

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

COLLECTIVE OF PEOPLE WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS IN UFRRJ: EMANCIPATORY NARRATIVES

COLECTIVO DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN LA UFRRJ: NARRATIVOS EMANCIPATORIOS

Adelzita Valéria Pacheco de Souza *
souzadel@hotmail.com

Valéria Marques de Oliveira **
valeriamarques@ufrj.br

*Docente do Magisterio Superior, Universidade Federal do Acre- Acre - Brasil

** Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ – Brasil

Resumo

A Inclusão na Educação Superior ainda enfrenta grandes desafios para ser realidade no Brasil, principalmente para pessoas com necessidades educacionais específicas. Um grupo de universitários com deficiência formou Coletivo de Pessoas com NEE para lutar por seus direitos na 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. Na revisão teórica está ancorada na abordagem da 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 junto a 3 membros da executiva do Coletivo, documentos referentes à IFES e ao Coletivo, fotos, mensagens digitais e reportagens sobre o tema. A análise dos dados apontou que: i) A inclusão é pensada pelos sujeitos da pesquisa como direito de todos, ii) As demandas levantadas são apontadas nas leis educacionais brasileiras como atribuição das IFES, iii) A criação do grupo apresenta-se como um exemplo de emancipação da Minoria Ativa; iv) O grupo está em movimento de organização com ações já executadas e outras serem realizada envolvendo além dos próprios membros, simpatizantes e parceiros institucionais. 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: Educação Superior. Inclusão de Pessoas com Deficiência. Minorias Ativas. Influências Sociais. Negociação de Sentido.

Abstract

Inclusion in Higher Education still faces great challenges to be a reality in Brazil, especially for people with specific educational needs. A group of university students with disabilities formed a Collective of People with SEN to fight for their rights at 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 the theoretical revision is anchored in the approach of 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 from three members of the Collective executive, documents related to the IFES and the Collective, photos, digital messages and reports on the topic. The analysis of the data indicated that: i) Inclusion is thought by the research subjects as the right of all; ii) The demands raised are pointed out in the Brazilian educational laws as attribution of the IFES; iii) The creation of the group presents itself as an example of emancipation of the Active Minority; iv) The group is in the movement of organization with actions already executed and others are carried out involving besides the members themselves, supporters and institutional partners. In intersubjectivity, they constituted 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.

Keywords: Higher Education. Inclusion of Persons with Disabilities. Active Minorities. Social Influences. Negotiation of Sense.

Resumen

La inclusión en la educación superior aún enfrenta grandes desafíos para ser una realidad en Brasil, especialmente para personas con necesidades educativas específicas. Un grupo de estudiantes universitarios con discapacidades formó un Colectivo de Personas con NEE para luchar por sus derechos en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Este trabajo tiene como objetivo investigar qué piensan estos estudiantes universitarios con discapacidades, representados por el Colectivo, sobre la inclusión en la educación superior y cómo se organizan colectivamente en la universidad. En la revisión teórica se basa en el enfoque de la Psicología de las Minorías Activas y la Psicología Cultural para entender el movimiento estudiantil en formación. Como metodología de investigación, utilizamos el método de análisis narrativo, basado en datos recopilados de 3 miembros del Colectivo ejecutivo, documentos relacionados con el IFES y el Colectivo, fotos, mensajes digitales e informes sobre el tema. El análisis de los datos indicó que: i) los sujetos de investigación consideran la inclusión como un derecho de todos, ii) las demandas planteadas se señalan en las leyes educativas brasileñas como atribución de la IFES, iii) la creación del grupo se presenta como un ejemplo de emancipación de la minoría activa; iv) El grupo se encuentra en el movimiento de la organización con acciones ya ejecutadas y otras se realizan además de los propios miembros, simpatizantes y socios institucionales. En intersubjetividad, constituyeron un nuevo discurso, y buscaron nuevos significados para la trayectoria académica. Asumen una identidad colectiva, y comienzan a ejercer una influencia social más fuerte. El Colectivo PNE construyó un reconocimiento social y un canal de diálogo con la institución.

Palabras clave: educación superior. Inclusión de personas con discapacidad. Minorías activas. Influencias sociales. Negociación del sentido.

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 simples 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 deficiência 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 (por exemplo, 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.*

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 pautada no paradigma da inclusão social e seu desmembramento, a inclusão na escola. Uma inclusão de fato e não de discurso apenas (DAMASCENO, PAULA & MARQUES, 2012, p.31-32).

A inclusão na educação, nos seus diferentes níveis e modalidades, desperta polêmicas entre os profissionais docentes e técnicos administrativos, 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*”.

Visto que as pessoas com deficiência são contempladas neste paradigma, a conexão entre educação inclusiva e educação especial por vezes causa confusão é importante diferenciá-las. Não se pode reduzir a educação inclusiva à educação especial (Marques e Satriano, 2012)

A convivência cotidiana entre estudantes com e sem deficiência no cenário educacional brasileiro proposta na educação na perspectiva inclusiva 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 consolidamos 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 de ensino, 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?

O quantitativo de estudantes com deficiência na educação superior, embora irrisório, vem ampliando significativamente (BRASIL/MEC, 2012; 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).

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 possam usufruir deste direito e acessem o nível de educação que optarem, sem impecílios ou barreiras.

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.

As instituições de ensino buscando se adequar às determinações legais para atender às necessidades educacionais específicas diante de orientações.

No estudo, 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).

IDENTIFICANDO AS MINORIAS ATIVAS

Nas instituições encontramos pessoas e, nos agrupamentos de pessoas ou grupos sociais, instituídos ou não é perceptível dentre estes, haver isolamento de alguns. E há grupos que se formam de forma aleatória ou não.

No entanto é recorrente vermos as formações se fazerem por alguma causa específica, consciente ou não dentro do coletivo maior. Ainda assim, há casos dos que ficam de fora, destinado a condição de isolamento. A exemplo de grupos de educandos em uma sala de aula, de qualquer que seja o nível ou série, que acaba deixando alguns sem interagir diretamente nos grupos, ficando sozinhos por alguma causa.

Portanto, enfatizamos que fazem parte de um grupo, chamados de maioria (Moscovici, 2011), no entanto, a maioria instituída aponta-lhes rótulos e os constitui como tendo o lugar de status nominado de minoria.

Para Souza, (2018): Essa minoria pode permanecer em uma zona de desconforto, sendo instigados a permanecer apáticos ao que lhes podem ser despontados como possibilidades, ou fazerem a roda girar a favor. Configurando um novo movimento, utilizando o que é o diferencial do isolamento para transpor as barreiras e se auto afirmar(rem) no núcleo da maioria.

Neste sentido, Souza, (2018) aponta que “possivelmente, por serem parte de um grupo e serem inadequados a uma realidade canônica” (Bruner, 2008) que já está posta e aceita naturalmente, sendo que a minoria constituída deixa de atender, nessa concepção, plenamente ou em parte o padrão constituído. Podendo assim reexaminar o que é apontado pela maioria, ventilando que:

A relação se concebe como sendo unidirecional; o grupo, a fonte de influência, toma sua própria decisão sobre a base dos estímulos, do código e dos juízos que ele instaurou, enquanto que os juízos, o código e os estímulos da minoria, ou dos indivíduos, que evidentemente alvos de influência, estão determinados pelo grupo. (MOSCOVICI, 2011, p.15).

Assim, a maioria sobrepõe sua visão sobre a da minoria e com esta prevalece, impondo ao outro os seus próprios valores, independentemente da visão ou valor do que é enquadrado como sendo minoria. Unidirecionando os resultados e estímulos em benefício de si mesmo, ou do seu grupo. Pouco ou nada se importando com o que vivencia os que estão inseridos na minoria.

Moscovici (2011) investiga e discute as influências sociais sob a lente das minorias apontando essas minorias como possibilidade de apropriação de poder nessa apropriação, realizar negociação das normas sociais e influenciar a 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 apontando como pontos chaves: conflito, inovação e reconhecimento social – a visando salientar a influência social a partir do ponto de vista genético.

Influência Social

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 a autoridade do grupo ou da maioria era a fonte principal de influência.* (MOSCOVICI, 2011, p.65).

Aportada em Moscovici (2011), Souza (2018), afirma que “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”. E, por vezes, está alheio a perspectiva do que o exerce, podendo ser estabelecido pelo próprio grupo. Principalmente quando o faz pelo que sobrepõe como aparente.

Perspectiva da Teoria Funcionalista

Na visão da Teoria Funcionalista, fica latente a impossibilidade de mudanças, de qualquer possibilidade de transformação, ou de configuração de novas possibilidades e ou novas formas de se estabelecer outros parâmetros nas relações já estabelecidas. Sendo as influências sociais um importante processo na sociedade moderna.

Perspectiva da Teoria Genética

Aporta-se na perspectiva da teoria genética, *na visão da teoria genética e de inovação, a questão da influência muda completamente. Passa-se supor possibilidade de mudanças vindas das minorias.* (MOSCOVICI, 2011, p.7). Nos diferentes grupos, a influência social ocorre de uma forma ou de outra, independentemente da ação de cada sujeito.

É observado que, tanto nos estudos da teoria funcionalista quanto da teoria genética, de uma forma ou de outra as pessoas são atravancadas por um desses fatos, que redundam na influência social, ocorrendo de forma independente da vontade da pessoa.

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 social. A Teoria Ativa está centrada na Teoria

Interação Social

A interação social, como já foi enfatizado, ocorre de qualquer forma, independentemente da ação de cada pessoa que circula no grupo. Fazer parte já se configura em interação, sendo que o diferencial está em como essa interação se dá. Desse modo, *Quanto maior a incerteza de uma pessoa, mais*

facilmente também esta pessoa é influenciável. Sendo que nem sempre a influência seja consequência de redução da incerteza e não de sua produção (MOSCOVICI, 2011, p.58-59).

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.

Neste intento, a aproximação das minorias, se configurando em um novo grupo, passa a favorecer o desenvolvimento de um novo olhar para a minoria constituída, podendo assim facilitar o olhar da instituição educacional, ou outra, para o direcionamento das ações necessárias para que essas minorias consigam lograr êxito em seus percursos educacionais.

Assim, o novo coletivo, ancorando suas expectativas e demandas às ações dos profissionais nas instituições, favorecem para que as ações isoladas, realizadas por força de interesse de poucos engajados ao olhar inclusivo ganhem força e se constituam enquanto grupo efetivo de minoria ativa.

Comportamentos e Compreensão da Realidade e Negociação das normas sociais

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. Assim, mesmo considerado desviante, contribui para assumir nova realidade constituída, criando diálogos que permitam estabelecer 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).

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.

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.

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, p.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.

Para que o estudante esteja pronto precisa ter uma base ou alicerce propícios para evidenciar significado (s). 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. Durante a formação, entram em contato com alguns princípios que vividos, experienciado, fazem parte da história da formação.

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, principio 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:

Princípio da perspectiva - produção de significado. “O significado de qualquer fato, proposição ou encontro, é relativo à perspectiva ou ao quadro de referência em termos de referência do que é construído”. Bruner (1996, p.32). Neste sentido, é perceptível que o significado ou a sua produção é o que de fato permite a pessoa se envolver com o que está sendo posto no sentido de ter perspectiva,

levando em conta seu processo de construção e isso, afirma o autor “requer alguma consciência dos significados alternativos que se pode ligar à matéria em exame, concorde-se ou não com eles”.

Princípios do constrangimento – “As forças de produção de significado acessíveis aos seres humanos em qualquer cultura sofrem constrangimento de duas maneiras cruciais: Primeiro inscreve-se na própria natureza do funcionamento mental humano - pensamento, sentimento e percepção”. (BRUNER, 1996, p.34). Diante deste princípio, destaca que: “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”. (BRUNER, 1996, p. 35). Nossas construções mentais do presente, conseqüentemente são afetadas pelas construções mentais passadas, de forma que as experiências vividas nos afetam diretamente. Segundo: Está relacionado aos constrangimentos “impostos pelos sistemas simbólicos acessíveis às mentes humanas. Limites impostos, por exemplo, pela genuína natureza da linguagem [...], impostos pelas diferentes linguagens e pelos sistemas simbólicos acessíveis a diferentes culturas”. (BRUNER, 1996, p.37).

Princípio do construtivismo - A “realidade” que imputamos aos “mundos” que habitamos é construída. 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. Nesta perspectiva: “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. (BRUNER, 1996, p.40). Em uma dada realidade a participação efetiva dos membros é essencial para a produção de sentido.

Princípio de interação – O conhecimento é compartilhado a partir do momento em que passa a existir contato entre seres. O contato é inerente ao relacionamento humano e este está presente em todas as ações em que ocorra deslocamento para algum lugar. “É, sobretudo pela interação com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo”. (BRUNER, 1996, p. 40). Nas relações educacionais o ato de aprender requer a interação.

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.

Princípio da exteriorização – é um princípio que permite trazer a superfície os elementos que estão submersos no pensamento. Traz para fora os componentes armazenados no processo mental e permite evidenciar o que era do conhecimento apenas de ser, que abriga em si mesmo as próprias reflexões. “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. (BRUNER, 1996, p. 45). 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.

Princípio do instrumentalismo - Educação como instrumento para a vida - A “educação, embora transmitida em qualquer cultura, tem sempre consequências na vida dos que por ela passam. [...] inevitavelmente, essas “consequências são instrumentais para a cultura e para as diversas instituições”, influenciam conseqüentemente a vida dos indivíduos. ((BRUNER, 1996, p. 47).

O que se aprende nos diferentes percursos do desenvolvimento humano, da vida em sociedade, acaba se constituindo no volume de aprendizagens que carregamos ou armazenamos ao longo da vida.

A educação é um instrumento de manutenção da cultura e é 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.

Princípio institucional – as diferentes instituições estão presentes na sociedade e são agências de manutenção da cultura. “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 papeis a desempenhar pelas pessoas e que estatuto e respeito lhes são conferidos “ (BRUNER, 1996, p. 52). Dessa forma, as instituições realizam a manutenção e a transformação da cultura. 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.

O princípio da identidade e da autoestima - A relação educacional que mantemos (em Si Mesmo e com o outro) na vida adulta tem sua raiz nas experiências educacionais da infância ou adolescência. Para Bruner, (1996, p.59) “Conhecemos a Si mesmo a partir da nossa própria experiência interior, e reconhecemos os outros também como eles mesmos. [...] esta consciência de si exige, como condição necessária, o reconhecimento do Outro como um Si mesmo”. Assim, a educação do indivíduo depende da experiência, história de vida individual e do relacionamento com o outro.

Conhecer a Si Mesmo é condição preponderante para o reconhecimento do Outro como um Si Mesmo, não obstante a diversidade cultural formata os indivíduos, organizando uma variedade de limites, autonomia, individualidade e filiação, vinculadas à atitude pessoal dentro de uma ordem social e esforço individual.

O princípio da narrativa – aqui, destaca-se “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”. (BRUNER, 1996, p. 65). Esse mundo pessoal é evidenciado pela forma em que a pessoa vivencia suas experiências no mundo físico e como ela o narra.

Nas narrativas, procura-se verificar como se dá o processo de construção dessas realidades e nos é caro saber como criam significado e como relacionam experiências escolares com a vida numa dada cultura”. (BRUNER, 1996, p. 65).

Assim, criar uma versão do mundo favorece encontrar um lugar para si, permite construir um mundo 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.

Assim, o gênero narrativo contribui para organizar a estrutura dos acontecimentos permite organizar a própria história ou até “localizar” as histórias que alguém está contando ou lendo. (BRUNER, 1998, p. 6). Uma história pode ser relida ou recontada diversas maneiras, de formas e lugares diferentes, 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.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE COLETIVA

Nas instituições educacionais, a comunicação entre atores sociais é preponderante para o êxito nos diferentes estágios do seu percurso, principalmente para as questões relacionadas ao desempenho escolar e/ou acadêmico. Bourdieu (2012, p.94) falando sobre fatores sociais e escolares relacionados ao 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*. E, neste contexto, o diálogo entre os diferentes pares, se faz uma necessidade fundamental, no sentido de que se estabeleça a compreensão necessária para que cada ente possa desempenhar seu papel (ou papéis) de forma adequada, sendo fundamental haver um criterioso olhar daqueles que desenvolvem o trabalho pedagógico que, no cotidiano escolar deve ser o principal elo de ligação entre os pares. Considerar que:

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 se circular, transitar e ter uma articulação eficaz com o movimento e desempenho esperados, sem que haja um aparato que favoreça o desenvolvimento dos diferentes movimentos exigidos nos lugares de construção do saber. (Souza, 2018).

Assim, a dinâmica do trabalho educacional precisa ocorrer de forma a propiciar uma comunicação saudável para que contribua com eficácia a realização do trabalho escolar e/ou acadêmico em todas as interações educacional.

Uma minoria se organizando num 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).

Se fossem ouvidos individualmente, os acadêmicos não teriam necessidade de somarem suas vozes para fazerem eco serem ouvidos. A legislação educacional avanta que deve haver ações educacionais específicas para atender os estudantes com deficiência física ou intelectual parcial, temporária ou de qualquer natureza. Nesse intento, Souza, (2018), questiona: *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?* Possivelmente se tivessem as necessidades educacionais atendidas, não teriam a motivação para se constituírem. Foi a partir da reunião coletiva conseguem analisar, questionar, organizar e indicar possíveis caminhos para dirimir as dificuldades encontradas pelos estudantes nas instituições de ensino.

Não terem seus direitos assegurados de fato no âmbito da IFES, os impulsionou a criarem o coletivo para que assim pudesse contribuir para que a instituição pudesse olhar para o direito que a eles era constituído e para que esta viesse cumpri-lo. Afirmaram em entrevista, durante a pesquisa que: “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).

Em destaque, Souza (2018) aponta que: “neste sentido ficamos com a impressão de que não só sabem que tem direito, mas também tem clareza de que esse direito lhes tem sido usurpado ou negado pela instituição em que estudam, assim optam pela construção identitária do grupo”. Desse modo

percebemos que os diálogos que dão início as ações do Coletivo PNE, passam a fortalecer a visão individual e cada um passa a contribuir para o fortalecimento do grupo. Assim, notamos que 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). Sendo assim evidenciado um enorme hiato entre o que está posto por garantia legal e o que recebem de fato na realidade cotidiana no campus da IFES. Assim, segundo Souza, (2018), “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”. O que se torna salutar, uma vez que os diálogos, a percepção da realidade acadêmica, comparada a realidade legal os faz tomar consciência e passam a delinear novas possibilidades.

Nas recorrentes falas do Coletivo, que foram registradas na dissertação da pesquisa, segundo Souza, (2018) fica evidente a discordância da maioria sobre os direitos que são assegurados para a distinta minoria: pessoas com deficiência, que reivindicavam seus direitos, não obstante serem vistos como quem almejava ser tratado de forma diferenciada por privilégio, conforme destaca:

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 privilégio...* 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. (SOUZA, 2018).

Ainda seguindo esta direção, concordamos com o Coletivo PNE quando enfatizam que o acesso à educação, não é privilégio, é direito. Direito legal outorgado a toda pessoa que tem alguma deficiência e por consequência necessita de alguma Necessidade Educacional Específica – NEE.

Na fala dos acadêmicos percebemos que as deficiências acabam sendo usados por alguns da comunidade acadêmica para rotular a pessoa com deficiência, que á possui limitação que é potencializada pelo descaso social imputado aquele (a) que tem o mesmo direito de usufruir dos espaços acadêmicos, sendo respeitados pelos demais e logrando êxito em suas diferentes atividades. No entanto, o que percebemos é que a maioria adota o preconceito, por ignorar os direitos legal que a pessoa com

deficiência possui. Para Souza: 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... ”.*

Se por um lado, avançamos em conhecimentos e práticas saudáveis nos dias atuais, por um outro, por vezes ignoramos a realidade do modo de vida da pessoa com deficiência, os limites e desafios que enfrentam no dia a dia.

O Coletivo PNE pontua que: “[...] *o que o coletivo pensa sobre inclusão: 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. (SOUZA, 2018).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão é parte integrante da pesquisa do mestrado em Psicologia, realizado na UFRRJ, nos anos 2015 a 2017, onde tive a grata oportunidade de investigar sobre Acadêmicos da Educação Superior com NEE.

Ao olhar para a inclusão e suas nuances no cenário acadêmico, tivemos a oportunidade de conhecer uma minoria ativa que estava imbricada na luta por uma educação superior, pública, de qualidade e inclusiva.

Os acadêmicos com deficiência, constituídos como minoria ativa, se reuniram em coletivo, passando a conhecer seus direitos, compartilhar dificuldades e estabelecerem diálogos com a IFES, que abriu um canal para atender as reivindicações apresentadas pelo grupo instaurado.

A análise dos dados apontou que: i) A inclusão é pensada pelos sujeitos da pesquisa como direito de todos, ii) As demandas levantadas são apontadas nas leis educacionais brasileiras como atribuição das IFES, iii) A criação do grupo apresenta-se como um exemplo de emancipação da Minoria Ativa; iv) O grupo está em movimento de organização com ações já executadas e outras serem realizada envolvendo além dos próprios membros, simpatizantes e parceiros institucionais.

Na intersubjetividade, os participantes do Coletivo PNE 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, passando a serem vistos, paulatinamente, como acadêmicos com deficiência que estão em luta por conquistarem direitos que favoreça-nos percorrer a trajetória formativa com dignidade.

Referências

- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Casa Civil. Brasília, 2000.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1988. Casa Civil. Brasília, 2000.
- _____. 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 29.08.2016.
- _____. 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 21 de agosto de 216.
- _____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29/08/2016.
- BOURDIEU e PASSERON, Pierre E Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRUM, Suzi. O não Lugar na Universidade: Espaço de Isolamento e sua Influência na Construção da Identidade. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2015.
- BRUNER, Jerome. Actos de Significado. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.
- _____, Jerome. Realidade Mental, Mundos Possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____, Jerome. Cultura da Educação. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.
- DAMASCENO, PAULA e MARQUES, Allan, Lucília Lino e Valéria. Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.
- 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 de julho de 2016.
- MOSCOVICI, Serge. Psicologia das Minorias Ativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA e SARTRIANO, Valéria Marques e Cecília Raquel. Narrativa, subjetivação e Enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias. Brasília: Linhas Críticas, 2014.
- SOUZA, Adelize Valéria Pacheco de. As minorias ativas na educação superior. O Surgir do Coletivo PNE na IFES. Texto 1. Publicado na Obra Topografias Culturais e Literárias: Espaços e discursos em diálogo. Montez; Bragança Jr; Nascimento; Vilela e Neto (Organizadores). São Paulo: Editora Ixtlan, 2018.

Recebido em: 08/09/2019

Aceito em: 30/11/2019

Endereço para correspondência:

Nome: Adelzita Valéria Pacheco de Souza

Email: souzadel@hotmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).