as vozes isoladas e solitárias encontravam eco. Rememoram que:

“Não tinha com quem falar, com quem conversar. Não tinha como reivindicar nada! Não tinha nem uma ideia do que podia ser feito a nosso favor... Foi quando nos reunimos, conversamos... A necessidade de um e de outro... Expondo o conhecimento da universidade, cada um foi falando dos setores que já tinha algum contato ou que podia ajudar...”. (JOÃO).

O Coletivo PNE apontou a questão do isolamento, reforçado constantemente nos entremeios das narrativas e nesse isolamento também não havia condições para proceder

nenhuma reivindicação que atendesse às NEE apresentadas. Podendo também ter havida a falta de conhecimento dos direitos já outorgados para que ações inclusivas favorecessem o percurso formativo na Educação Superior.

A partir de diálogos e o compartilhar dos possíveis caminhos das pedras já percorridos de forma isolada, é que puderam perceber a força que reuniram enquanto conjunto e encontraram uma forma propícia para se ajudar. Complementar ao que já afirmou o Coletivo PNE, apresenta a Bandeira de Luta do Coletivo PNE assegurando que é: “*Nada sobre nós sem nós*”.

Afirmaram a esperança de não precisarem mais do coletivo no futuro, que ele teria tempo contado, destacando que:

“[...] nosso coletivo tem prazo de validade. Eu, no meu particularmente eu coloco uns dez anos. [...] há dez anos o nível vai está... Isso aqui vai ser superado... Talvez olhar daqui a dez anos as pessoas vão olhar para essa filmagem e dizer, nossa, que coisa arcaica... Eles debatiam sobre isso. [...] espero do fundo do meu coração talvez daqui a dez anos ver essa filmagem: olhar para a rural e ver caramba, foram dados passos longos e largos.. E me orgulhar por ter feito parte... Parte desses, eu não costumo dizer que é luta... Parte desse movimento de revolução... Pautado na educação no dialogo nas leis, na cordialidade, no entendimento de saber que as coisas não mudam do dia para o outro, que as coisas são realmente feitas, mas de vagar... Mas que bom que está sendo feita, porque a gente deu o pontapé inicial e isso não tem preço...”. (ROBERTO).

A organização do Coletivo PNE consentiu aos estudantes com deficiência a emancipação das amarras do silêncio velado, onde lhes eram destinados não mostrar a deficiência e calar as Necessidades educacionais específicas trazidas como legado do estado de saúde trazido. Sendo os mesmos, vez ou outra, convidados a se esconderem nas amarras da trama da falta da educação com perspectiva inclusiva. Sozinhos não tinham forças, foram, no entanto, fortalecidos, a partir do momento em que se perceberam e se organizaram entre pares.

Na prática, os estudantes com deficiência da UFRRJ já se propuseram compreender a mente dos outros e na intersubjetividade passaram a dialogar e captar a função desse contexto, tendo consciência de Si, e dispendo-se ao enfrentamento dos conflitos e dificuldades intrínsecas e extrínsecas, a partir do diálogo e das ações que garantem a emancipação acadêmica das pessoas com deficiência, na luta pela efetivação dos direitos legais para a construção de uma realidade social a partir da lente da educação como um direito de todos.

5.4 Pauta da Organização das Ações do Coletivo PNE e o Diálogo com a Instituição

O quarto objetivo específico é: Conhecer as ações e a organização do Coletivo PNE frente à demanda dos universitários com deficiência e sua relação com a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ.

Alguns passos são fundamentais para o plano de ação para a organização coletiva de qualquer grupo, tais como: i) quem somos e o que temos em comum (identidade coletiva); ii) qual o cenário inicial (avaliação diagnóstica primária); iii) qual é a meta em comum (objetivo e meta coletiva); iv) que caminhos escolher para alcançar a meta (metodologia e planejamento de ação) e v) quem são nossos interlocutores (rede de parcerias).

Os três primeiros passos referentes à identidade coletiva, a avaliação diagnóstica primária e ao objetivo e meta foram abordados no tópico anterior. O terceiro passo, embora já tenha sido discutido, será retomado aqui como ponto de partida para discutir o quarto objetivo específico, pois é a base para os próximos passos relacionados ao plano de ações. A meta do Coletivo PNE está escrita em seu regimento (ANEXO 1).

Sua missão é trabalhar, debater, sugerir, contribuir, elaborar, cobrar e fiscalizar políticas educacionais inclusivas, assim como suas propostas de acessibilidade e inclusão, nos diferentes âmbitos: físico, arquitetônico, pedagógico, informacional e comunicacional, assim como ações e temáticas em torno desta proposição (DOCUMENTO FUNDADOR, 2016, p.1).

Nenhuma ação é neutra, elas podem reforçar o poder vigente ou confrontar-se a ele.

5.4.1 Exercício de reflexão política coletiva

As ações coletivas compostas de frágeis pontos reflexivos, com pouca negociação grupal ou realizadas por impulso individual são fadadas ao fracasso. Ter consciência de seu papel e de fazer história, e não ser apenas uma massa de manobra aponta para a emancipação.

“As nossas discussões geralmente são gravadas, costumamos colocar todas elas nas nuvens (arquivo web). Temos um e-mail, nesse e-mail tem uma nuvem e lá estão registrados, as atas, fotografamos,... Áudios de discussões, cartazes, álbum de eventos. A próxima coordenação vai ter o registro do que vem acontecendo. \O que a gente tem vai dar para que os que vierem entendam o “espírito da coisa”. Tanto os documentos quanto o regimento, o que a gente tem serve para uma coisa: deixar um legado para a área pedagógica, para a área da mobilidade... Essas são as duas frentes nossas: brigar pela acessibilidade na estrutura, quanto no ensino”. (ROBERTO).

O Coletivo aponta na narrativa do Roberto o compromisso não apenas com os membros atuais, mas com a fundação de uma universidade mais democrática, comprometida com a educação para todos.

5.4.2 Registro e organização das ações

As ações do Coletivo PNE são intencionalmente organizadas e registradas para darem visibilidade à urgência das questões e inferências apontadas por esse movimento dos estudantes com deficiência que, na interlocução internas e com outras realidades externas à UFRRJ. Eles produzem documentos oficiais, tais como atas, memorandos, abaixo assinados, como informacionais, tais como: cartazes, folders, etc. Eles amadurecem suas argumentações e delineiam uma visão crítica de sua própria realidade e do ponto da conquista coletiva sem perder de vista a articulação interna e externa, como observamos na narrativa do Roberto: *“Eu sei que é muito pouco. É muito pouco em vista de outras universidades – que a gente teve contato, no Seminário que a gente foi [em São João Del Rei]”*.³³

³³ Pode colocar referências do evento aqui

5.4.3 Estudo

Um ponto forte do Coletivo PNE é a consciência da necessidade de ter argumentos fortes para sua luta. Eles buscam se fortalecer estudando e aqui é um espaço para que novos interlocutores contribuam com o seu caminhar.

“As nossas discussões são variáveis... Agente discute sobre coisas variáveis... Às vezes a gente discute muito sobre a questão da acessibilidade ou da inclusão, mas às vezes discutimos sobre temas que não tem nada haver com inclusão, mas que são temas pertinentes ao nosso dia a dia dentro da universidade...”. (ROBERTO).

Os universitários ressignificam a compreensão de mundo, quando, no interior do Coletivo PNE estudam e dialogam para entenderem melhor os próprios mundos em relação ao mundo em que estão agora inseridos, precisam buscar outros discursos, outros diálogos e passam a analisar e discutir estudos de pesquisadores e autores que defenderam a educação construtivista na visão sócio interacionista, e que deixaram um legado para reflexão pedagógica. Para Oliveira e Satriano, (2014, p.268) “o sujeito não chega à completude, nem este pode ser seu objetivo, ele é barrado e se constitui no processo, nas negociações internas com seus interlocutores. A própria emergência de negociação aponta para a saída, do lugar de objeto e a emergência do lugar de sujeito”. Os participantes argumentam que precisam entender, conhecer, para se ter garantia de pisar no terreno do conhecimento e se fundamentarem em argumentos. O Roberto fundamenta este argumento quando discorre sobre acessibilidade pedagógica e diz: *“Ninguém tem expertise em Pedagogia, mas agente tá ali, agente busca o que é... Paulo Freire, falava tal coisa... O que é Montessori...”*. Esta busca pela articulação entre o pensamento espontâneo e as proposições educacionais é muito interessante, pois exemplifica o exercício do pensamento crítico.

5.4.4 Ações formais

Alguns pontos de ação tiveram contornos mais fortes na análise das entrevistas e de outros materiais apresentados pelo grupo (regimento, fotos, reportagens) relacionados à meta do Coletivo PNE, são eles: i) mapeamento dos universitários com NEE; ii) acolhimento e orientação aos universitários com NEE; iii) interlocução e parceria com os órgãos da IES diretamente envolvidos com a temática; iv) articulação com outros movimentos discentes; v) fiscalização e cobrança dos direitos garantidos e luta por novos pontos ligados a novas demandas; vi) informação e sensibilização da comunidade acadêmica.

Mapeamento dos universitários com NEE, sem esta identificação pouco ou nada pode ser feito, visto que a força do coletivo está na identidade grupal. O cargo de representante é transitório e a luta é permanente, assim sendo, há necessidade do exercício constante do debate sobre o que os une e a renovação dos dirigentes. O quantitativo e a especificidade das necessidades específicas dão a direção para onde caminhar.

Em relação ao mapeamento de pessoas com deficiência na IFES³⁴, parece haver ainda um falta de conhecimento dessa realidade, uma vez que é atribuição da instituição. Já foi verificado nos setores e não houve uma resposta plausível. E a mesma realidade se dá em relação ao Coletivo que nessa caminhada de um semestre e meio, ainda não tem as informações precisas sobre quem são, onde estão e qual (is) deficiência (s) dos acadêmicos. Sendo esta também uma das ações que vem assumindo, no intuito de fortalecer o grupo e

³⁴ Conforme a legislação educacional vigente (BRASIL, 2011), o mapeamento de estudantes com deficiência é atribuição do NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

favorecer apoio aos estudantes que chegam ao *Campus*. Informam que “*hoje agente vai ter o levantamento de quantos NEE existem na Rural... Quais são e onde estão... Esse mapeamento é muito importante! Há uma resistência...*”. (ROBERTO). Pelo que informam o mapeamento será feito através da comissão do NaiRural.

Percebemos que há uma falta de conhecimento em termos estatísticos da realidade dos acadêmicos com deficiência da UFRRJ. Acreditamos que um mapeamento criterioso da realidade dos acadêmicos com deficiência é urgente, no sentido de, a partir do quadro da realidade, favorece a identificação da NEE, do (s) locais e cursos em que os estudantes estão inseridos. Podendo favorecer um atendimento mais adequado às demandas trazidas pelos acadêmicos com deficiência. Evidenciam que, dentre os estudantes com deficiência que fizeram adesão à luta através do Coletivo PNE: “*Hoje somos nós, amanhã outros NEE irão nos substituir... O direito de voto será dos alunos NEE... Tem necessidades específicas tem, então poderá compor a executiva do grupo... São quantos membros que tem alguma deficiência? Somos nove*” (ROBERTO). Dentre as demandas sinalizadas nos diálogos com a instituição, identificaram que “*foi colocado na PROGRAD um questionário. A gente pediu a PROGRAD para identificá-lo... Agora tem como saber...*” (JOÃO). E, enfatizam:

“Com o levantamento que o NAI está fazendo através do quiosque vai ser possível. Quando terminar a profa. X deve nos chamar, nos apresentar os dados, e agente vai poder localizar esses alunos... A gente vai poder ir até eles... A gente vai ter acesso e poder te mandar esses dados...”
(ROBERTO).

O acolhimento e orientação aos universitários com NEE iniciam-se deste a matrícula, como podemos observar na narrativa do Roberto: “*Hoje a gente vai já lançar, se Deus quiser pro ano que vem já,... O aluno acessando a matrícula vai poderá [se] declarar no quiosque,... o número de bolsista vai aumentar... Vai vir a bolsa do aluno NEE³⁵, que é garantido, há verbas para isso...*”. Este é um exemplo claro da conquista de um grupo organizado, da minoria ativa. Esse apoio aos novos universitários é um fator relevante, principalmente frente às inúmeras vezes que os participantes mencionaram ter tido vontade de desistir, devido a tantos enfrentamentos que tentaram minar as forças individuais, mas que não foram suficientes para impedirem de estabelecer diálogos entre os pares e suscitarem possibilidade de enfrentamento da realidade das mentes, e possibilitassem a construção de uma nova forma para darem contas dos desafios e prosseguirem na caminhada acadêmica. “*Numa situação de inovação onde a pressão em relação à mudança está implícita, a nova resposta aparece como uma solução de substituição à resposta existente, e a adoção desta nova resposta não é resultado da coerção*”. (MOSCOVICI, 2011, p. 2014). Enquanto pessoas, indivíduos, se sentiam enfraquecidos, no entanto enquanto um embrião de coletivo, dialogam, vão se fortalecendo. E mediante essa nova força, revelam que de forma coletiva, “[...] *A capacidade que a gente tem de dialogar com todos, ouvir todos, respeitar todos, mas sempre tratar do humano com olhar diferenciado. Sempre tentando antecipar*”. (ROBERTO). Comentam perplexos que:

Não é uma coisa extraordinária... Nós estamos deixando um legado. Eu não quero ser o XX presidente do coletivo. Quero ser o XX membro do coletivo. Nós somos um. Eu entendo isso aqui como um corpo. Trabalhamos numa frente única. A minha opinião não se sobressai em cima do João, ou da Irene. Debates horas sobre o mesmo tema... A gente sempre chega a um denominador comum... (ROBERTO).

³⁵ Foi lançado em fevereiro deste ano o edital para o acadêmico com NEE. Disponível no link:

A atenção à interlocução e à parceria com os órgãos da IES diretamente envolvidos com a temática; são exemplificadas na narrativa do Roberto: “*o Coletivo vem mesmo de encontro a aproximar a ideia de uma universidade inclusiva, do aluno NEE e o professor. Que seja uma mão única para os dois caminhando juntos*”.

Dentre as ações que o Coletivo PNE realiza, os membros procuram tornar evidente, dando conhecimento da existência da Organização do Coletivo PNE. Participam de diferentes fóruns no âmbito da IFES, Solicitam e são solicitados para tomarem assento em reuniões e conversas de interesse institucional e mantém o foco na reivindicação do cumprimento do direito e procuram exercer influência para que as normas institucionais insiram e respeitem a legislação educacional na perspectiva inclusiva.

No que se refere à articulação com outros movimentos discentes, o Coletivo buscou articulação interna com outros movimentos universitários e externos, de outras universidades. A rede se amplia apoiada no interesse comum.

Quanto mais eles conseguem acesso às informações, mais capazes e mais fortes se tornam para a fiscalização e cobrança dos direitos garantidos e luta por novos pontos ligados a novas demandas.

No tocante ao item de informação e sensibilização da comunidade acadêmica, o Coletivo PNE mostra-se atuante, como por exemplo, os cartazes e eventos já realizados descrito no item anterior, ou as novas ações idealizadas descritas pelo Roberto: “*A Maria propõe um cine inclusão... Que é para passar uma vez por semana um filme sobre inclusão, interação*”.

Pontuam que estão fazendo divulgação, inclusive com cartazes e palestras; procurando ir aos locais em que estão sendo discutindo diferentes temas que digam respeito a acesso e permanência na IFES. Afirmam: “*Quanto às ações, vou mostrar alguns cartazes. Cartazes, Botom para identificação. Faixas, Faixas nos prédios dizendo (identificando): aqui falta acessibilidade – no Bandeirão (Restaurante Universitário), na biblioteca*”.(ROBERTO). Sendo que os cartazes que o coletivo mostrou não apontam o aspecto legal, que é o que o coletivo tanto destaca em suas narrativas e, na nossa impressão é o que legitima o dialogismo que veem empregando nas diferentes instâncias dentro da IFES. Sugerimos que, uma vez ser essa a maior fragilidade para o reconhecimento do direito, o Coletivo deva enfatizar em todas as falas o aspecto legal, principalmente do que torna legítimo a estruturação e o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, legitimando também o Atendimento Educacional Especializado – AEE e que tem o poder de viabilizar os recursos necessários para o atendimento das Necessidades educacionais específicas – NEE (BRASIL, 2011). Acreditamos que, se trouxerem a lei, a própria lei fala por si. Devem ressaltar nesse rico material gráfico o que a lei fala sobre autismo, o que a lei diz sobre a acessibilidade. Recomendamos que mostrem a lei para que as pessoas saibam que estão desrespeitando a lei. Por exemplo, também a lei da discriminação. Precisam perceber que é legal, que é direito. Não deveria haver nenhum folder ou impresso do Coletivo sem que apresentem os dispositivos legais. Talvez assim deem crédito. Talvez assim entendam que não é um construto das mentes dos membros do coletivo, mas que outros coletivos se mobilizaram e que de muitas mobilizações foi possível haver hoje uma orientação legal para os serviços, para a não discriminação e para que a pessoa com deficiência seja reconhecida simplesmente como pessoa humana com os mesmos direitos e deveres que as demais.

Mantém uma agenda de estudos e de reuniões, bem como o Fórum Coletivo PNE na rede social WhatsApp (Figura 30):

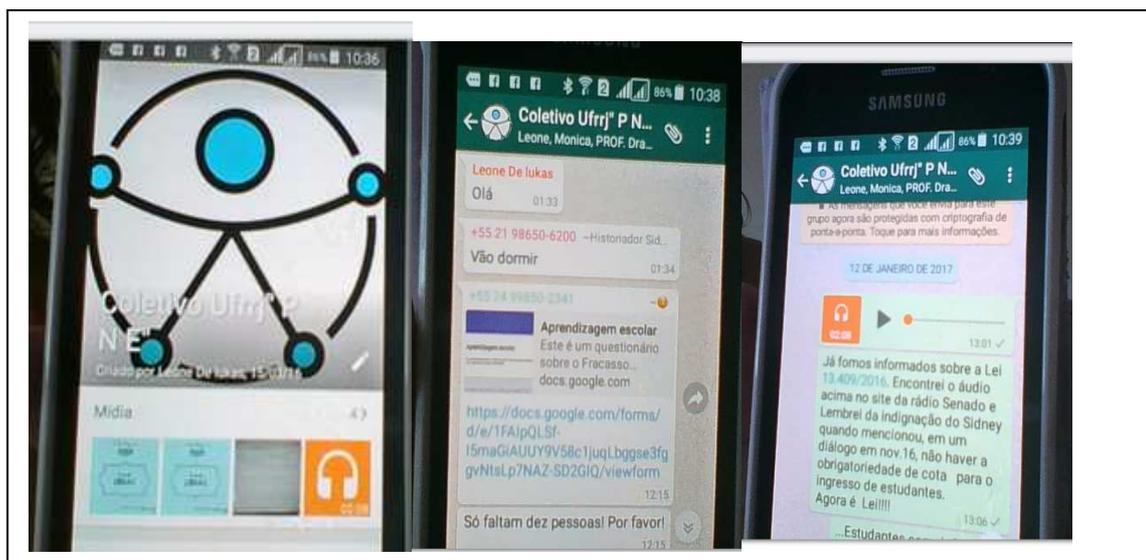


Figura 31 - Imagem extraída de Celular particular – na página do Coletivo PNE – WhatsApp – 2017.

Moscovici, (2011, p.73) sublinha que “cada membro do grupo, independentemente de sua posição, é uma fonte e um potencial de influência”. A questão, segundo Moscovici (2011, p.75) é saber por que e como um agente social, sobretudo em posição minoritária, é capaz de exercer influência. No caso do Coletivo PNE, os sinais de conflito surgidos puderam possibilitar o fortalecimento do subgrupo (pessoas com deficiência) e, através do diálogo entre pares e entre o ente institucional (professores e servidores), encontraram alguns possíveis caminhos para o fortalecimento das certezas e também se depararam com novas dimensões das incertezas já vivenciadas (a exemplo da falta de conhecimento ou reconhecimento do aparato legal, a falta de recursos multifuncionais e de tecnologias assistivas, a falta de pessoal, disponibilizados para o atendimento educacional adequado à pessoa com deficiência, etc.). No entanto, tiveram como componentes favoráveis à legislação educacional que orienta sobre o atendimento a estudantes com deficiência, bem como o Estatuto Brasileiro para Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), que traz no seu interior, regras claras para o atendimento e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. De posse desses elementos, o Coletivo PNE pode fazer uso reclamando seus direitos junto à instituição, colaborando para que ganhassem força em um contexto de pressões internas e externas a IFES, que ainda não havia conseguido institucionalizar as ações educacionais na perspectiva inclusiva (o que vinha sendo bandeira de luta de um pequeno grupo de professores e gestores dessa instituição).

Na maioria das vezes, é possível que quem vê a pessoa com deficiência dentre a maioria realizando as mesmas ações ou em um mesmo grupo de estudo, não se dá conta do desprendimento, do esforço que essas pessoas precisam empregar para realizar algo que para a maioria é tão normal. Sendo que, Bruner, (1996, p. 32) acentua que “para entender bem o que uma coisa significa, requer-se alguma consciência dos significados alternativos que se pode ligar à matéria em exame, concorde-se ou não com eles”. Desse modo, provavelmente é o que acontece quando outras pessoas, em situação diferente da pessoa com deficiência, não analisam e não conseguem dimensionar as dificuldades e a necessidade desta minoria que reclama seus direitos por um apoio ou atendimento educacional adequado às suas necessidades educacionais específicas. Quando os mesmos passam a reivindicar, encontram os que percebem como estranheza e nos discursos, dão a entender que reivindicam para si

condição privilegiada. Sendo que “as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade. Nada está isento de cultura, nem os indivíduos são meros espelhos de sua cultura”. (BRUNER, 1996, p.33). No sentido histórico e cultural das práticas educacionais, não há uma cultura de interação e intersubjetividade entre maioria e minoria, no que diz respeito às pessoas com deficiência. Uma vez que o comum era conviverem entre familiares e em situação de isolamento.

Mediante avanços e negociações existentes no campo social, é no mínimo incerteza, falta de conhecimento de causa, uma instituição educacional e seus membros participantes querem minorias ou quer maioria, ignorar o que se preconiza como direito e discrimina e evidencia o conflito dos que compõem a minoria.

Moscovici, (2011, p. 162-163) destaca que “as normas determinam a função que domina e modela as interações, tendo objetividade, preferência e originalidade”. Não havendo, assim nenhuma brecha para que o objetivo legal não seja atingindo, devendo ser dado a preferência ao que está previsto em lei e posto em prática de acordo com o texto original em vigência. Olhando de perto para o que o referido autor nos orienta nesse sentido, entendemos que: “A norma de objetividade se refere à necessidade de contrastar opiniões e juízo, segundo o critério da exatidão objetiva, de forma que se possam tomar decisões”. (MOSCOVICI, 2011, p.163). As normas de preferência que “supõe a existência de opiniões mais ou menos desejáveis que manifestem diferentes gostos, considera o consenso”. (MOSCOVICI, 2011, p.163). Enquanto que a norma da originalidade “seleciona os julgamentos e as opiniões em função do grau de novidade que representam”. (MOSCOVICI, 2011, p.163).

Os Participantes deste estudo, por fazer parte de uma minoria, agora ativa, passam a serem vistos como emissores de influência e criadores em potencial de normas (MOSCOVICI, 2011, p. 73); não de normas nova, mas impõem como norma: que se cumpra a legislação da educação na perspectiva inclusiva e o que á está preconizado para a Educação Superior, de forma que, a instituição atue de maneira dinâmica a fim de que se possa repensar as prática e atuação didática e pedagógica no sentido de que o direito ao atendimento educacional especializado seja efetivado, bem como o direito e disponibilidade do uso de materiais didáticos que favoreçam a aprendizagem dos acadêmicos com deficiência, para que haja efetivas modificações no processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de estratégias de ensino dinâmico que possibilite envolver todos os estudantes.

No caso desta pesquisa, vimos tendo o cuidado de trazer as narrativas, tentando elucidar a voz dos participantes, no sentido de sobressair o dizer do coletivo PNE, que aqui nos é caro quanto apontam suas impressões, suas demandas, enfim, suas histórias de vida dentro da IFES. Neste sentido, “*as histórias e a sequência veicula o significado*”. (BRUNER, 1996, p.163). Supomos que o significado que transpassa das experiências vivenciadas pelo Coletivo PNE terá eco e proliferação pelos corredores e campus da IFES contribuindo para a estruturação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, ficando, como desejam, como legado.

6 E AS COISAS ESTÃO ACONTECENDO... DEVAGAR? A GENTE JÁ CAMINHOU MUITO...

“E as coisas estão acontecendo... Devagar? Devagar... Alguns dizem... Mas a meu ver... Para um grupo que iniciou em março a outubro... A gente já caminhou muito... Em anos luz...”. (ROBERTO).

Chegamos até este ponto com a percepção de que a pesquisa: Coletivo de Pessoas com Necessidades educacionais específicas da UFRRJ: Narrativas emancipatórias, que teve o intuito de trazer uma reflexão sobre a inclusão na Educação Superior, acalentando a percepção de que esta pesquisa provocou-nos a compreender melhor a situação do acadêmico com necessidades educacionais específicas, impulsionadas por conta de alguma deficiência. Mas que, no entanto a deficiência não o incapacita a existir no mundo e a transitar nos diferentes grupos sociais, abrigar sonhos e ter direito ao acesso e permanência a educação com igualdade e equidade. Como o Roberto coloca, as mudanças estão acontecendo, não de forma espontânea, gratuita, mas fruto de negociação e consciência política do Coletivo que busca o diálogo com a instituição.

Desse modo, a partir na pesquisa procuramos percorrer os objetivos que nos favoreceu:

Caracterizar o que universitários com deficiência, representados pelo coletivo PNE, pensam sobre a educação inclusiva na Educação Superior, comparar em relação aos preceitos legais e teóricos para constatar ou não legitimidade da visão desses estudantes. Este pensamento está pertinente em relação aos preceitos legais e teóricos. O que é possível que esteja faltando é um efetivo engajamento das instituições em sair da visão canônica de perfil de estudante invisibilizado por sua condição e abrir possibilidades, já apontada nos dispositivos legais, para as práticas educacionais institucionais. cremos, seguramente, que não há como ignorar o direito legal e não dá para fazermos de conta que as demandas inclusivas não existem. Elas existem e não apenas quanto a pessoa com deficiência, a inclusão implica em atender a uma diversidade que está posta nas universidades e é um universo de pessoas que tem direitos adquiridos.

Não há mais espaço para cultivar a visão padronizada de determinado tipo ideário de estudantes, uma vez que as minorias passam a fazer uso de uma voz que ecoa e reflete os anseios da consciência por assumir os direitos adquiridos.

No segundo objetivo, procuramos identificar as demandas e críticas destes universitários e constatamos que não se desviam do que é garantido por lei. , a partir das narrativas da realidade vivenciadas pelos estudantes com deficiência, representados pelos líderes do Coletivo PNE.

No terceiro objetivo, investigamos a relação entre a criação do Coletivo das Pessoas com Necessidades Específicas e o processo de emancipação. Constatamos um movimento em processo, mas conduzido de forma madura e consciente, para além de indivíduos e com o fortalecimento da identidade coletiva. Deixam sementes plantadas como parte importante do legado da liberdade para aprender, para resolver conflitos, para o diálogo, para a construção da consciência de si e do outro, bem como da própria condição: limites e possibilidades. Enxergando potencialidades existentes na IES como meio de obterem a formação superior.

A transição do não lugar, para um lugar de luta, de emancipação, de uso de discursos e busca dos direitos adquiridos, sinalizadas através da retórica dos participantes enfatizadas

nas suas narrativas, evidenciam a conquista de um espaço, de significado que se opõe a ideia de um não lugar canonizado pela cultura e propagado, mesmo sem palavras nos diferentes cantos institucionais.

Quanto ao quarto objetivo, constatamos ações que fortalecem a constituição coletiva e a interlocução.

Desse modo, acreditamos ser necessário considerar a existência de subgrupos dentre a maioria, que vem tomando consciência da própria realidade e vem assumindo espaços, conquistando direitos e, a partir de interações sociais, assumindo novo posicionamento frente às realidades encontradas nos grupos a que pertence, se configurando em minorias ativas em luta por garantir o cumprimento de direitos legais e efetivação do processo de construção da melhoria da qualidade de vida, quer através do trabalho, da elevação de escolarização, e, no caso desse estudo, na trajetória de estudantes da Educação Superior como acadêmico com NEE que se constituem em um Coletivo.

Na nossa pesquisa, nos atemos na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e vemos que há indícios de não querer dar o lugar a quem de direito. Esse não lugar destinado à pessoa com deficiência revela uma grande lacuna dentro da instituição que insiste em não atuar de forma coerente com os preceitos da legislação vigente. A ponto de estudantes com deficiência passarem por situações de constrangimentos por conhecer e buscar o cumprimento do seu direito e se deparar com uma total falta de concordância. Ignorância essa pela falta de conhecimento ou por uma atuação que escolhe a quem atender, passando por cima da determinação legal, uma vez que é o que se tem vivenciado em algumas instituições, quando o assunto é o atendimento a pessoa com deficiência.

As contribuições peculiares ao Coletivo PNE desvela a materialidade do direito adquirido por meio da consciência do direito, pelo viés da luta e organização coletiva.

A cultivada canocidade indireta do não lugar, que, gradativamente vai minando as forças e provocando a alienação da pessoa com deficiência, foi superada pelo diálogo, pelo entrelaçamento das narrativas individuais que passaram a ganhar corpo no encontro entre pares, a partir do ponto em que tinham uma questão comum: o direito a educação através de apoio pedagógico especializado para o atendimento das NEE.

No contexto evidenciado na pesquisa, procuramos conhecer as ações e a organização do Coletivo PNE frente à demanda dos universitários com deficiência e sua relação com a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ. E, ao olhar para as IES constatamos haver o ingresso de pessoas com deficiência física, visual, auditiva ou Intelectual, que não foram identificadas no período de seleção e que não foi dada, inicialmente, nenhuma atenção educacional especializada e que, embora tenha havido iniciativas individuais de professores e alguns gestores para efetuar um atendimento educacional mais adequado à pessoa com alguma deficiência, não conseguimos perceber uma política institucional para a Inclusão de pessoas com deficiência, embora, conforme narrativa dos próprios participantes na pesquisa, haviam ações de alguns professores no sentido de pesquisar, dialogar e sensibilizar no direcionamento de implantação de uma dinâmica institucional que viesse a favorecer a criação do NAIRURAL-RJ – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ e realizar o atendimento educacional especializado. Luta travada por alguns profissionais na UFRRJ há pelo menos meia década, sem obter os avanços e a visibilidade necessária no âmbito da instituição.

Nesse intento, o que se espera que a reificação da consciência traduzida em ações específicas para o atendimento à pessoa com Necessidades educacionais específicas. Sugere a superação das práticas educacionais evidenciadas de forma a permitir que o acadêmico com deficiência deva “elaborar seu conhecimento por si próprio, mas que ele deva fazê-lo por si mesmo em uma comunidade daqueles que compartilham seu sentimento de pertencer a uma cultura”. (BRUNER, 1998, 133).

Concedendo os espaços de direito para as pessoas com deficiência e o atendimento das diferentes NEE, que podem ser desde um intérprete, um escriba, um texto em PDF impresso em uma impressora scanner apropriada ou digitalizado, ou até mesmo um setor com profissionais que debrucem um olhar direcionado e adequado para a pessoa com deficiência que precisa de informações, de recursos, meios e métodos para que a aprendizagem acadêmica possa efetivamente ocorrer sem as costumeiras barreiras canonizadas nos discursos e práticas nos dias atuais.

As atribuições de fomentar a educação inclusiva, assumidas pelo Coletivo PNE contribuíram para o fortalecimento e efetivação da implantação do Núcleo de acessibilidade a Inclusão da UFRRJ. Tornando a atuação do núcleo com mais visibilidade, podendo ampliar suas ações de forma efetiva para melhor favorecer seu público alvo.

As contribuições peculiares do Coletivo PNE para a consolidação de uma Educação Superior na perspectiva inclusiva são inegáveis e certamente favorecerão a outros acadêmicos que ingressarem em tempos posteriores e poderão ocupar um espaço educacional que favorece a aprendizagem com apoio adequado ao atendimento das NEE.

Retomo aqui alguns pontos chaves do texto legal assinalado acima para que possamos pensar na viabilidade de se dar eco ao que os estudantes do Coletivo PNE vêm assinalando. Vimos que a legislação de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da pessoa com deficiência aponta que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino [...]. (BRASIL, 2015). A lei aponta para o interesse em ampliar o atendimento para as pessoas que se encontram regularmente matriculadas. Para ampliar a oferta de atendimento é necessário haver equipe capacitada e disponível para realizar essa ação inclusiva. No entanto, nem sempre quando se propõe atuar, as instituições se dão conta que necessitam de espaço físico de referencia para o atendimento, bem como recursos humanos, materiais, equipamentos, planejamento e projetos para a realização das ações.

Devido às demandas que emergem diretamente da pessoa com deficiência que passa a ter consciência de seus direitos sociais, incluindo de igual modo, os direitos de acesso aos níveis educacionais, não tem como as IES continuarem sem ter a estrutura necessária ao atendimento desse público, de forma coerente com os preceitos legais.

Não há mais espaço para cultivar a visão padronizada de determinado tipo ideário de estudantes, uma vez que as minorias passam a fazer uso de uma voz que ecoa e reflete os anseios da consciência por assumir os direitos adquiridos pela pessoa com deficiência para cursar a Educação Superior com apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI Rural,

Nas narrativas, observamos o engajamento dos participantes em contribuir efetivamente para uma formação pessoal e coletiva de qualidade, bem como a inquietação de contribuir para que possa haver uma realidade diferenciada para acadêmicos futuros.

Intensificar o atendimento educacional a pessoa com deficiência, pode se configurar em investimento institucional, tendo como maior legado o cumprimento das determinações legais e a realização de uma proposta educacional na perspectiva inclusiva. A pessoa com deficiência poderá concluir seu percurso formativo com maior competência profissional, cumprindo assim a universidade o seu maior legado: mudanças sociais na vida dos sujeitos pelo viés da Educação Superior.

É preciso traduzir as ações educacionais para a pessoa com deficiência para a perspectiva da educação inclusiva através de atitudes regulares das práticas cotidianas dos diferentes atores. Que prevaleça o respeito às diferenças, e o engajamento de todos os envolvidos nos diferentes processos educacionais para outorgar a pessoa com deficiência à acessibilidade nos diferentes ambientes, recursos e serviços como um direito e não sendo um oferecido como privilégio ou favor para alguns, mas que haja o atendimento adequado de todos.

Se por um lado, como já vimos, tem havido aumento gradativo e significativo da demanda por atendimento de pessoas com deficiência na Educação Superior, por outro lado, as instituições ainda não conseguem avançar nas formas de atendimento às necessidades educacionais especiais. Tal fato ocorrer por alguns fatores que precisam ser considerados, como por exemplo: 1. Falta de conhecimento da legislação educacional na perspectiva inclusiva; 2. Falta de preparo da gestão para conhecer, analisar e interpretar a legislação e atender às políticas públicas, e promover as políticas educacionais na perspectiva inclusiva no planejamento e nas ações da instituição, visando à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais para a pessoa com deficiência; 3. Conhecer os diferentes tipos de deficiências que os acadêmicos apresentam e realizar um planejamento estratégico para desenvolver os serviços de apoio, criando, ativando e empoderando o NAIRURAL-RJ para que efetivamente realize as ações de apoio e inclusão da pessoa com deficiência na IES; 4. Capacitar corpo técnico e docente que atuam na IES; 4. Considerar que há estudantes que apresentam mais de uma demanda para atendimento das Necessidades educacionais específicas.

De forma que na nossa visão precisa ser amplamente divulgado, tanto as ações esperadas para o atendimento, bem como a efetividade das ações do NAI, enquanto setor na IFES que responde pelas questões pertinentes a educação na perspectiva inclusiva, dentro dos preceitos legais.

É possível que a acessibilidade para uma educação inclusiva nas IFES precise perpassar não só pelas ações de docentes e acadêmicos nas salas de aula. Ou tão pouco permanecerem só descritas nos documentos legais, nos regimentos ou nos planos pedagógicos como projeto político dos cursos que tem ali descrita a proposta pedagógica dos cursos que por força legal tem que apontar a descrição das ações na perspectiva da educação inclusiva. Mas, juntamente as ações docentes, discentes, proposta pedagógica e demais ações, devem unificar, estreitar as discussões em torno dessa temática, buscando “o aprimoramento do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida; [...] visando garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. (BRASIL, 2015).

Por esta feita, sugerimos para a UFRRJ que fortaleça a ação do NAIRURAL-RJ, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ, com estrutura suficiente para atender os estudantes do Campus Sede em Seropédica e dos Campi em Nova Iguaçu, Três Rios e Campos de Goytacazes. Que tenham estrutura física, equipe, materiais e equipamentos, para que em conjunto com o Coletivo PNE façam o desenho das ações para implantar, de uma vez por todas a Educação Superior na Perspectiva Inclusiva, visando atender com prioridade os interesses dos acadêmicos com deficiência.

Sugerimos para a IES que haja uma estrutura organizacional que comporte, pelo menos, as três principais ações que consideramos aqui ser essenciais para esse intento:

1. Coordenação de Atendimento Pedagógico, Psicológico e Social para o estudante da IFES com deficiência – Realizar o AEE visando contribuir para reduzir ou erradicar as Necessidades educacionais específicas dos estudantes atendidos.
2. Coordenação de Educação Inicial e Continuada dos Professores da IFES – Concretizar a sensibilização dos docentes e comunidade acadêmica quanto ao direito da pessoa com deficiência e as demandas de ações para a Educação Superior na perspectiva inclusiva que envolve a atuação docente.
3. Coordenação de Gestão/Administração de Processos de Acessibilidade e Inclusão na IFES – Consolidar os encaminhamentos necessários à realização das diferentes mobilizações e ações para que se efetive a atuação institucional na Educação Superior na perspectiva inclusiva. Tendo como ponto de partida os

documentos oficiais e viabilização de logística e insumos para a realização das diferentes ações.

Tais ações e escopo organizacional condensam as principais frentes de trabalho que podem favorecer a realização das ações e, intuitivos, muito podem contribuir para implantar uma nova cultura organizacional frente às demandas de acessibilidade e inclusão que viabilize de forma efetiva e o acesso e permanência da pessoa com deficiência que vence as diferentes barreiras até chegar a um curso superior, podendo ser esse percurso mais favorável a conquista da realização pessoal e social daqueles que possuem alguma deficiência.

Sugerimos ao Coletivo PNE que continuem, ampliem e/ou implementem:

- 1) Engajamento dessa luta emblemática, usufruindo do Direito que desemboca em uma realidade educacional consistente com as conquistas sociais, sem se distanciar de apropriar-se de forma cada vez mais intensa da dialogicidade entre semelhantes (entre si) e no contexto institucional;
- 2) Realização de mobilização no interior da IFES, para que agregue outros que ainda não chegaram a esse nível de compreensão e conhecimento e que estão em situação de vulnerabilidade pela condição de pessoa com deficiência;
- 3) Planejamento e a execução de uma agenda de trabalho que propague a legislação e que fortaleça a educação na perspectiva inclusiva;
- 4) Organização e realização de fóruns (Colóquios, Seminários e Congressos) a nível local e a participação desse coletivo também em fóruns estaduais, nacional e internacional sobre a propagação e diálogos sobre a intersubjetividade e a emancipação para o fortalecimento da acessibilidade e inclusão;
- 5) Divulgação de cartazes e faixas, explicitando o teor da legislação, principalmente em cada Campus, Instituto e nas áreas de convivência entre estudantes e também entre docentes;
- 6) Panfletagem sobre o Coletivo e informações acerca de acessibilidade e inclusão, direcionada, principalmente aos profissionais que atuam na IFES, tanto administrativos, quanto docentes;
- 7) Mapeamento das principais instâncias e fóruns de discussão e conquiste espaços para realizarem influência;
- 8) Realização de Blitz pontuais nos setores, nos locais de atendimento e façam registro de situações de descaso e do descumprimento legal;
- 9) Divulgação na mídia social o documento fundador, eventos e ações do Coletivo PNE;
- 10) Planejamento de como captar novos membros, principalmente para compor a executiva e diretoria, pensando-se nas substituições nas lideranças, a medida que forem concluindo o curso;
- 11) Palestras nas escolas de Educação Básica na região, divulgando sobre o direito das pessoas com deficiência estudarem em IFES.
- 12) Averiguação nos documentos oficiais da IFES – PDI, Regimento Geral, Relatório Geral, etc. - quanto às proposições para a atuação e resultado das ações da Educação na Perspectiva inclusiva.

Intensificação do diálogo com os diretores dos institutos e coordenadores de curso sobre o andamento do atendimento aos estudantes com deficiência;

- 13) Luta por espaço nas discussões e tomada de decisões, a exemplo nas ações dos colegiados dos cursos, Comissão Própria de Avaliação, dentre outras.

Ao chegar ao final da pesquisa, percebemos que ainda há várias questões que precisam ser respondidas neste campo, como quanto: Quais são as inúmeras pesquisas que a UFRRJ vem realizando sobre Educação na Perspectiva Inclusiva, através de seus programas

de graduação e pós-graduação e quais contribuições essas pesquisas vêm trazendo de forma efetiva para as ações inclusivas da IFES e quais são os pesquisadores? Qual valorização institucional vem sendo dada às pesquisas e seus resultados dentro da UFRRJ enquanto Instituição que deve estruturar núcleos de inclusão nos seus Campi? Como as ações de inclusão vêm sendo discutidas nos diferentes Institutos, Coordenações de Cursos, docentes e ações demandadas da Pró-Reitoria de Graduação Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Extensão e demais Pró-Reitorias? Qual (is) o(s) interesse(s) no não cumprimento da Lei que institui o AEE nas IFES (BRASIL, 2011), qual o motivo da(s) resistência(s) em viabilizar os meios para que os acadêmicos tenham o AEE através da estruturação e funcionamento do núcleo de acessibilidade e em quais ações vem sendo empregados os recursos destinados ao AEE na IFES, desde 2012? Qual o projeto que melhor possibilita a estruturação no núcleo de acessibilidade adequado às demandas da IFES e quais recursos humanos e materiais estão disponíveis e se existe previsão orçamentária para a estruturação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão?

Concluimos este trabalho na certeza do inacabado. Muito se diz e pouco ainda se faz e, pelo que nos deparamos, ainda há muito o que fazer nesse campo, há muito o que se pesquisar, produzir e por em prática para que se tenha uma Educação Superior Inclusiva, atendendo aos preceitos legais, mas principalmente, dando condição de acesso, permanência e acessibilidade às pessoas com deficiência, a fim de que construam melhores condições de vida pessoal e profissional e contribuam para o desenvolvimento social. Surge ainda a inquietação com relação a questões relacionadas com: Há diferença na construção identitária de um universitário com deficiência congênita, de um universitário com deficiência adquirida em uma das fases de sua vida. Se o Coletivo PNE tivessem tido deficiência congênita, teriam tido a mesma força? Como se dá o processo de dialogicidade da pessoa com deficiência no interior das instituições? Quais as nuances ou implicações na identidade dos indivíduos a partir da intersubjetividade provocadas nas interações no interior dos grupos das minorias ativas e relação com a maioria. Dentre outras inquietações que certamente seguirão sendo questionadas em outras instâncias de estudos posteriores.

Para finalizar, passo a perceber que o meu olhar sobre a educação inclusiva passa a ser atravessado pelo que lhe é mais caro: a pessoa com deficiência e a sua condição específica que demanda utilizar uma lente que permita ver o contexto, o histórico e as imbricações psicossociais que estão envolvidas.

7 REFERÊNCIA

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 299-312, jun. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva**. Brasília: Câmara dos Deputados, Nov., 2014. Disponível em: <www2.camara.leg.br/estnottec/tema11> Acesso em 28 ago. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** No. 5.692/71. Brasília: Casa Civil 1971.

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** - ONU, 1975. Brasília: MEC/SEESP, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Convenção da Organização dos Estados Americanos** – Decreto nº 3.956/2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para a identificação das necessidades educacionais específicas**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=Download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Brasília: Casa Civil, 2012. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em 28 ago. 2016

BRASIL, MEC. **Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%**. Notícias. 01 de out de 2012. 2012b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18124-em->

10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobe-9336>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015a. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. **Lei 13.409/2016**. 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. **PROUNI. O que é Prouni?**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em :<http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 25.fev.2017.

BRASIL. **Notas Técnicas: Plano Nacional de Educação – PNE 2011/2020. Metas e Estratégias Fórum Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pne.mec.br/imagens/pdf/notas_tecnicas. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRIZOLLA e MARTINS, Francieli e Claudete da Silva Lima. **Atendimento Educacional Especializado para Acadêmicos com Deficiência no Âmbito da Educação Superior: Políticas, práticas e perspectivas**. Florianópolis: ANPED SUL, 2014. Disponível em:http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1021-0.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A, 1989.

BRUM, Suzi. **O não Lugar na Universidade: Espaço de Isolamento e sua Influência na Construção da Identidade**. Seropédica. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. RJ: UFRRJ, 2015.

BRUNER, Jerome. **Actos de Significado**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

_____, Jerome. **Ato de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldade de Aprendizagem: um enfoque inovador no ensino escolar**. São Paulo: 2006.

CUNHA, Marcos Vinícius. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico**. Ci. Huma. E Sociedade em Revista – EDUR. Rio de Janeiro: Editora Cubos, 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chr.2014.009>. Acesso em: 04 fev. 2017.

_____, PAULA e MARQUES, Allan, Lucília Lino e Valéria. **Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. 2001. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " **Sociedade Inclusiva** ", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERNANDEZ, Alícia. **Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDEZ, _____, Alícia. **Atenção Aprisionada**. Porto Alegre: Penso 2012.

FONSECA, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem: Abordagem Neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

GEA, Cadernos GEA. **Ensino Superior. Brasil- N.5. Política Afirmativa de Acesso à Educação Superior: Fundamentos jurídicos e experiências de implementação**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil e LPP-UERJ, 2014.

GEA, Cadernos GEA. **Ensino Superior. Brasil - N.1. Ações Afirmativas e Inclusão: Um balanço**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil e LPP-UERJ, 2012.

GEA, Cadernos GEA. **Ensino Superior. Brasil - N.7. Democratização da Educação Superior: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil e LPP-UERJ, 2015.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 02 jul. 2016.

IFSC. **NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas**. Santa Catarina: IFSC, 2017. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne>. Acesso em: 26 jan. 2017.

INEP – **Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>. Acesso em: 17 ago. 2016.

INEP. **Matrículas no Ensino Superior crescem 3,8%.9 de set de 2014**. Disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em: 12 jul. 2016.

KELMAN & SOUZA, Celeste Azulay. & Maria do Amparo. Sociedade, Educação e Cultura. In Maciel, Diva Albuquerque & Barbato, Silviane (org.). Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2015.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Experiências em Acessibilidade e Inclusão na UFRN: O laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Zila Mamede**. Vitória/ ES: Revista Gestão & Conexões, 2014. Disponível em www.periodicos.ufes.br/ppgadm/article/download/5052/5579. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Física: Visão dos Professores Acerca da Colaboração do Fisioterapeuta**. Marília/SP: REBEE 2013. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbeel/1. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MORAES, Cristina Costa de. **Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência e Minorias Ativas – Representações Sociais de Estudantes de Cursos de Licenciatura**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Valéria Marques; SATRIANO, Cecília Raquel. **Narrativa, subjetivação e Enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias**. Brasília: Linhas Críticas, 2014. Disponível em <http://redalyc.org/articulo.oa?id=193531778003>. Acesso em: 29 ago. 2015.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca / Espanha: ONU 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

PEREIRA, Andressa Silva. **Política Curricular e o Dualismo Educação Especial X Educação Inclusiva: Reflexões críticas sobre a formação no curso de pedagogia das universidades públicas do RJ**. Seropédica. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. RJ: UFRRJ, 2017.

RADIO SENADO. **Lei de Cotas para Pessoas com Deficiências**. Notícia. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2016/12/lei-que-garante-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-foi-sancionada>. Acesso em: 12 jan. 2017.

REIS, Rosane. **Inclusão em educação: Fronteiras entre a Política institucional e os movimentos instituintes do atendimento educacional de estudantes público alvo da educação especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. RJ: UFRRJ, 2015.

SILVA, Rosilene Lima de. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. Seropédica. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós

Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. RJ: UFRRJ, 2017

UNESCO. **Educação Um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em unesdoc.unesco.org/imagens. Acesso em: 23 nov. 2016.

ZAGO, Nadir. **Do Acesso à Permanência no Ensino Superior**: Percurso de estudantes das camadas populares. Santa Catarina: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

8 APENDICES

Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA
ENTREVISTA COM O COLETIVO PNE – QUESTÃO ÚNICA

Título da Pesquisa

**COLETIVO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS DA UFRRJ: NARRATIVAS EMANCIPATÓRIAS**

Objetivo da pesquisa

Evidenciar de forma sistematizada as narrativas da construção e atuação do coletivo de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas da UFRRJ como construção emancipatória para usufruir, transitar e se desenvolver na Educação Superior como um direito da pessoa deficiente que pode ou não trazer como consequência da sua condição, alguma NEE.

Objeto de Estudo

A ação emancipatória do Coletivo no ambiente acadêmico e sua luta por conquistar o direito legal de uma Educação Superior na perspectiva inclusiva.

Objetivo da Entrevista

Realizar pergunta única que possibilite a narrativa das experiências de forma livre. Fomentar diálogo, se necessário.

Questão

O que os fundadores (e executiva) do Coletivo pensam sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e a relação com a criação do Coletivo de Pessoas com NEEs na UFRRJ?

Apêndice 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a), Meu nome é **Adelzita Valéria Pacheco de Souza** e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema **COLETIVO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DA UFRRJ: NARRATIVAS EMANCIPATÓRIAS**.

Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no **PPG Psicologia/UFRRJ**, sob orientação da **Profa. Dra. Valéria Marques de Oliveira**.

As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) / dissertação de mestrado e para a orientadora;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: () SIM, desejo receber cópia do relatório final.
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (grupo focal, pesquisa ação, etc), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:
() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU /
() NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível):

_____ Tels: ()
_____ Email: _____

ASSINATURA _____ Local _____, ____/____/____