

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE BAURU - FACULDADE DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ana Paula Camilo Ciantelli

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA  
PSICOLOGIA PARA AS AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

**Bauru  
2015**

Ana Paula Camilo Ciantelli

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA  
PSICOLOGIA PARA AS AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre, à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Pereira Leite.

**Bauru  
2015**

Ciantelli Camilo, Ana Paula.

Estudantes com deficiência na universidade :  
contribuições da psicologia para as ações do núcleo de  
acessibilidade / Ana Paula Camilo Ciantelli, 2015  
189 f.

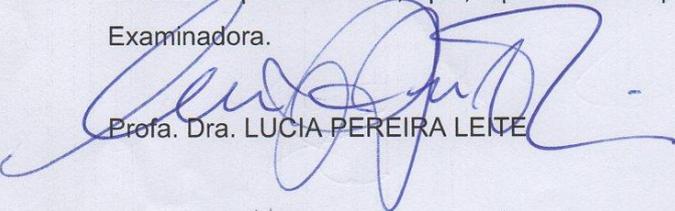
Orientador: Lúcia Pereira Leite

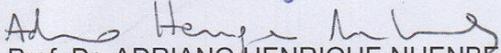
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

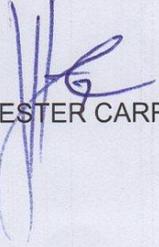
1. Estudantes com deficiência. 2. Núcleo de  
acessibilidade. 3. Universidade. 4. Ensino superior. 5.  
Psicologia. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade  
de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA PAULA CAMILO CIANTELLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.**

Aos 27 dias do mês de abril do ano de 2015, às 09:00 horas, no(a) Sala de Videoconferência da FAAC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. ADRIANO HENRIQUE NUENBERG do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de Santa Catarina, Prof. Dr. KESTER CARRARA do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA PAULA CAMILO CIANTELLI, intitulada "Estudantes com deficiência na Universidade: as contribuições da Psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

  
Prof. Dr. ADRIANO HENRIQUE NUENBERG

  
Prof. Dr. KESTER CARRARA

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

Dr<sup>a</sup> Lúcia Pereira Leite  
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

Dr. Adriano Henrique Nuernberg  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Kester Carrara  
UNESP - Faculdade de Ciências – Bauru

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser luz no meu caminho e me dar força e perseverança para concluir mais uma etapa da minha vida;

A minha mãe, Carmem Silvia, por todo amor, esforço e carinho com os quais se dedicou a minha educação, incentivando-me sempre a ser a melhor que posso ser;

Aos meus avós, Célia e Milton, por todos os ensinamentos, sabedoria e incentivos que recebi ao longo da vida, e que me fizeram crescer como indivíduo;

Ao meu querido irmão Rafael, por sua amizade, cumplicidade e carinho a mim sempre dispensados;

Ao meu namorado, Pedro, por sempre estar ao meu lado, demonstrando tanto amor, companheirismo e apoio às minhas realizações profissionais;

Ao Mateus e sua família, por me ensinarem tanto. Obrigada, Mateus, pelo seu amor pela vida, pelo seu carinho, por me fazer sorrir todos os dias, pelo seu jeitinho único e especial de ser, que me proporcionou o encontro com tantos outros “Mateus”, trazendo sentido e felicidade a minha profissão.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Lucia Pereira Leite, agradeço por toda atenção, dedicação e incentivos que recebi, desde quando me tornei sua bolsista na graduação, apaixonando-me cada vez mais pela área da inclusão. Sou muito grata pelos conhecimentos compartilhados, pela confiança, pelas oportunidades, paciência e alegria demonstradas durante todos esses anos;

À professora Dr.<sup>a</sup>. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, pelos conhecimentos compartilhados, apoio e confiança a mim dedicados desde que me tornei sua bolsista na graduação, assim como pelo seu empenho e dedicação direcionados ao projeto OBEDUC – Acessibilidade no Ensino Superior;

À professora Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, pelo apoio, incentivo, ensinamentos e contribuições a minha carreira acadêmica e profissional, acreditando sempre no meu potencial;

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho, Dr. Kester Carrara e Dr. Adriano Henrique Nuernberg, por suas valiosas contribuições. Agradeço também à Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e à Dr.<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro Leonardo, pela constante disponibilidade e atenção;

Ao OBEDUC/CAPES, agradeço o incentivo e apoio financeiro;

À equipe da Coordenadoria do núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas portas abertas possibilitaram conhecimento e proximidade da realidade dos núcleos de acessibilidade, contribuindo para a concretização da pesquisa;

Aos participantes da pesquisa, que aceitaram compartilhar suas vivências nos núcleos e/ou comitês de acessibilidade, colaborando com informações valiosas para que este trabalho fosse concretizado;

A todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão – GEPDI que cooperaram para a realização deste estudo, pelas experiências e trocas significativas acerca da temática;

Aos meus colegas de Pós-Graduação, sobretudo aos que ingressaram no ano de 2013, obrigada a cada um por trilharmos juntos esse caminho. Em especial, agradeço aos queridos amigos Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Luiz Antônio Lourencetti, pelas trocas de experiência e pela presença nas alegrias, dificuldades e conquistas;

Aos meus queridos amigos de Rio Claro, em especial os de minha turma: Maíra, Tata, Thabata, Mirla, Luiza, Jana, Dany, Lígia, Nathalia, Bárbara, Maryane, Saulo, Filipe, Rodrigo, Caio, Lucas, Sato, Aron, Peri, Dani, João, Thiago, André, e Helton, pessoas que, mesmo

distantes, estão sempre presentes no meu coração. Obrigada pela amizade, carinho, palavras de incentivo e por todo o apoio;

Aos meus queridos amigos de Bauru, em especial Marília, Samira, Fernanda, Nathalia, Lucia, Juan, Erika, Kele, Lucas, Gilmeri, Mariane, Eliza, Nayara, Felipe; obrigada pela amizade, palavras de apoio, incentivo e pelo abraço amigo.

Às minhas famílias de coração, com quem convivi durante anos em Bauru, compartilhando grandes aprendizados e momentos especiais da vida. Estefânia, Maíra, Mariana, Alessandra, Renata, Raquel e Sarah, obrigada por sempre estarem presentes, me apoiando tanto nos momentos de alegria como nos de tristeza;

Às minhas novas companheiras de trabalho, que me acolheram tão bem e me incentivam a continuar trabalhando na área da inclusão;

Aos meus tios, primos, Ariana e à família do meu namorado, por acreditarem no meu potencial e torcerem pelo sucesso da minha pesquisa. Em especial, ao Antonio Cesar, por suas contribuições ao trabalho.

À Unesp, à Faculdade de Ciências e, de maneira particular, ao Departamento de Psicologia e à Pós-Graduação, por me acolherem durante sete anos e fazerem parte da minha história pessoal e profissional. Serei sempre grata a essa instituição, a todos os docentes e funcionários que acompanharam a realização de um sonho enquanto graduanda e pós-graduanda.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

*“Não há saber verdadeiro que não seja essencialmente vinculado com um saber transformador sobre a realidade, mas não há saber transformador da realidade que não envolva uma mudança de relações entre os seres humanos”.*

(Ignácio Martín-Baró)

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade.** 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

## RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente em nosso país. Todavia, apesar do avanço de matrículas de estudantes que se encontram nessa condição no ensino superior e da maior atenção dos pesquisadores pela temática, ainda pouco se sabe como favorecer o ingresso e a permanência para a conclusão dos estudos. Para tanto, ações públicas e institucionais vêm sendo tomadas para garantir o direito desse alunado. O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, tem o objetivo de promover políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), buscando favorecer o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Dentre suas ações, encontra-se a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade. Esta pesquisa foi realizada junto às IFES com o objetivo de analisar as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em prol da participação de estudantes com deficiência no ensino superior. Participaram da pesquisa os coordenadores dos núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013. A presente pesquisa está apresentada a partir da compilação de três estudos distintos e complementares, na forma de manuscritos, acrescidos de outras partes textuais. O primeiro estudo, objetivou traçar um panorama das ações educativas ofertadas a pessoas com deficiência, de modo a compreender a relação estabelecida pela sociedade em geral com esse segmento populacional. Compreendeu-se que, apesar dos avanços na mudança de discurso sobre a temática, a história da pessoa com deficiência ainda é marcada por tensões no campo do ativismo, das organizações políticas e representativas e nas normas legais, indicando que muito há que se fazer para garantir a participação de sujeitos nessa condição em contextos mais elevados de ensino. O segundo estudo faz referência às perspectivas legais e históricas da educação inclusiva no Ensino Superior Brasileiro, apresentando um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade. Identificou-se que, apesar de alguns núcleos se encontrarem em fase inicial de operacionalização, sua criação parece indicar um caminho possível para favorecer a participação do estudante com deficiência na universidade. Verificaram-se ainda quais ações estão sendo realizadas e, em igual medida, quais barreiras ainda precisam ser superadas no contexto universitário. O terceiro estudo se propôs a identificar e discutir as ações da Psicologia e seu papel nos núcleos de acessibilidade, em prol da participação de pessoas com deficiência nas IFES. Por fim, procurou-se compreender como contribuir para a remoção de barreiras, em particular as atitudinais, no contexto universitário, e para um fazer comprometido com projetos sociais e políticos, com vistas à garantia da cidadania.

**Palavras-chave:** Estudantes com deficiência. Núcleo de acessibilidade. Universidade. Ensino Superior. Psicologia.

CIANTELLI, A. P. C. **Students with disabilities: contribution of psychology to the actions taken by accessibility centers.** 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

#### ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in higher education is an ever growing reality in our country. However, even though there has been a noticeable increase of students under these conditions enrolling in higher education classes, and also the growing attention of researchers on the subject, there is still little knowledge on how to facilitate the enrollment and permanence of these students so they can graduate. To do so, public and institutional actions have been taken to guarantee this group of student's rights. The *Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior* [To Include Program – Higher Education Accessibility], created in 2005, aims at promoting institutional policies of accessibility in the FIHE (Federal Institutions of Higher Education), in order to favor the academic development of students with disabilities and/or reduced mobility. Among its actions, the creation and consolidation of accessibility centers is found. This research was conducted regarding the FIHE, in order to analyze the actions developed by these accessibility centers, especially regarding the role Psychology plays on behalf of the participation of students with disabilities in higher education settings. The coordinators of accessibility centers from different FIHE that were benefited by the To Include Program in the year of 2013 participated in this research. This research is hereby presented as a compilation of three distinct and complementary studies, in the form of manuscripts, as well as added text excerpts. The first study aims at describing an overview of the educational actions offered to the disabled individual, in order to comprehend the relationship established by society in general and the disabled. It is understood that, although there has been advances when it comes to the way this issue is addressed, the history of the disabled person is still marked with stress in the activism field, as well as in its political organizations and also concerning legal issues, which is an indication that there is still much to be done to guarantee the participation of the disabled people in higher education levels. The second study regards the legal and historical perspectives of the inclusive education in the Brazilian Higher Education setting, presenting an overview of the actions taken by the accessibility centers. It has been identified that, in spite of the initial stage of operation that some of these centers are still in, their creation seems to point at a possible way of facilitating the participation of the disabled student in the Universities. It has also been verified which actions are being conducted, as well as which barriers still need to be overcome in the context of the University. The third study's purpose was to identify and discuss the actions of Psychology in the accessibility centers that were aimed at increasing the participation of the disabled people in the FIHE, emphasizing the role of Psychology in this process. Lastly, it has been sought to understand how to contribute to the removal of barriers in the University environment, especially those of attitudinal nature, and to a compromised attitude with social and political projects, aiming at guaranteeing the citizenship of disabled people.

**Key words:** Disabled students. Accessibility centers. University. Higher Education. Psychology.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1:Universidades Federais contempladas pelo Programa INCLUIR no ano de 2013 e Universidades Participantes da Pesquisa .....	39
QUADRO 2: Perfil geral dos participantes da pesquisa .....	45

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Perfil geral dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade participantes da pesquisa

..... 42

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento de Educação Especializado  
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CADEME - Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental  
CAE - Coordenadoria de Acessibilidade Estudantil  
CAE – Coordenadoria de Acessibilidade Educacional  
CAEFI - Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Institucional  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBO - Catálogo Brasileiro de Ocupações  
CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro  
CENE – Conselho Nacional de Educação  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CFP – Conselho Federal de Psicologia  
CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais  
CEPAE - Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial  
DAIN -Departamento de apoio à inclusão  
DF - Deficiente Físico  
DV - Deficiente Visual  
ELASI - Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
  
ES – Ensino Superior  
ESA - Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
IBC - Instituto Benjamin Constant  
IES - Instituição de Ensino Superior  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LAB – Laboratório de acessibilidade  
LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e do Desporto  
NAC - Núcleo de Acessibilidade da UEL  
NACE - Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho  
NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão  
NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais  
NBR - Norma Técnica Brasileira  
OBEDUC - Observatório de Educação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCD – Pessoa com deficiência  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNAE - Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PNEE - Política Nacional de Educação Especial  
PPA - Programa de Promoção da Acessibilidade  
PROACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis  
PROENE - Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais  
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão  
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PROPAE - Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PSI - Processo Seletivo Vocacional  
UEA - Universidade do Estado do Amazonas  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
UFABC - Universidade Federal do ABC  
UFAC - Universidade Federal do Acre  
UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande  
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UNB - Universidade de Brasília  
UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina  
USP- Universidade de São Paulo  
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
1.1 A inclusão social.....	18
1.2 A educação inclusiva .....	22
1.3 Pesquisas nacionais sobre a inclusão no Ensino Superior .....	26
1.4 Objetivos .....	40
1.5 Universo da pesquisa .....	40
1.6 Participantes da pesquisa .....	46
1.7 Visita à UFSC .....	48
1.8 Custos e materiais da pesquisa .....	49
1.9 Refinamento do instrumento .....	50
2 ESTUDO 1 - IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	52
2.1 As ações educativas voltadas à pessoa com deficiência.....	59
2.2 A educação da pessoa com deficiência no Brasil.....	62
2.3 A educação especial e sua relação com a Psicologia.....	73
2.4 A Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a educação, em especial, para a educação da pessoa com deficiência .....	80
2.5 Referências .....	86
3 ESTUDO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE: AÇÕES EXERCIDAS PELOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE .....	89
3.1 Introdução.....	90
3.2 Método .....	105
3.3 Resultados e Discussão .....	108
3.4 Considerações finais.....	128
3.5 Referências .....	130
4 ESTUDO 3 – ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS .....	136
4.1 Introdução .....	137
4.2 Método .....	146
4.3 Resultados e Discussão .....	150
4.4 Considerações Finais .....	169
4.5 Referências .....	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	175
REFERÊNCIAS .....	180
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	184
APÊNDICE B – Questionário .....	185

## APRESENTAÇÃO

A garantia por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis à pessoa com deficiência, em especial no ensino superior, é uma luta cada vez mais presente nos discursos e debates políticos, a fim de se promover uma educação justa, igualitária e que atenda às necessidades especiais de cada indivíduo, promovendo desenvolvimento acadêmico e social. Para tanto, ações públicas e institucionais vêm sendo tomadas para garantir o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior, como a criação de núcleos de acessibilidade em instituições públicas federais de diferentes regiões do Brasil.

Diante desse cenário, esta pesquisa traçou um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), com destaque para as ações da área da Psicologia. Teve como objetivo averiguar como essas ações podem contribuir para que os preceitos da Educação Inclusiva possam ser efetivados no ensino superior, com vistas a favorecer formas elevadas de desenvolvimento humano para pessoas que por muito tempo estiveram ou ainda se encontram à margem do contexto universitário público.

Atrelado ao crescimento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior (INEP, 2013), tal temática nos últimos anos vem recebendo atenção dos pesquisadores da área, porém ainda pouco se sabe sobre como beneficiar o ingresso e a permanência desse alunado. Nesse direcionamento, a realização de novas pesquisas na área se faz pertinente, em especial destacando as contribuições de um campo do saber que pode subsidiar o desenvolvimento e a efetivação de ações educativas e sociais mais assertivas com vistas à participação das PCD nesse nível de ensino.

Num percurso histórico, é oportuno relatar que o interesse em trabalhar com a temática *inclusão* surgiu já nos meus primeiros anos da graduação em Psicologia, quando atuei como

estagiária em uma escola particular da cidade de Bauru, estado de São Paulo, acompanhando um aluno autista durante dois anos letivos no Ensino Fundamental II. Foi um tempo de muitas descobertas, vivências e aprendizados que abriram caminhos por mares nunca antes navegados por mim e que hoje trazem tanto sentido e prazer a minha prática profissional.

Simultaneamente, na universidade realizei pesquisas na área da educação inclusiva por dois anos consecutivos, realizei estágio na área da Psicologia Educacional e Psicologia Clínica, em ambas atuando com crianças com deficiência e seus familiares, e participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão (GEPDI) na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Bauru-SP, aumentando meu interesse e conhecimento pelo estudo da deficiência.

Posteriormente, ao entrar no Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – UNESP/Bauru, fui convidada por minha orientadora, Lucia Pereira Leite, a participar do Projeto “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiada pelo Observatório de Educação – OBEDUC/CAPES; o convite foi aceito, com um novo desafio pela frente, visto que nunca havia trabalhado com esse público no contexto universitário.

Desde então, tanto a minha trajetória acadêmica como a profissional voltaram-se para a questão da luta pelos direitos da pessoa com deficiência em todos os âmbitos, em especial pelo direito à educação em todos os níveis de ensino a essa população.

Retomando a pesquisa, informa-se que está apresentada a partir da compilação de três estudos distintos e complementares, na forma de manuscritos, acrescidos de outras partes textuais, na sequência enumerada agora: *Introdução*; *Estudo 1* – Implicações históricas para a educação da pessoa com deficiência; *Estudo 2* – Perspectivas legais e históricas da educação inclusiva no Ensino Superior Brasileiro; *Estudo 3* – Atuação do psicólogo nos “núcleos de

acessibilidade” das Universidades Federais Brasileiras, *Considerações Finais, Referências e Apêndices*.

De forma geral, a *Introdução* tratou de abordar aspectos da inclusão social e educacional, além de uma breve revisão bibliográfica das pesquisas nacionais sobre inclusão no Ensino Superior e os aspectos metodológicos da pesquisa. O *Estudo 1* constitui um estudo de caráter teórico que apresenta um panorama das ações educativas ofertadas a pessoas com deficiência, com ênfase nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. O *Estudo 2* faz referência a perspectivas legais e históricas da educação inclusiva no Ensino Superior Brasileiro, com ênfase nas ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade para favorecer a participação de estudantes com deficiência nas IFES. Já o *Estudo 3* se propôs a identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade nas universidades federais. As *Considerações Finais* procuram destacar as contribuições gerais da pesquisa e seus limites, além de sinalizar para outras ações de continuidade de estudos na temática.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A inclusão social

O processo de inclusão social advém de uma luta constante de diferentes minorias em prol da garantia de seus direitos como cidadão. Dentre essas minorias, encontra-se a pessoa com deficiência (PCD). De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2007), tem-se que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Para Omote (1995, p. 60) é no social que se encontra a construção da deficiência, pois para o autor “ninguém é deficiente por si só, alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstância”. Isso implica compreender que a deficiência extrapola as condições orgânicas e/ou comportamentais diferenciadas, pois está fortemente relacionada com as normas e expectativas que a sociedade mantém com esse indivíduo. A ideia de “falta”, de “desvio”, de “anormalidade” associada aos conceitos negativos atribuídos à pessoa com deficiência dificulta a sua participação no meio social, e conseqüentemente no seu desenvolvimento.

Com a intenção de promover a participação da PCD nos diferentes âmbitos, tem-se o princípio da Inclusão Social, que pode ser definida como

a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 20).

Leite (2008) entende que a inclusão social é um processo bilateral, em que a sociedade deve adaptar-se e promover soluções para poder garantir a participação de todo e qualquer indivíduo, independentemente das suas diferenças. Por outro lado, há que se investir na esfera pessoal com vistas ao seu desenvolvimento particular. O processo de inclusão social preconiza um ideário social voltado para a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades para todos. Contudo, para que esse processo ocorra é preciso que ocorram mudanças nos diferentes âmbitos da sociedade.

De acordo com Omote (2008), é necessário que a sociedade se ajuste para acolher a pessoa com deficiência, oferecendo-lhe suportes necessários em todos os aspectos (físico, econômico, social, instrumental, comunicacional) para que ocorra o acesso dessa parcela da população ao espaço comum, no reconhecimento aos seus direitos.

## **1.2 A educação inclusiva**

O Brasil acordou com um sistema educacional inclusivo firmado em acordos internacionais, como a Declaração Mundial da Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Convenção de Guatemala (1999), que passaram fortemente a influenciar a formulação de políticas afirmativas e, conseqüentemente, com dotação orçamentária específica para o cumprimento de metas educacionais no reconhecimento à diversidade.

Em termos sintéticos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) apresentava como meta primordial o acesso de todos à educação, destacando que as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência requerem atenção especial e, portanto, era preciso tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação da pessoa com deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Na sequência, a Declaração de Salamanca (1994), documento orientador para a garantia dos direitos educacionais, assegurando que a educação da pessoa com deficiência deveria ser parte integrante do sistema educacional, ou seja, que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Já a Convenção da Guatemala (1999) reitera premissas anteriores e buscar orientar a prevenção e eliminação das formas de discriminação direcionadas às PCD e propiciar a sua plena integração à sociedade.

No cenário nacional, a Constituição Federal do Brasil (1988) defende que a educação é um direito de todos, devendo-se buscar o pleno desenvolvimento do indivíduo com vistas ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Em seu Artigo 208, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), preconiza que o atendimento educacional especializado deve ser garantido às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) torna-se um marco regulatório, dispondo um capítulo destinado à Educação Especial que estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino. Em função de mudanças sociais, o texto jurídico foi-se alterando no que se refere ao atendimento educacional destinado aos estudantes com deficiência, pois, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “é delegado às escolas organizarem-se para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, matriculando todos os alunos e assegurando-lhes um ensino de qualidade” (BRASIL, 2001).

Continuando essa breve revisão de normativas, com a Resolução CNE/CEB N°02 de 2001, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu os parâmetros para a organização dos serviços de educação especial numa perspectiva inclusiva, garantindo medidas adequadas à

diversidade da demanda escolar. Em 2004, o Ministério Público Federal publica o referencial “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, que analisa as legislações voltadas à Educação Inclusiva, propondo novas orientações normativas para a sua efetivação.

Mais adiante, preocupada em operacionalizar ações que se coadunem com a perspectiva educacional inclusiva, a Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) elabora o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007), sinalizando ações que garantam a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, o atendimento educacional especializado, a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, entre outros aspectos. No documento assume-se o público-alvo do atendimento educacional especializado, sendo alunos: (a) com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; (b) com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; (c) com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), revogado pelo 7611/11, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) para o público mencionado, com vistas a garantir a participação mais efetiva desses alunos em ambientes comuns de ensino. Dentre os objetivos do atendimento educacional especializado, destacam-se: a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio

especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e a garantia de condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. No entanto, mesmo se mostrando como um texto orientador que avança em direção a proposições educacionais calcadas nos princípios inclusivos, as ações governamentais parecem preocupar-se fortemente em disponibilizar recursos e serviços, afastando a ideia de proposições pedagógicas concretas para a escolarização desse alunado.

Complementar a esse posicionamento, Mendes (2002, p.65) defende que “a educação inclusiva bem sucedida implicará a reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula”. Castro (2011), ao estudar as questões que promovam a acessibilidade de PCD, coloca que o Brasil vem tomando iniciativas na educação infantil e no ensino fundamental para promover uma educação inclusiva de qualidade, como preparação das escolas, adequações arquitetônicas, adaptações curriculares, formação inicial e continuada de professores, melhoria de métodos de ensino e introdução de recursos de tecnologia assistiva. Tais fatos, na concepção da autora, influenciam fortemente o acesso desse alunado a níveis mais elevados de ensino, como a universidade.

Segundo os dados do INEP (2013) em relação ao Ensino Superior, observa-se que as matrículas das pessoas com deficiência passaram de 5.078 em 2003 para 29.034 em 2013, indicando um crescimento de 572%, porém quando comparadas aos demais estudantes representa 0,39%, indicando a falta de acesso aos níveis mais elevados de ensino por parte desse segmento populacional. Isso pode ser constatado quando comparadas as matrículas no ensino fundamental, por exemplo: o número total de alunos matriculados no ensino

fundamental é 29.069.281, o de alunos da educação especial é 623.826, o que representa somente 2,1% das matrículas.

### **1.3 Pesquisas nacionais sobre a inclusão no Ensino Superior**

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é recente em nosso país. De acordo com análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011), percebe-se avanço de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. Atrelado a isso, tal temática nos últimos anos vêm recebendo atenção dos pesquisadores da área, porém ainda pouco se sabe como favorecer o ingresso e a permanência desse alunado.

De acordo com Moreira (2004, p. 5), é grande a escassez de estudos acerca da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior brasileiro, assim como são raras as instituições que possuem mapeamento e/ou acompanhamento desse alunado. A autora aponta a necessidade de estudos nessa área, tendo em vista a demanda desses estudantes na universidade.

Assim, abordaremos nesse momento alguns estudos que foram realizados sobre tal temática, destacando as ações de acessibilidade realizadas pelas universidades em prol da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Oliveira (2003), com o objetivo de analisar a acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina, entrevistou onze estudantes. Segundo eles, o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE) foi relevante durante a permanência na universidade. Contudo, apontam algumas barreiras de acessibilidade enfrentadas: as barreiras arquitetônicas; a falta de adaptação de banheiros, bebedouros, telefone e mobiliário; as barreiras pedagógicas por parte de alguns docentes; a dificuldade

para o acesso aos serviços de apoio ao estudante; as barreiras atitudinais presentes nos diferentes relacionamentos.

No mesmo ano, Mazzoni (2003), em seu estudo, objetivou identificar os distintos aspectos dos “fatores contextuais” que repercutem nas atividades e na participação de estudantes com limitações oriundas de deficiência no contexto universitário. Segundo os relatos dos estudantes que participaram da pesquisa, não há um planejamento adequado nos ambientes destinados ao estudo, trabalho e lazer, onde frequentemente são encontradas barreiras arquitetônicas, barreiras informacionais, como a falta de tecnologias de apoio, e barreiras atitudinais, que barram a sua participação no ambiente universitário e em outros ambientes sociais.

Em 2004, Moreira pesquisou as ações institucionais e as práticas pedagógicas em três cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) voltadas a estudantes com necessidades educacionais especiais. Segundo seus resultados, houve avanço nas ações relativas ao ingresso e às bancas especiais na universidade; é necessário o apoio didático-pedagógico e tecnológico para o melhor desempenho dos estudantes nas provas; os professores relataram a dificuldade em discutir os problemas enfrentados em sala de aula e os estudantes relataram a necessidade dos docentes conhecerem sobre as necessidades educacionais especiais dos seus estudantes e terem disponíveis recursos e apoios educativos que auxiliem na prática pedagógica.

Sasazawa (2005) investigou e avaliou o atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais e a oferta de serviços de apoio a eles na Universidade Estadual de Maringá (UEM). De acordo com o autor,

as políticas públicas, pela sua legalidade, asseguram o direito de acessibilidade às pessoas com necessidades especiais à educação, porém não adquiriram legitimidade, uma vez que ainda não se desenvolveu a consciência para o atendimento deste direito por parte das instituições de ensino superior, assegurando a todos uma educação que contribua para o desenvolvimento integral de todo e qualquer acadêmico. Isto implica no atendimento às diferenças individuais, a ampliação de recursos e serviços, considerando as necessidades específicas dessas pessoas (SASAZAWA, 2005, p. 96)

De acordo com os resultados de sua pesquisa, com estudantes com deficiência visual e seus monitores verificou-se a necessidade de eliminar barreiras físicas que impedem o acesso a todos os locais do campus; a eliminação de barreiras atitudinais presentes na comunidade universitária; a necessidade do uso de materiais pedagógicos adaptáveis e a importância dos colegas monitores, auxiliando os estudantes nos estudos. Contudo, o autor destaca o serviço de apoio ofertado aos estudantes com necessidades educacionais especiais através do Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), oferecendo diferentes recursos para promover o aprendizado deles.

Naujorks (2006) aborda o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria, destacando algumas ações dos docentes da universidade como a criação da Revista “Cadernos Especiais da Educação Especial”, criação dos projetos de pesquisa e extensão sobre a temática e os fóruns pra discussão. Contudo, a autora reconhece os diversos desafios a serem enfrentados e afirma que

ao mesmo tempo em que precisamos trabalhar com aquilo que a Psicologia identifica como “núcleos duros”, ou seja a resistência à mudança, muito presente na academia, não podemos perder de vista todas as ações que se efetivam paralelas a essa resistência, alavancando a mudança. As rupturas não ocorrem da noite para o dia. Esse desconforto que vivenciamos é o desconforto de quem sabe que precisa avançar, porém não está bem certo ainda do caminho a ser seguido (NAUJORKS, 2006, p. 7).

Ferreira (2007) descreve em seu artigo a experiência desenvolvida pela Universidade Estadual de Londrina com o Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE), já mencionado pouco acima. Segundo o autor, o programa é formado por diferentes profissionais da área da Educação, Psicologia e Serviço Social, responsáveis por identificar dificuldades e promover recursos e estratégias que auxiliem no aprendizado destes estudantes. Além disso, o autor pontua que ações em equipe do Programa têm se mostrado eficaz tanto para a melhoria das condições de acesso e aprendizagem, como para o bem estar físico e emocional desses estudantes.

No mesmo ano, Oliveira, Dechichi e Silva (2007), ao descreverem o programa Incluir na UFU – “Acessibilidade e permanência com qualidade na Educação Superior” apontam que o programa tem como finalidade principal

oferecer condições para a criação de políticas de promoção da inclusão escolar e de ações afirmativas em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, além de buscar contribuir com a discussão de reformas curriculares dos cursos de graduação da UFU, com vistas a atender as demandas legais para a formação de professores competentes para uma atuação prática dentro de uma perspectiva inclusivista (OLIVEIRA; DECHICHI; SILVA, 2007, p. 1).

Segundo os autores, o programa foi agregado com os projetos já desenvolvidos pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE da universidade. Dentre os objetivos do programa destaca-se a criação do núcleo de acessibilidade (CEPAE-NIAFS), em que esperam reunir e articular outras ações desenvolvidas na UFU, tais como projetos de pesquisa, de ensino, de cooperação técnico-científica e de extensão relacionadas ao fenômeno da inclusão educacional e social das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com o objetivo de analisar as condições de acessibilidade e de participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Oliveira, Melo e Elali (2008) realizaram um estudo descritivo, no qual entrevistaram seis estudantes e enviaram questionário aos coordenadores dos cursos. Diante dos resultados, foi possível identificar que os acadêmicos na sua maioria se sentem incluídos e percebem mudanças favoráveis, contudo ressaltam que elas ocorrem lentamente, atribuindo a essa realidade a ausência de uma política de inclusão. Além disso, a pesquisa evidenciou que o Campus Central da UFRN (Natal) de modo geral não é acessível, pois limita o acesso da pessoa com deficiência em diversos locais, por isso os estudantes destacam a necessidade de acesso aos diferentes ambientes físicos da universidade; também querem a existência de fóruns para discutir questões relacionadas à pessoa com deficiência, a divulgação de

atividades relacionadas à educação inclusiva dentro do campus, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma política de inclusão para uma melhor promoção do acesso e permanência do estudante com deficiência (OLIVEIRA; MELO; ELALI, p. 82).

O artigo de Freitas e Rechico (2008) faz alusão à implementação de uma proposta acerca da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Roraima (UFRR). De acordo com os autores, a intenção começará a concretizar-se com a criação de um núcleo de acessibilidade na UFRR que irá legitimar e viabilizar ações de acessibilidade para toda a comunidade acadêmica através da contemplação do Programa Incluir em 2007. Além da criação do núcleo, os autores propõem outras ações como jornais informativos sobre a temática, seminários e eventos com convidados da área da Educação Inclusiva, cursos de extensão e grupos de estudos sobre a temática, suporte técnico, recursos e equipamentos.

Rossetto (2009) buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e daquelas relativas à escolarização da pessoa com deficiência que frequentam o ensino superior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico. Utilizou para isso o método narrativo de histórias de vida, através do relato de quatro sujeitos com deficiência. Segundo os resultados da pesquisa, evidenciou-se que é somente com as interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio que o sujeito, influenciado pelos aspectos da sua história, educação e cultura, pode romper com o determinismo biológico. Segundo a autora, juntamente com os apoios recebidos dos familiares e amigos, a disposição interna de cada um e o processo de compensação, a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, desde que lhe sejam dadas oportunidades de desenvolvimento e recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Rocha e Miranda (2009) realizaram uma pesquisa com a finalidade de analisar as condições de acesso e permanência do estudante com deficiência na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através de entrevistas com estudantes com deficiência e coordenadores de curso. Os resultados encontrados apontaram para um despreparo tanto da universidade quanto dos profissionais que nela atuam para lidar com as necessidades educacionais especiais dos estudantes. Diante dessa realidade, as autoras ressaltam a importância de promover uma sensibilização de toda comunidade acadêmica para que possa haver maior interação entre o estudante deficiente e a comunidade acadêmica, assim como a universidade deve investir na “definição de uma política institucional para a construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, através das Tecnologias Assistivas para promoção e equalização de oportunidades” (p. 197).

Duarte e Ferreira (2010) fizeram um levantamento dos estudantes autodeclarados com deficiência em processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior de Juiz de Fora; participaram da pesquisa dez instituições privadas e uma pública. Os autores concluíram que vem ocorrendo a inclusão da pessoa com deficiência nas IES de Juiz de Fora, em que 45 estudantes estão matriculados. Todavia, os autores afirmam que o desafio da educação superior para essa população ainda está longe de ser atingida, pois

faltam políticas públicas em diversas áreas (educação, trabalho, saúde, transporte, lazer, esporte, moradia), falta articular medidas específicas de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores para que respondam adequadamente aos princípios inclusivos (DUARTE; FERREIRA, 2010, p. 69).

Com a finalidade de analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e estudantes da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, Chahini (2010) utilizou cinco questionários para cada grupo (estudantes com deficiência, colegas de estudantes sem deficiência, colegas de estudantes com deficiência, professores de estudantes com deficiência e professores sem estudantes com

deficiência) e uso da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Seus resultados mostraram que, de modo geral, tanto os estudantes quanto os professores são relativamente favoráveis à inclusão e que a Universidade do Maranhão vem buscando soluções para a questão do acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ES, mas ressaltam a necessidade de superar os estigmas e efetivar medidas que valorizem as diferenças. Além disso, constatou que as atitudes sociais dos estudantes que ingressaram na universidade pelo concurso vestibular tradicional e dos que ingressaram por cotas não se diferenciaram significativamente, contudo as atitudes sociais em relação à inclusão dos colegas de estudantes com deficiência são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colegas com deficiência em sala de aula. Em relação aos professores, as atitudes sociais dos que possuem e não possuem estudantes com deficiência não se diferenciaram.

No mesmo ano, Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010) em seu artigo visaram compreender a vivência universitária de cinco estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda. De acordo com os seus resultados, os sujeitos surdos passam por grandes desafios dentro de um universo praticamente ouvinte, como a dificuldade em transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, assim como um despreparo da universidade no modo como lidam com a aprendizagem desses estudantes, sendo preciso reorganizar as estratégias de ensino e de avaliação da participação do intérprete de língua de sinais.

Souza (2010) se propôs analisar o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior como expressão das políticas de acesso e permanência de sujeitos com deficiência nesse nível de ensino. Segundo as IES participantes da pesquisa, o programa indicou pontos de melhoria na acessibilidade da pessoa com deficiência dentro da universidade, como a compra de equipamentos, o envolvimento da comunidade e de outras instituições com o Incluir e o fortalecimento da política da inclusão, recebendo elogios. Porém, em menor escala,

os participantes reclamaram da insuficiência de verba destinada ao Programa, a necessidade de parcerias para atender a impossibilidade de contratação de professores e a urgência de uma política real de inclusão com o devido valor à causa (p. 145).

Corroborando com o achado anterior, Siqueira e Santana (2010) elaboraram um projeto objetivando conhecer quais ações têm sido propostas, financiadas e implementadas para o acesso da pessoa com deficiência no Ensino Superior pelo Programa Incluir nos anos de 2005-2008. Diante dos resultados, os projetos visam à promoção de acessibilidade física da PCD, garantindo acesso aos diferentes ambientes da universidade, inclusive na realização de práticas esportivas; visam à permanência, através do provimento de materiais adequados para o estudo e aprendizado da PCD, assim como o desenvolvimento de tecnologias específicas; ressaltam a necessidade de treinamento da equipe técnica de trabalho para lidarem e oferecerem uma educação de qualidade às PCD; a realização de debates sobre a inclusão social; a adaptação curricular; a criação de serviços de apoio para o atendimento às necessidades educacionais especiais; parcerias entre escolas regulares e universidade para ações conjuntas no âmbito do desenvolvimento de pesquisas, ensino e extensão e parcerias com órgãos estaduais e municipais para contribuir para a transformação local e regional em polos de atendimento e formação aos estudantes (SIQUEIRA, SANTANA, 2010, p. 134).

Castro (2011), ao estudar sobre as ações e iniciativas que as universidades públicas brasileiras vêm tomando em relação ao ingresso e à permanência da pessoa com deficiência nesse nível de ensino, conclui que algumas ações estão sendo tomadas, como o oferecimento de atendimentos educacionais especializados, a criação de departamentos e núcleos voltados a dar apoio a pessoas com deficiência, a construção de bibliotecas acessíveis, guias acessíveis, novas legislações institucionais, entre outras. Contudo, segundo a autora (p. 226), elas não são suficientes, elencando três grandes desafios que as universidades precisam enfrentar para uma inclusão de qualidade: romper com as barreiras ainda existentes, principalmente as atitudinais;

prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores.

Ao dar a voz aos estudantes com deficiência, a fim de descobrir qual a concepção deles sobre a inclusão no Ensino Superior, Rambo (2011) realizou em seus estudos uma entrevista com oito estudantes com deficiência, sendo quatro matriculados em universidade pública e quatro em universidade particular, ambas do Estado do Paraná. Os resultados da pesquisadora permitiram compreender que na concepção dos estudantes a inclusão significa ter maior acessibilidade e igualdade, e assim percebem que a educação inclusiva dentro das instituições de que fazem parte não está se concretizando. Os resultados também apontaram as expectativas dos estudantes ao cursarem o Ensino Superior, sendo que 54,6% dos participantes responderam que é importante para conseguirem um lugar no mercado de trabalho, 25% das respostas centravam-se na “realização de um sonho”, e com a mesma porcentagem o “sentimento de que têm potencialidades”. Além disso, os estudantes participantes relatam que as relações com os professores e colegas são boas, sendo que 30% das respostas dizem haver uma relação de aceitação e respeito. (RAMBO, 2011, p. 137).

Assim, a autora conclui

que as IES nas quais os alunos participantes da pesquisa estão inseridos ainda não estão preparadas para incluí-los, pois não oferecem acesso facilitado aos recursos pedagógicos, aos ambientes físicos, e professores preparados para lidar com a diversidade de seu alunado. Cabe às IES viabilizar, a todos os estudantes com necessidades especiais, condições reais de acessibilidade, ou seja, de uma educação inclusiva (RAMBO, 2011, p. 138).

Nessa mesma direção, GUERREIRO (2011) objetivou em sua pesquisa conhecer o nível de satisfação do estudante com deficiência quanto a acesso e permanência no Ensino Superior, através do instrumento “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência” – ESA. Participaram da sua pesquisa dezoito universitários com diferentes tipos de deficiência. De acordo com os resultados pontuados na Escala Likert, em relação à satisfação estrutural, 50% tendem à satisfação, 25% estão satisfeitos e 25% estão insatisfeitos,

destacando a insatisfação maior por parte dos deficientes físicos e visuais; quanto à satisfação operacional, 50% tendem à insatisfação, 25% estão satisfeitos e 25% insatisfeitos, sendo a queixa mais frequente em relação aos editais, “à interação professor-aluno, metodologia do ensino, burocracia para o atendimento às necessidades específicas, recursos e tempo extra para realização das atividades acadêmicas” (p. 189); em relação ao fator psicoafetivo, 25% tendem à satisfação e 75% estão satisfeitos, com a maioria dos alunos possuindo uma autoestima positiva; quanto às atitudes perante os obstáculos, 25% apresentam uma certa neutralidade ou preferência para omissão e 75% têm atitudes positivas, com “uma maior tendência para enfrentar as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais e superá-las” (p. 190). Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de monitoramento permanente de como está se dando o acesso e a permanência do estudante com deficiência na UFSCAR, pois segundo a autora

a mensuração da satisfação desse alunado, e de outros com necessidades educacionais especiais, é vital tanto para fins de medidas preventivas, corretivas e preditivas das não conformidades, quanto para a divulgação das práticas exitosas implantadas nas IES brasileiras (GUERREIRO, 2011 p. 191).

Soares (2011) investigou em sua pesquisa o fenômeno da inclusão de estudantes com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará (UFC) através de relatos de estudantes, docentes e administradores, observações no âmbito de nove disciplinas e levantamento de diversos documentos da universidade. Segundo a autora, a UFC, quanto à trajetória da inclusão em sua instituição, “possui ações pontuais, isoladas e sem articulação entre si” (p. 203), entretanto modifica-se a partir de 2005 com a realização e continuidade do Projeto UFC Incluir, que criou a comissão para propor políticas de acessibilidade e da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, institucionalizando ações inclusivas, fortalecendo-as, política e pragmaticamente. A autora descreve algumas ações que devem ocorrer para uma inclusão de qualidade: a disposição e ampliação do uso de alguns recursos, como o Dosvox, mas carece ainda de outros, como máquina Perkins e impressora Braille; a necessidade de adotar o

procedimento de avaliação funcional para estudantes com baixa visão, valorizando suas potencialidades; maior inclusão nas disciplinas, atendendo as necessidades específicas dos estudantes; coordenadores de curso e demais setores devem ter mais clareza sobre a adoção de medidas inclusivas.

Em consonância, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) retratam em seu artigo uma pesquisa realizada com sete estudantes com deficiência matriculados na UFPR, com o objetivo de conhecer a trajetória deles na universidade e a sua relação com as ações e encaminhamentos institucionais no seu processo de inclusão. De acordo com a autora, foi somente com a criação do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) em 2006 que a universidade passou a institucionalizar de forma mais efetiva uma política inclusiva (p. 132). Seus resultados ainda apontam a importância do uso das bancas especiais; a existência de vaga destinada a PCD; a importância das adaptações e recursos utilizados pelos professores em sala de aula; o maior interesse dos professores por esses estudantes e suas necessidades; a necessidade de eliminar as barreiras físicas; a importância da existência do NAPNE e a necessidade de maior conhecimento sobre a deficiência por parte de toda a comunidade acadêmica.

Silva (2011) apresenta em sua pesquisa os resultados preliminares sobre o Programa Incluir nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul no período de 2005 a 2010. A autora destaca a importância de programas de governo, destacando o Programa Incluir, que assegura a execução de projetos de acessibilidade, favorecendo o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas universidades públicas do estado.

No ano seguinte, Souza (2012) investigou os programas de permanência implementados nas universidades públicas, em especial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no contexto das políticas de Educação Superior, no período de 2003 a 2010. Diante dos seus resultados, tem-se que no governo Lula foram implementados alguns

programas de educação superior para possibilitarem a permanência do estudante nesse nível de ensino, como o REUNI, o INCLUIR e o PNAES. Por fim, a autora conclui que programas como esses são importantíssimos para combater a evasão na educação superior, o que tem sido motivo de pesquisa e um problema que tem afligido as instituições de educação superior em geral.

Silva, Souza, Prado et. al (2012) realizaram uma revisão bibliográfica abrangendo o período de 2001 a 2012 com o propósito de mapear a situação da pessoa com deficiência no Ensino Superior e compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar o ingresso desse grupo na universidade. Diante dos resultados, os autores indicam que existe ainda uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, pois segundo os estudantes algumas dificuldades são encontradas, como o despreparo dos professores, a falta de conhecimento da comunidade universitária, as estratégias pedagógicas falhas e as limitações físicas. É preciso, na posição dos autores, favorecer o ingresso, a permanência e a saída desses estudantes das universidades.

Em 2013, Duarte, Rafael e Filgueiras et al. (2013) realizaram um levantamento dos estudantes autodeclarados com deficiência que estavam matriculados nas IES públicas e privadas da cidade de Juiz de Fora. Para tanto, os autores entrevistaram os coordenadores de curso e os estudantes citados. Através dos resultados, descobriu-se que existem 45 estudantes com deficiência matriculados nas universidades de Juiz de Fora, sendo que a rede privada representa 82,2% desse total e a rede pública federal, 17,8%. Assim, os autores apontam a importância da concretização de estudos que visem ampliar as informações sobre a inclusão da PCD no Ensino Superior brasileiro, de forma a auxiliar os profissionais envolvidos na ação pelo direito da PCD ter acesso aos diferentes meios sociais, em especial, a educação.

Com o mesmo intuito, Ciantelli, Leite e Martins (2013) realizaram um estudo exploratório e descritivo que buscou mapear, refletir e analisar a inserção de estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Segundo os resultados, no ano de 2012, apenas 25 estudantes com necessidades especiais estavam matriculados na graduação, o que corresponde a 0,07%, e 04 na pós-graduação, correspondendo a 0,03%. Juntos são 29 estudantes, representando 0,06% somente. Segundo as autoras, os resultados mostram, de forma tímida, a presença da PCD nessa Universidade, mesmo com a existência de normativas que objetivam legislar sobre essa temática, como o Decreto nº 6.949/09, que assegura o acesso desta população em todos os níveis de ensino. Portanto, as autoras ressaltam que dentre as questões imediatas é preciso tomar providências capazes de potencializar os ambientes de ensino para atender as demandas especiais do seu alunado, assim como a realização de estudos complementares que possam esclarecer os motivos da inexpressividade de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior.

Lima (2013) em sua pesquisa buscou analisar como acontecia a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores da área da saúde de instituições públicas de ensino do Estado do Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Os seus resultados constataram que o número de matriculados é baixo para o universo de pessoas com deficiência existentes fora dos muros das universidades; a deficiência mais frequente é a física, seguida pela auditiva e visual; muitos estudantes não se declararam deficientes e apontaram como dificuldades para o acesso e permanência no Ensino Superior as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Por fim, o estudo mais recente encontrado é o de Costa e Souza (2014), que investigou a acessibilidade na Universidade Federal do Pará considerando a experiência locomotora de uma aluna cadeirante desta instituição. Os resultados obtidos revelam que a universidade

atende parcialmente às adequações propostas nas normas técnicas de acessibilidade nas edificações, mobiliário e equipamentos urbanos, transportes e demais espaços, e que, apesar do que ainda precisa ser feito, várias adaptações estão sendo realizadas para eliminar as barreiras físicas, permitindo a acessibilidade a todos. Segundo as autoras, “a inclusão deve ser vista como sinônimo de respeito por aqueles que apresentam algum tipo de necessidade especial” (COSTA; SOUZA, 2014 p. 467), oferecendo acesso aos serviços e aos espaços comuns em sociedade, sendo portanto imprescindível exigir que a universidade faça sua parte e contribua para a superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Segundo a revisão dos estudos nacionais sobre inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, percebe-se uma tendência nas pesquisas iniciais em identificar as diferentes barreiras de acessibilidade que impedem o ingresso e permanência dos estudantes com deficiência na universidade, sendo as barreiras arquitetônicas, metodológicas e atitudinais as mais citadas. Evidenciam-se também avanços, por parte de algumas universidades em prol da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, de formas mais acessíveis de vestibulares e a utilização de bancas especiais (MOREIRA, 2004); ofertas de programas e serviços de apoio (OLIVEIRA, 2003; SASAZAWA, 2005; FERREIRA, 2007) e criação dos núcleos de acessibilidade propostos pelo Programa Incluir (OLIVEIRA, DECHICHI, SILVA, 2007; FREITAS, RECHICO, 2008). Em pesquisas mais atuais percebe-se a tendência: de dar voz aos estudantes com deficiência a fim de vivenciar sua realidade dentro da universidade e sua opinião frente à inclusão (BISOL, VALENTINI, SIMIONI, ZANCHIN, 2010; CHAHINI, 2010; GUERREIRO, 2011; MOREIRA, BOLSANELLO, SEGER, 2011; RAMBO, 2011; SOARES, 2011; COSTA, SOUZA, 2014); de análise de programas de governo (INCLUIR, REUNI, PROUNI) que favorecem o acesso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência na universidade, assim como as ações que têm sido propostas, financiadas e implementadas em favor da inclusão deles

(SIQUEIRA, SANTANA, 2010; SOUZA, 2010; SILVA, 2011; SOUZA, 2012); de crítica à falta de políticas inclusivas por universidades (DUARTE, FERREIRA, 2010); de realização de mapeamento dos estudantes com deficiência nas universidades (CIANTELLI, LEITE, MARTINS, 2013; DUARTE, RAFAEL, FILGUEIRAS, 2013; LIMA, 2013) e da promoção de ações para a eliminação de barreiras físicas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais, programáticas e atitudinais (CASTRO, 2011, MOREIRA, BOLSANELLO, SEGER, 2011; COSTA, SOUZA, 2014). Ressalte-se que nenhum desses estudos buscou o recorte da contribuição de uma área específica do conhecimento, como a psicologia.

#### **1.4 Objetivos**

A pesquisa foi realizada junto às universidades públicas federais brasileiras com o objetivo de identificar e analisar os núcleos de acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em prol da participação de estudantes com deficiência no ensino superior.

#### **1.5 Universo da Pesquisa**

Participaram da pesquisa 17 universidades, o que corresponde a 24% do total de universidades convidadas a participarem da pesquisa, conforme disposto no quadro 1. Destas, 17 aceitaram responder ao instrumento de coleta de dados produzido pela pesquisadora (questionário) e duas negaram o interesse em participar, justificando seu posicionamento.

**Quadro 1- Universidades Federais contempladas pelo Programa INCLUIR no ano de 2013 e Universidades Participantes da Pesquisa**

Universidades Convidadas	Região	Universidades Participantes
1. Universidade Federal de Goiás (UFG)	CENTRO-OESTE	X
2. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	CENTRO-OESTE	
3. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	CENTRO-OESTE	X
4. Universidade de Brasília (UNB)	CENTRO-OESTE	
5. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	CENTRO-OESTE	X
6. Universidade Federal do Alagoas (UFAL)	NORDESTE	
7. Universidade Federal da Bahia (UFBA)	NORDESTE	
8. Universidade do Federal do Ceará (UFC)	NORDESTE	
9. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	NORDESTE	X
10. Universidade Federal Rural do Semiárido(UFERSA)	NORDESTE	
11. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	NORDESTE	
12. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	NORDESTE	X
13. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	NORDESTE	
14. Universidade Federal do Piauí (UFPI)	NORDESTE	
15. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	NORDESTE	
16. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	NORDESTE	
17. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	NORDESTE	
18. Universidade Federal de Sergipe (UFS)	NORDESTE	
19. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	NORDESTE	
20. Universidade Federal do Acre (UFAC)	NORTE	X
21. Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	NORTE	X
22. Universidade Federal do Pará (UFPA)	NORTE	
23. Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	NORTE	
24. Universidade Federal de Roraima (UFRR)	NORTE	X

25. Universidade Federal do Tocantins (UFT)	NORTE	
26. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	NORTE	
27. Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	NORTE	
28. Universidade Federal do ABC (UFABC)	SUDESTE	X*
29. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	SUDESTE	
30. Universidade Federal Fluminense (UFF)	SUDESTE	
31. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	SUDESTE	X
32. Universidade Federal de Lavras (UFLA)	SUDESTE	
33. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	SUDESTE	X
34. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	SUDESTE	
35. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	SUDESTE	X
36. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	SUDESTE	X
37. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	SUDESTE	X
38. Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	SUDESTE	X
39. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	SUDESTE	X*
40. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	SUDESTE	
41. Universidade Federal de Viçosa (UFV)	SUDESTE	
42. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	SUDESTE	
43. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	SUDESTE	
44. Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	SUDESTE	
45. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	SUDESTE	
46. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	SUDESTE	
47. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	SUL	
48. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	SUL	X
49. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	SUL	X
50. Universidade Federal do Paraná (UFPR)	SUL	
51. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	SUL	

52. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SUL	X
53. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	SUL	
54. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	SUL	
55. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	SUL	

\* Universidades que negaram o interesse em participar, justificando seu posicionamento. Ressalta-se que as Universidades com (X) representam as universidades participantes e a ausência de (X) as que não participaram.

Assim, quanto à localização das 17 universidades participantes, informa-se que:

- três encontram-se na região Norte - UFAC, UFAM e UFRR;
- duas na região Nordeste - UFCG e UFPB;
- três na região Centro-oeste - UFG, UFMT e UFMS;
- seis na região Sudeste - UFJF, UFMG, UFRJ, UFRRJ, UFSCAR, UFSJ;
- três na região Sul - UFCSPA, UFPEL e UFSC.

A tabela a seguir descreve o perfil geral dos núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade das 17 universidades que responderam ao instrumento de pesquisa.

**Tabela 1.** Perfil geral dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade participantes da pesquisa

Universidade	Núcleo	Região	Ano de Criação	Órgão Vinculado	Classificação das deficiências									Total Estudantes Matriculados	% Estudantes com deficiência
					DA	DF	SUR	DV	CEG	DI	DM	TGD	TOTAL		
UFAC	Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	N	2008/2013	---	5	50	3	23	4	1	2	0	88	8.840	0,99%
UFRR	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - Núcleo Construir	N	2007	UFRR	8	10	1	13	1	0	0	0	33	5.094	0,64%
UFPB	Comitê de Inclusão e Acessibilidade	NE	2011	UFPB	37	89	3	18	15	0	14	1	177	28.387	0,62%
UFAM	EUAPOIO	NE	2010	UFAM	0	2	0	6	1	0	0	0	9	22.638	0,04%
UFMG	Comissão de Apoio a Estudantes com NEE	NE	2013	UFMG	0	1	0	1	1	0	0	2	5	15.848	0,03%
UFMS	Divisão de Acessibilidade	CO	2010/2013	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas	23	21	5	50	2	0	0	0	101	15.079	0,67%
UFG	Núcleo de Acessibilidade da UFG	CO	2008	PROGRAD	9	57	51	25	5	8	0	15	170	21.297	0,80%
UFMG	Em construção. Possui Núcleo de Comunicação e Acessibilidades	SE	2011	Centro de Comunicação da UFMG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31.248	0%
UFRRJ	Laboratório multidisciplinar de ensino e de recursos especiais	SE	2013/2014	Instituto Multidisciplinar	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11.972	0,01%
UFTM	Núcleo de Acessibilidade	SE	2010	PROACE	5	8	0	1	1	0	0	1	16	3.998	0,40%

UFJF	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Institucional (CAEFI)	SE	2009	UFJF	33	40	0	34	0	0	0	0	107	14.257	1,31%
UFRJ	Núcleo Pró-accesso UFRJ	SE	1995	Programa de Pós-graduação em Arquitetura	0	8	0	6	3	0	0	0	17	40.197	0,04%
UFSJ	Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE)	SE	2010	Departamento de Psicologia	4	10	2	7	2	0	1	3	29	9.056	0,32%
UFSCAR	Incluir: núcleo de acessibilidade da UFSCAR	SE	2008	ProEx.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10.885	-
UFPEl	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	S	2008	PROGRAD	1	2	4	0	0	3	0	0	10	13.480	0,07%
UFCSPA	INCLUIR	S	2010	PROEXT	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1.475	0,13%
UFSC	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)	S	2012	PROGRAD	14	20	32	11	0	0	0	3	80	24.536	0,32%

De acordo com a tabela 1, destaca-se que o núcleo de acessibilidade mais antigo foi criado em 1995, alocado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o mais recente em 2014, em um dos campi da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Outro dado interessante é o número de matrículas de estudantes com deficiência comparado com o número total de estudantes matriculados na universidade, sendo que a Universidade Federal de Juiz de Fora é a que possui maior concentração, com 1,31% de matrículas de estudantes com deficiência, enquanto a menor encontra-se na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com 0,01%. Todavia, vale ressaltar que essa diferença no número de matrículas de uma universidade para outra pode ser resultado de outros fatores, como por exemplo a diferença no número de cursos de cada faculdade, da região onde se encontra, há quantos anos foi fundada a própria instituição, entre outros.

Dentre a classificação das deficiências, a maior ocorrência é a deficiência física, seguida pela visual e auditiva. Os números mais baixos de matrículas são dos estudantes com deficiência intelectual, seguidos pelos estudantes com deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, percebendo-se a prevalência de alguns tipos de deficiência no Ensino Superior, apesar de a incidência desse segmento populacional ainda ser pouco expressivo na universidade, fato que será discutido mais adiante neste texto.

## **1.6 Participantes da pesquisa**

Foram convidados a participar desta pesquisa os coordenadores dos núcleos de acessibilidade atuantes no núcleo das universidades selecionadas.

Com o intuito de descobrir informações sobre os núcleos de acessibilidade, em especial para descobrir o endereço de correio eletrônico de seus coordenadores para posterior convite de participação na pesquisa, entrou-se em contato com todas as universidades por

vários meios: consultas nos sítios eletrônicos das instituições, correio eletrônico, contato telefônico com o setor geral da universidade.

Participaram da pesquisa uma psicóloga educacional e 16 coordenadores, dos quais quatro possuem formação em Psicologia e fazem uso de conhecimentos teóricos e práticos da área em seu trabalho junto aos estudantes com deficiência. No quadro a seguir, encontram-se a formação, a função e ano de ingresso dos participantes da pesquisa.

**Quadro 2:** Perfil geral dos participantes da pesquisa

<b>Universidade</b>	<b>Formação Profissional</b>	<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Função no Núcleo/Comitê</b>
UFRJ	Graduação e mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social	1996	Coordenadora
UFAM	Graduação em Educação Artística. Mestrado em Ciências da Educação	2013	Coordenadora
UFRRJ	Graduação em Educação Especial. Doutorado e mestrado em Educação e especialização em Altas Habilidades	2009	Coordenadora
UFJF	Graduação em Educação Física. Mestrado e Doutorado em Educação Física.	2009	Coordenadora
UFG	Graduação em Educação Física. Mestrado em Educação Especial e Doutorado em História e Filosofia da Educação	2014	Diretor
UFTM	Graduação em Fisioterapia. Especialização em Fisioterapia Neurológica	2010	Coordenadora
UFCSPA	Graduação em Fonoaudiologia. Mestrado e Doutorado em Linguística e Letras	2010	Coordenadora
UFPEl	Graduação em Letras- Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Mestrado e Doutorado em Educação. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	2013	Coordenadora
UFAC	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Mestrado em Educação em Saúde	2012	Pedagoga
UFRR	Graduação em Pedagogia. Especialização em Informática na Educação	2012	Coordenador
UFMG	Graduação em Psicologia e em Letras/Libras	2011	Coordenadora
UFMS	Graduação em Psicologia. Mestrado em Educação e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	2008	Coordenadora
UFCG	Graduação em Psicologia. Mestre em Psicologia e Doutorado em Ciências Sociais	2013	Presidente
UFSC	Graduação em Psicologia	2013	Psicóloga Educacional
UFSJ	Graduação em Psicologia. Mestrado em Educação e Doutorado em Administração	2010	Coordenadora

UFSCAR	Graduação em Terapia Ocupacional. Mestrado e Doutorado em Educação Especial	2013	Coordenadora
UFPB	Graduação em Terapia Ocupacional. Especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação	2011	Coordenadora do comitê de inclusão e acessibilidade.

Segundo o quadro 2, o primeiro ano de ingresso de um dos coordenadores participantes ocorreu em 1996, ao passo que os demais passaram a coordenar os núcleos e/ou comitês de acessibilidade no ano de 2008 em diante, sendo que cinco coordenadores iniciaram esta função no ano de 2013. Sete dos coordenadores possuem mestrado, com destaque para o curso na área da Educação e/ou Educação Especial, seis possuem doutorado em diferentes áreas (sendo novamente a área da Educação a mais recorrente), dois possuem especialização em psicopedagogia institucional, um em altas habilidades.

### **1.7 Visita à UFSC**

Achou-se importante para a elaboração do instrumento (questionário) da pesquisa conhecer a realidade local de um núcleo de acessibilidade que já se encontrasse consolidado. Desse modo, após concordância por parte da instituição, foi realizada uma visita à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no mês de novembro de 2013, por ser uma universidade que possui um núcleo de acessibilidade modelo, com profissionais da área da Psicologia na equipe. Nessa ocasião, foi aplicado o questionário-piloto, sob a forma de entrevista semiestruturada com o coordenador e membros da equipe do núcleo, buscando identificar as ações do núcleo de acessibilidade, com destaque para as do psicólogo.

A visita teve como objetivo conhecer e familiarizar-se com a realidade dos núcleos de acessibilidade, além de aplicar o roteiro de investigação dos temas da pesquisa sob a forma de entrevista, para auxiliar na elaboração do questionário.

A UFSC foi fundada em 1960 e atualmente é dividida em quatro campi: Campus Araranguá; Campus Curitibanos; Campus Florianópolis e Campus Joinville. A entrevista se deu no Campus de Florianópolis, sede central da universidade que possui 11 centros de ensino e onde se localizam os órgãos administrativos e principais setores da UFSC.

A UFSC conta com um grupo de profissionais e estudantes que vêm desenvolvendo ações voltadas a pessoas com deficiência na universidade desde os anos 1990. Possui um núcleo de estudos sobre deficiência, além de ter realizado um mapeamento das atividades voltadas a pessoas com deficiência na UFSC, através de projetos como “a Acessibilidade Física: ETUSC e Núcleo de Estudos em Desenho Universal (Arquitetura); Tecnologias Assistivas: RexLab-CTC; Acessibilidade à Informação: Biblioteca Central; Aspectos pedagógicos: CED e Mapas e Gráficos Táteis: LabTATE (CFH)” (Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina). Atualmente a universidade conta com 80 estudantes com deficiência cadastrados no núcleo de acessibilidade.

A entrevista foi realizada na sala da coordenadoria de Acessibilidade Educacional. As questões contidas no roteiro, assim como outras de interesse da pesquisadora sobre o funcionamento do núcleo de acessibilidade, nortearam a entrevista, que durou cerca de uma hora e meia, do qual participaram a coordenadora, uma psicóloga, uma fonoaudióloga e duas pedagogas. A conversa foi gravada com a devida autorização, para posterior transcrição e análise das informações obtidas.

### **1.8 Custos e materiais da pesquisa**

Com relação às despesas, esta pesquisa está sendo financiada com bolsa de mestrado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via projeto OBEDUC (Observatório de Educação).

Os materiais utilizados foram:

- termo de consentimento livre e esclarecido: apresentado aos participantes para ler as informações e objetivos da pesquisa e assiná-lo, manifestando seu consentimento (APÊNDICE A);
- formulário eletrônico: questionário online aplicado aos participantes para a coleta de dados pertinentes à pesquisa (APÊNDICE B).

### **1.9 Refinamento do Instrumento**

Em relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa, o roteiro elaborado para aplicação do questionário-piloto atendeu basicamente o proposto, mas sofreu algumas alterações depois da análise das transcrições das entrevistas realizadas na UFSC, para melhor atender aos objetivos da pesquisa.

Assim, o questionário final teve acréscimo de duas questões de caracterização da amostra (nome do núcleo de acessibilidade e órgão da instituição vinculado ao núcleo), e de solicitações de informações adicionais para explicar alguns conceitos específicos à acessibilidade, como por exemplo, explicar o que são cada uma das dimensões de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal).

Outros enunciados de cinco questões foram reformulados para deixar o texto mais objetivo, sofrendo acréscimo de informações ou sendo divididas em duas partes, de forma que o participante da amostra não deixasse de responder uma delas. Além dessas questões alteradas, duas delas foram unificadas em uma só questão, e outras duas foram excluídas do questionário.

Assim, a partir dessa breve introdução sobre a temática da pesquisa, seguem os três estudos.

## ESTUDO 1

### IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

**RESUMO:** O tratamento dirigido à pessoa com deficiência nos diferentes períodos históricos contribui para compreender a relação estabelecida pela sociedade em geral com as pessoas com deficiência na atualidade. Este artigo objetiva traçar um panorama das ações educativas ofertadas à pessoa com deficiência, com ênfase nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. O estudo indica um processo marcado pelas forças dominantes de cada época, representando os paradoxos existentes nas relações estabelecidas com esse segmento populacional nas diferentes concepções decorrentes sobre a deficiência. Os preceitos da Psicologia - concatenados com os da Educação Especial - subsidiaram a educação das pessoas com deficiência – sendo num primeiro momento influenciada no modelo médico de atendimento clínico, seguido de uma visão mais ampla do processo educacional, considerando o contexto cultural. Apesar dos avanços na mudança de discurso sobre a temática, a história da pessoa com deficiência ainda é marcada por tensões no campo do ativismo, das organizações políticas e representativas e nas normas legais, indicando que muito há que se fazer para garantir a participação de sujeitos que se encontram nessa condição em contextos mais elevados de ensino.

**Palavras-chave:** Educação. Pessoa com deficiência. Psicologia Histórico-Cultural.

No decorrer dos diferentes períodos até os dias atuais houve grandes mudanças na relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência<sup>1</sup>. Contudo, para apreendermos como os indivíduos diferentes, que não se enquadravam nos padrões considerados normais, foram tratados, é preciso compreender dentro do amplo espectro do processo histórico como os homens e as mulheres vieram atendendo as suas necessidades básicas e construindo a sua existência (BIANCHETTI, 2010, p.26).

Partindo dessa premissa e de uma leitura crítica acerca da história da deficiência, nos debruçaremos brevemente sobre diferentes épocas até a atualidade. Esse percurso é importante para compreender a relação estabelecida pela sociedade em geral com as pessoas com deficiência, e os tratamentos decorrentes.

Ao se mergulhar no mundo primitivo, segundo Bianchetti (2010), é essencial saber que a característica principal dos povos era o nomadismo e que, portanto, dependiam da natureza para suprir suas necessidades, em especial da caça e da pesca para se alimentarem, e das cavernas para se abrigarem. Andavam em bandos e, como dependiam das condições climáticas da natureza, estavam sempre se deslocando para diferentes locais. Para garantir a sua sobrevivência e a conservação da espécie o homem precisava lutar por si mesmo e pelo seu povo; aqueles que por algum motivo possuíam alguma deficiência e não conseguiam se autossuprir tornavam-se um empecilho e conseqüentemente eram abandonados pelo grupo. Ligado ao fato da sobrevivência, da seleção natural, trata-se então da primeira sociedade – a primitiva – que segregou os indivíduos diferentes, sem despertar o sentimento de culpa e preocupação com o cuidado deles.

---

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar a expressão “pessoa com deficiência”, por ser o termo correto designado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006), ressaltando e valorizando a pessoa, acima de tudo, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Contudo, em citações literais, manteremos o termo utilizado pelo autor.

Na Idade Antiga, as relações humanas sofreram mudanças. A organização sociopolítica da sociedade grega era fundamentada no poder absoluto de uma minoria numérica (homens livres) sobre uma maioria excluída (escravos) que sustentava o império. Segundo Aranha (2001, p. 3), “a pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral”.

Os espartanos, dentre outros aspectos, valorizavam fortemente a perfeição do corpo, a beleza, a estética, a força. Nesse sentido, aqueles indivíduos que, ao nascerem, apresentassem qualquer manifestação que pudesse atentar contra o modelo ideal de corpo eram excluídos e eliminados. Bonfim (2009, p. 23) acrescenta que nessa época o infanticídio era justificado como uma “necessidade social, uma vez que o nascimento de crianças com deformidades congênitas sinalizava desgraças advindas da cólera dos deuses, que recairiam sobre todo o corpo social”. Contudo, segundo Braddock & Parish (2001, p. 15-16) a prática do infanticídio praticada pelos gregos e romanos não era tão generalizada, afirmando que era praticado por razões econômicas quando havia um número excessivo de crianças na comunidade, excetuando Esparta, em que a prática era realizada independentemente das condições econômicas da família.

Diferentemente dos espartanos, os atenienses dedicavam-se à vida da polis, à filosofia, à retórica, à argumentação, à vida intelectual em si, e moldaram a dicotomia mente/corpo, na qual “à mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar, e ao corpo degradado, conspirador, empecilho da mente (o escravo), cabe a missão de executar as tarefas degradadas e degradantes” (BIANCHETTI, 2010, p. 30). Como se observa, as pessoas com deficiência também seriam alvo de segregação e exclusão nesse contexto, uma vez que eram indivíduos julgados como seres inferiores, diferentes, fora dos padrões idealizados.

Um fato que chama à atenção é que, com as constantes guerras das quais os gregos participavam, uma consequência era a quantidade considerável de cidadãos e prisioneiros mutilados ou com limitações ao exercício de atividades laborais ou da vida diária. Com isso, os cidadãos que se feriam seriamente nos combates e não tinham mais condições de manter seu sustento e de seus familiares recebiam, tanto em Atenas quanto em Esparta, provisões especiais relativas à alimentação, que passava a ser responsabilidade do Estado, medida que era considerada justa por todo o povo. Ressalte-se que esse benefício, com o tempo, estendeu-se a outras pessoas com deficiência ou incapacidade para o trabalho (BRADDOCK & PARISH, 2001, p. 16).

Com o advento do cristianismo na Idade Média, a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. Todos os indivíduos passam a ser considerados igualmente filhos de Deus, possuidores de uma alma e, portanto, merecedores do respeito à vida e a um tratamento caridoso (ARANHA, 2001, p.3). Entretanto, apesar do indivíduo com deficiência ganhar o direito à vida, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado (BIANCHETTI, 2010, p. 30). Com o poder da sociedade atrelado ao clero, tanto na esfera social como política e econômica, aqueles julgados como “desonestos” ou os que lhe desagradassem de alguma forma eram excomungados; desse modo, sob o poder do clero dois processos se destacam: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

Sinteticamente, a Inquisição se configurou numa forma de a igreja calçar seu legado de proteção face à revolta da população e de seus próprios membros em relação a seu abuso no poder. Temendo então perder a sua hegemonia, em nome de Deus o clero passa a caçar e exterminar aqueles que denominou hereges e “endemoniados”, dentre eles as pessoas com deficiência, bruxas, feiticeiros, alquimistas, que foram presos, torturados, punidos e até

queimados vivos pela fogueira da Inquisição – para “purificação pelas chamas” (BIANCHETTI, 2010, p.33).

Insatisfeitos com esses atos da Inquisição, Martinho Lutero e outros membros do clero romperam com a Igreja e implantaram uma nova ordem: a Reforma Protestante. Entretanto, as pessoas com deficiência também eram colocadas em situação de inferioridade, julgadas como seres pecadores, condenadas por Deus, recomendando-se o castigo para a expulsão do demônio presente em suas almas. Nesse sentido, ambos os sistemas político-religiosos da época concebiam “a deficiência como fenômenos metafísicos de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca” (ARANHA, 2001, p.5).

Com menos destaque, Bianchetti (2010, p.33) mostra que a Igreja Católica via as pessoas com deficiência como instrumento de Deus, alertando os homens sobre comportamentos adequados ou como uma oportunidade de fazer caridade, atrelando a salvação a quem ajudasse e andasse nos “caminhos de Deus”. Assim, era-lhes ofertado proteção, abrigo e alimentação nos asilos e casas de caridade, como uma forma de salvar a alma cristã do espírito das trevas (RAMBO, 2010, p. 44).

De forma geral, a sociedade medieval não excluía sumariamente a pessoa com deficiência, como na antiguidade clássica, mas a coloca numa posição fortemente marginalizada, marcada por crenças contraditórias, em que aqueles que apresentassem epilepsia, surdez e/ou distúrbios mentais eram atrelados a origens demonológicas - sendo perseguidos como se fossem bruxos, com a adoção de poções como remédios curativos na reversão de condições incapacitantes. Já uma

[...] segunda concepção era a de que as pessoas com deficiência eram um aspecto do curso natural da vida, situadas no universo das pessoas pobres e sujeitas à devastação aleatória ocasionada pelas pragas na Europa. (BRADDOCK & PARISH, 2001, p. 20-21).

No prosseguimento temporal, a transição do feudalismo para o capitalismo provocou uma reorganização nas diferentes esferas sociais. A Revolução Burguesa, no século XVI,

trouxe com ela “uma revolução de ideias, mudando o modo clerical de ver o homem e a sociedade, [e] trouxe em seu bojo a mudança no sistema de produção: o capitalismo mercantil” (ARANHA, 2001, p. 5). Surge uma nova classe social, a burguesia, constituída por pequenos empreendedores que começaram a enriquecer a partir da venda e comercialização de seu trabalho. Assim, nasce uma nova divisão social do trabalho: donos do meio de produção e operários. Ainda na leitura de Aranha (2001) entende-se que nesse período novas ideias surgiram em relação à deficiência, havendo uma prevalência da visão organicista como explicação causal, e os tratamentos decorrentes iam desde aqueles relacionados à alquimia, à magia e à astrologia a aqueles relacionados a métodos iniciais da área da medicina. Nessa época surgem então os hospitais psiquiátricos, onde o confinamento dessas pessoas se tornava usual.

A partir da Revolução Francesa de 1789, a burguesia passou a ser hegemônica, e o teocentrismo foi cedendo espaço ao antropocentrismo, no qual “homens e mulheres passam para o centro do palco, procurando escrever, encenar e dirigir o processo de construção da sua existência, não aceitando mais o papel de meros figurantes” (BIANCHETTI, 2010, p. 35). Os cinco pilares defendidos por essa Revolução foram os ideais de igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia. Para Bianchetti (2010), o ideal que merece maior atenção é a luta pela igualdade de todos os homens e mulheres, pois sua repercussão é fundamental para a análise de como a educação da pessoa com deficiência estava sendo proposta e concretizada.

No final do século XVIII a produção passou da manufatura para a maquinofatura, em que o ritmo passa a ser ditado pela máquina, já que a produção é em série, visando suprir o mercado e um maior lucro da burguesia (BIANCHETTI, 2010, p. 38). Nessa produção, exige-se do trabalhador eficiência no desempenho em uma ou algumas tarefas, especialização. De forma a atender a essas especificações do novo modelo de produção vigente, a educação, até

então assumida exclusivamente pela Igreja, passa a ser oferecida pelo Estado, com o objetivo de preparar a mão de obra necessária para a produção (ARANHA, 2001, p. 6). Nesse cenário, a pessoa com deficiência continuou sendo marginalizada, por se configurar incapaz como mão-de-obra qualificada – atrelada aos baixos índices de escolarização que recebia.

Entretanto, no mesmo período, novas ideias na área da medicina, filosofia e educação tomaram força. Apesar da visão organicista ainda permanecer predominante, começam a ser veiculadas possíveis causas ambientais para o trato da deficiência. Tem-se também a visão empirista de Locke, o qual defende que o homem é uma tábula rasa a ser preenchida pela experiência, encaminhando para a crença na educabilidade do deficiente mental pelos sentidos (ARANHA, 2001, p.7).

Nesse emaranhado de novas ideias, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência passa a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino. A educação da pessoa com deficiência ocorre em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais. Segundo Piccolo e Mendes (2012) nas instituições totais

todas as atividades são realizadas em um único local e com as mesmas coordenadas, independentemente das particularidades apresentadas por cada pessoa, pois o objetivo explícito está em manter a ordem social mediante horários rígidos e a realização das mesmas atividades diárias. Em tudo se busca uma uniformidade, seja nas roupas que vestem, nos quartos que ocupam ou na alimentação, com o intuito de retirar qualquer possibilidade de condução das próprias vidas pelos internos. O sistema é o autor, aquele que decide os destinos do ir e vir. (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 1173-1174).

Em acréscimo, os autores pontuam a sustentação de um modelo pautado na infantilização social do interno, retirando do indivíduo sua autonomia, liberdade de escolha e capacidade de decisão, estabelecendo uma situação de dependência em relação ao outro. Em termos gerais, o interno é e fará o que os outros querem que ele seja e faça,

pois todos eles utilizam poderosos mecanismos de segregação, estratificação social e modelação de subjetividade por meio de um jogo de relações entre punições e recompensas erigidas com vistas à assunção de um padrão moral previamente estabelecido, composição esta também existente, diga-se de

passagem, na sociedade cotidiana, contudo, não de forma tão explícita e flagrante (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 1175)

Nesse sentido, as pessoas com deficiência foram privadas do seu livre arbítrio, assumindo muitas vezes o status de doente, justificando assim a procura de serviços médicos na tentativa do alcance da normalidade. Entretanto, tal medida implicava na segregação do indivíduo, valendo-se de punições e recompensas como parte do processo de cura, que torna a prática legitimada socialmente por determinada ordem institucional na dominação de um grupo sobre outro (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 1176). Esse fenômeno ainda é presente na realidade atual, pois instituições asilares, sistemas prisionais, hospitais psiquiátricos, quartéis militares, etc. são locais em que grupos de tipos de pessoas vivem em tempo integral, afastados do convívio social maior.

Ao longo dessa exposição histórica sobre o modo como a pessoa com deficiência foi tratada ao longo dos anos nas diferentes sociedades existentes, podemos perceber que a história da humanidade é repleta de mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais, que se refletem no tratamento dado à pessoa com deficiência durante o intervalo temporal. Trata-se de uma história marcada por contradições, tensões, pelo jogo de forças dominantes de cada época, representando os paradoxos existentes no processo histórico da pessoa com deficiência e nas diferentes concepções existentes sobre a deficiência. Estas mudanças repercutiram nas tentativas educacionais culminando em proposições da Educação Especial.

## **2.1 As ações educativas voltadas à pessoa com deficiência**

A fim de compreendermos como se configurou a Educação Especial no mundo, traçaremos um percurso histórico da humanidade, com o objetivo de verificar como se deram as propostas e as ações educativas voltadas à pessoa com deficiência.

Segundo Mazzotta (1999, p. 17) foi principalmente na Europa, e posteriormente nos Estados Unidos, Canadá e em seguida em outros países, como no Brasil, que se deram os primeiros movimentos de atendimento educacional dirigidos à pessoa com deficiência. Em seus estudos, o autor expõe que a primeira obra impressa sobre a educação da pessoa com deficiência foi de Jean-Paul Bonet, editada na França em 1620 sob o título “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, e que a primeira instituição especializada para a educação dos surdos e dos mudos foi fundada em 1770 por Charles M. Eppé, em Paris. Outros trabalhos voltados aos surdos na época foram do inglês Thomas Braidwood e do alemão Samuel Heinecke, com a criação do método oral, conhecido atualmente como “leitura labial ou leitura orofacial”. Jannuzzi (2006, p.30) expõe a participação de Roch Ambroise Sicard no Instituto Nacional dos Surdos Mudos<sup>2</sup> de Paris na constituição da língua dos sinais.

Em relação à pessoa com deficiência visual, destaca-se o trabalho de Valentin Háuy, que no ano de 1784 fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris. Em sua instituição, preocupou-se em ensinar a leitura a esses indivíduos, criando os alfabetos em relevo. Em 1829, Louis Braille, jovem cego francês pertencente ao instituto, inspirado no código militar de comunicação noturna criado por Barbier, criou o código Braille, utilizado até os dias de hoje (MAZZOTTA, 1999; JANNUZZI, 2006).

Na leitura dos autores fica clara a marcante influência da medicina no campo educacional, como uma procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves da deficiência, não solucionados pelos tratamentos exclusivamente terapêuticos.

Nesse campo, no início do século XIX destaca-se Jean Gaspar Itard (1774-1838), médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris; contrário à visão médico-organicista-fatalista de deficiência de Philippe Pinel, toma a responsabilidade de educar

---

<sup>2</sup> Atualmente essa expressão não é mais utilizada, pois o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. O termo correto é “surdo” ou “mudo” separadamente.

Victor<sup>3</sup> de Aveyron, baseado no ideal de que é no seio da sociedade que o homem se desenvolve. Edouard Séguin (1812-1880), discípulo de Itard, deu continuidade ao trabalho, aprofundando-se em pesquisas, experimentos e na proposição de um método para educar as pessoas com deficiência intelectual, revolucionando a educação especial (BIANCHETTI, 2006; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1999).

Maria Montessori (1870-1956), médica italiana, prosseguiu com os estudos de Itard e Séguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual<sup>4</sup> em Roma. Ela enfatizava a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos, como blocos, encaixe, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 1999, p. 22).

Cotrin (2010, p. 29) afirma que, com o trabalho produtivo e a difusão dos ideais liberais, difundiu-se a opinião de que a pessoa com deficiência não deveria ser um “parasita”, mas sim ser educado para, minimamente, se tornar independente e prestar serviços à nação. A Psicologia começa a se interessar pela educação da pessoa com deficiência com métodos de ensino diferenciados, pautados em especial na psicologia experimental, com o uso das escalas psicométricas de inteligência. Destacam-se as obras de Alfred Binet (1857-1911) e de seu colaborador Théodore Simon (1871-1961), com a criação dos testes de inteligência, identificando as crianças ditas anormais (que se distanciavam do padrão estabelecido de inteligência). Para esses psicólogos, o defeito encontrava-se no sujeito com deficiência, e propunham que as crianças consideradas anormais deveriam ser educadas em classes separadas, de forma a corrigir as faculdades intelectuais como atenção, memória, percepção, juízo e vontade.

---

<sup>3</sup> Victor era um menino de doze anos, encontrado na floresta de La Caune, no sul da França, com hábitos de um selvagem.

<sup>4</sup> Optou-se aqui pela utilização, por ser mais adequado, do termo deficiência intelectual em vez de retardo mental ou deficiência mental, referindo-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não à mente como um todo, e distinguindo-o da “doença mental”, conforme indicado pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento – AADI (SASSAKI, 2005).

No contexto social da época (década de 60) o processo de desinstitucionalização das pessoas com deficiência torna-se corrente, pois não mais interessava sustentar uma massa cada vez maior dessas pessoas com ônus público em ambientes segregados; buscou-se desenvolver meios para que elas pudessem retornar ao sistema produtivo. Partindo dessa premissa, criou-se o conceito de integração, “fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional” (ARANHA, 2001, p. 16).

Com apoio ainda em Aranha (2001), entende-se que o termo *integrar* localizava no sujeito o alvo da mudança, contudo indicava que eram necessárias mudanças na comunidade, garantindo serviços e recursos que pudessem modificar as pessoas com deficiência para que elas pudessem se aproximar o quanto possível do normal. Assim, surgem no âmbito da educação as escolas especiais e as classes especiais, voltadas para o ensino do aluno, visando sua ida ou seu retorno, posteriormente, para as salas de aula denominadas normais.

## **2.2 A educação da pessoa com deficiência no Brasil**

Com o intuito de melhor entendimento sobre a educação da pessoa com deficiência no nosso país, esse capítulo inicia-se lembrando que a educação brasileira “foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que delas sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade” (JANNUZZI, 2006). De modo bastante sintético, destaca-se que a necessidade da alfabetização para votar, o novo sistema de produção na busca de mão de obra especializada, entre outros fatores político-econômicos, altera a oferta educacional, antes destinada essencialmente à elite brasileira, sendo ampliada a outras esferas sociais. Fato impulsionado por movimentos populares, que reivindicaram a

educação como um direito de todo cidadão brasileiro. A educação da pessoa com deficiência também sofreu grande influência dos segmentos dominantes da sociedade da época, contudo, com fatos mais agravantes, que serão discutidos posteriormente.

Segundo Jannuzzi (2006, p.6), a educação da pessoa com deficiência surgiu institucionalmente a partir das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. Em acréscimo, Mazzotta (1999, p. 27) afirma que no século XIX, inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, foram organizados serviços para atendimento a pessoas com deficiência; todavia, caracterizavam-se como iniciativas oficiais e populares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dirigido a esse público. Para o autor, é em meados da década 1950-60 que a política educacional brasileira passa a considerar a pessoa com deficiência.

Recorda-se que o atendimento educacional voltado à pessoa com deficiência teve seu início em 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que dentre os seus feitos educou a filha do médico do Imperador, Adèle Marie Louise. O regime no Instituto era de internato e destinava-se ao ensino primário e a alguns ramos do secundário, ensino da educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1999). Três anos depois, D. Pedro II fundou, no mesmo município, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957 recebeu o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Caracterizado por ser um estabelecimento educacional voltado à “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos” (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1999), ocorreu graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão.

De acordo com esses dois autores, o atendimento dessas duas instituições era precário, pois atendiam um número estritamente baixo do total da população cega e surda brasileira;

contudo, a instalação do IBC e do INES abriu algumas possibilidades para a discussão dessa educação no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, no qual se discutiu a sugestão de currículo de formação de professor para esse público. Para Jannuzzi (2006, p. 15), apesar dos institutos criados, a educação da pessoa com deficiência não foi focalizada pelo governo central dessa época e foi fadada ao esquecimento, assim como a instrução primária, mostrando que a educação popular não era motivo de preocupação do Estado, e muito menos a educação da pessoa com deficiência, pois “certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições”.

Aranha (2001) pontua que a relação da sociedade com a deficiência nessa época se configura através do Paradigma de Institucionalização, que se caracterizou “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (p. 8). Então, as pessoas com deficiência foram segregadas da sociedade, isoladas nesses locais afastados da cidade, com a justificativa de proteção, de tratamento ou de processo educacional para elas.

Jannuzzi (2006) e Mazzotta (1999) dão como exemplo a presença de deficientes intelectuais no Hospital Estadual de Salvador em 1874, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira, mas com serviços prestados de assistência médica a essas crianças, não propriamente de atendimento educacional. A esta se seguiu a criação de outras instituições, por iniciativas de médicos, de forma a atender os casos mais graves de deficiência intelectual.

Jannuzzi (2006) conclui que na época do Império no Brasil houve um silêncio sobre a pessoa com deficiência, prevalecendo o descaso do poder público quanto à educação de toda a população, não só o da pessoa com deficiência, e as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para os casos mais graves de deficiência. Entretanto, algumas mudanças em relação à pessoa com deficiência começam a ocorrer com a Proclamação da

República em 1889, devido a mudanças no panorama da educação. A autora identifica nesse período uma forte influência da medicina com o campo da educação seguida pelos pedagogos da rede regular de ensino, intensamente influenciados pela psicologia, e define duas vertentes presentes nessa época na história da educação especial: a médico-pedagógica e a psicopedagógica.

No domínio da vertente médico-pedagógica, surgiu o Serviço de Higiene e Saúde Pública, proposto pelo Governo Federal e que, em São Paulo, deu origem ao Serviço de Inspeção Médico-Escola, atuando junto às escolas e aos alunos de todo o país, com o intuito de preocupação na identificação e educação dos estados anormais de inteligência. Nesse contexto, a deficiência, principalmente a intelectual, foi entendida como doença, relacionada com os problemas básicos de saúde, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas, além de pobreza e falta de higiene (MAGALHÃES, 1913 *apud* JANNUZZI, 2006).

Além desses serviços, os médicos, atentando-se à importância da pedagogia, criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, nos quais reuniram crianças bem comprometidas e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos com doenças mentais. Como exemplos dessas instituições no Brasil tem-se a construção de alguns pavilhões como o Bourneville no Rio de Janeiro, em 1904, o setor para as crianças no Hospício Juquery, em 1921, entre outros (JANNUZZI, 2006, p. 16). Apesar desses esforços médico-pedagógicos em prol das pessoas com deficiência, percebe-se ainda uma grande segregação social delas, porém algo diferente começa a ser defendido, que não se limita apenas ao campo médico, mas coloca a pedagogia como um meio de auxílio, possibilitando que essas crianças participem da vida em sociedade pelo intermédio da formação de hábitos de higiene, vestuário, alimentação, etc. Posteriormente, a educação das pessoas com deficiência intelectual mais grave cedeu lugar para as crianças com problemas escolares, classificadas de acordo com a sua anormalidade. O critério para avaliar a anormalidade seria o

grau de inteligência, pela comparação dos seus comportamentos e rendimento escolar (notas) com outros alunos da mesma idade. Assim, dentro da escola esses alunos eram classificados como: anormais intelectuais, morais ou pedagógicos.

Apesar do pouco atendimento voltado à pessoa com deficiência até 1920, alguns médicos fazem suas primeiras publicações em relação à educação da pessoa com deficiência intelectual, dos ditos “anormais”. Destaca-se nesse sentido a obra de Ulysses Pernambucano, defendendo a necessidade do atendimento medicopedagógico. Além disso, em 1929, esse médico organizou a primeira equipe multidisciplinar, contando com psiquiatras, pedagogos e psicólogos para trabalhar com essas crianças com deficiência (JANNUZZI, 2006, p. 42).

A vertente psicopedagógica para o atendimento educacional à pessoa com deficiência é influenciada pelas concepções da Escola Nova, que segundo Barbosa (2011, p. 151) criticava a chamada “Escola Tradicional” e caracterizava-se principalmente por olhar para os aspectos do desenvolvimento infantil, por defender uma educação que considerasse o curso do desenvolvimento e o estimulasse, bem como por métodos de ensino e aprendizagem baseados em ações práticas e novas tecnologias, tudo isso em respeito às diferenças individuais, às aptidões e aos interesses da criança. Complementando essa definição, Cotrin (2010, p.84) afirma que os objetivos do movimento escolanovista eram a democratização do ensino e a aplicação dos conhecimentos da ciência, especificamente da psicologia, sociologia e biologia ao sistema educacional na metodologia de ensino.

Dentro desse ideário da Escola Nova, a psicologia se fez presente na educação nesse período, com o uso dos testes de inteligência criados por Binet e Simon, que repercutiram no Brasil com o trabalho realizado pelo professor Clemente Quaglio em sua pesquisa em duas escolas públicas de São Paulo, em que obteve a primeira amostra estatística dos alunos, aplicando a escala de inteligência desses autores (JANNUZZI, 2006). Segundo Mazzotta (1999, p. 30), além do trabalho publicado do professor Quaglio, em 1915 duas obras de

Basílio de Magalhães no Rio de Janeiro sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual tiveram destaque no país.

De 1920 a 1935 ocorreram importantes reformas educacionais amparadas nos pressupostos do movimento da Escola Nova. Com a influência desse movimento, o Brasil, na década de 20, recebeu alguns professores psicólogos estrangeiros que influenciaram a educação especial no nosso país: os destacados brasileiros Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff, que foram influenciados por estudiosos do Instituto Jean Jacques Rousseau e da Escola de Genebra, como Binet, Simon, Decroly, Claparède, Montessori, Demoor, Leon Walter (COTRIN, 2010).

Souza Pinto elaborou o conceito de deficiência com base nas normas escolares – na escola as anomalias se manifestariam. Ele correlacionava a anormalidade com a criminalidade, falta de moralidade e não-rendimento social, e partia da posição de segregação total, em escolas inteiramente separadas, a fim de “não prejudicar a disciplina e moralidade do estabelecimento e de não prejudicar os educandos normais” (PINTO, 1928, p.57 e 66 *apud* JANNUZZI, 2006, p.118) até a proposta de aceitá-los em classes especiais no mesmo estabelecimento de ensino normal (PINTO, 1935, p.30-31 *apud* JANNUZZI, 2006, p.118). Jannuzzi destaca que o conceito de anormal pode ter contribuído com a segregação de todos que não se encaixavam no padrão e que eram de camadas desfavorecidas economicamente, porém enfatizou e mostrou a responsabilidade do professor na eficiência do ensino, na aprendizagem e no conhecimento da criança. Mostrou que com uma ação pedagógica adequada é possível a aprendizagem de alguns comportamentos simples, como alimentar-se, vestir-se e alfabetizar-se, possibilitando um maior convívio dessas crianças na sociedade.

Helena Antipoff, psicóloga russa, chegou ao Brasil em 1929 a convite do governo de Minas Gerais para trabalhar na reforma do ensino nesse estado. Entre as propostas encontravam-se a formação de professoras das escolas públicas em psicologia da criança e o

ensinamento dos novos métodos da Escola Nova, presentes na Europa e nos Estados Unidos. No mesmo ano de 1929 foi criado o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte. Ao realizar o seu primeiro trabalho – a homogeneização das classes das escolas públicas, segundo os interesses e aptidões individuais dos alunos – , deparou-se pela primeira vez com a causa das crianças com deficiência e passou a dedicar-se a esse público excluído da educação pública brasileira. De modo sintético, Antipoff, num primeiro momento, procurou estabelecer o funcionamento das classes especiais nas escolas públicas; como não obteve muito sucesso criou, em 1932, a sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, com o intuito de obter “a assistência necessária à complementação do treinamento das professoras no ensino do excepcional, do diagnóstico psicológico e do atendimento clínico oferecido no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico” (LOURENÇO, 2000, p.26).

Nos anos seguintes, em 1935, é fundado, como órgão da Secretaria de Educação o Instituto Pestalozzi, com o qual o governo do estado de Minas Gerais passa a ter responsabilidade com sociedade civil. Antipoff tinha uma visão organicista da deficiência, mas com o aumento do seu contato com essas pessoas sua visão se torna mais abrangente, enfatizando o papel do meio ambiente na maneira de lidar com a pessoa com deficiência. Na Fazenda do Rosário, uma escola especial foi criada pela pesquisadora para pessoas com deficiência que não conseguiam se adaptar às escolas públicas ou não eram aceitas. Existia aí a preocupação com o desenvolvimento físico, psicológico, moral e social das crianças com deficiência, além da sua reinserção na sociedade. Entretanto, mesmo se mostrando com uma ação mais ampla na luta pela possibilidade do acesso ao ensino público e gratuito para alunos com deficiência, continuou a se firmar a segregação, em detrimento do “ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a ‘turbulência’, a ‘anormalidade’, os ‘de difícil aprendizagem’, etc” (JANNUZZI, 2006, p. 134).

Segundo Mendes (2010, p. 96), entre o intervalo 1930-1940 ocorreram várias mudanças no panorama da educação nacional, como o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da Educação e Saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério, entre outras. Porém, no que tange aos serviços educacionais por parte do governo voltados à pessoa com deficiência, percebe-se a tendência para a privatização, conforme aponta Jannuzzi (2006).

Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se o envolvimento da sociedade com as organizações filantrópicas na década de 30, devido aos serviços ligados à saúde e aos movimentos das próprias pessoas com deficiência. Nessa época foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Na sucessão temporal muitas outras APAEs foram criadas por todo o Brasil (MAZZOTTA, 1999, p.47).

Mazzotta (1999) descreve que a assistência técnico-financeira às secretarias de educação e às instituições especializadas foi ofertada pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, a partir da veiculação de campanhas nacionais para a educação da pessoa com deficiência, como por exemplo: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) em 1958 e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME) em 1960.

Segundo Aranha (2001, p. 11) a década de 60 se tornou marcante pela mudança da relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Devido ao processo geral de reflexão e crítica sobre os direitos humanos, em especial sobre os direitos das minorias nos países ocidentais, somado às crescentes manifestações de duras críticas por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais ao paradigma de institucionalização, iniciou-

se o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Inicia-se assim o Paradigma de Serviços, pelo qual a comunidade deveria garantir serviços e recursos para que a pessoa com deficiência se aproximasse cada vez mais do “normal” e usufrísse da vida em sociedade.

Temos um marco na educação da pessoa com deficiência em 1961 com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 4024/61, que dedicou dois artigos (Art. 88 e 89) à educação de excepcionais (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1999). Os dispositivos destacavam que a educação da pessoa com deficiência deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, integrando-o na comunidade, e garantia o incentivo financeiro público às iniciativas privadas de tratamento especial.

À luz da normativa, Mendes (2010) aponta que “o fortalecimento neste período de iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro” (p. 99).

Assim, segundo a autora, as parcerias firmadas do governo com estas instituições, financiadas pelos recursos provenientes da área de assistência social, permitiu o Estado se eximir da educação das pessoas com deficiência, delegando fortemente essa função ao setor privado.

Ainda na década de sessenta, com a insatisfação com o Paradigma de Serviços por parte da academia científica, unida ao ideário dos movimentos em prol das pessoas com deficiência, fundaram-se associações e órgãos representativos para a garantia de seus direitos (ARANHA, 2001, p.17). Assim, partindo da ideia de que a pessoa com deficiência deve usufruir de todas as oportunidades do seu convívio social e que cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que a constitui e a

caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais, rompe-se com a ideologia normalizadora e fundamenta-se o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte, que está atrelado ao conceito de Inclusão Social.

Nesse entendimento, Aranha (2001, p. 19) coloca que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”, garantidos por meio de instrumentos e suportes (social, econômico, físico, instrumental), favorecendo a participação social da pessoa com deficiência. A autora acrescenta que “cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação aos seus desejos e necessidades e à sociedade a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado”.

Vale ressaltar que o surgimento do associativismo de pessoas com deficiência no final da década de 1970 no Brasil e sua expansão pelo país foi primordial nas mudanças no trato destinado à pessoa com deficiência, de forma a promover o diálogo entre academia, militância e sociedade. Segundo Lanna (2010, p. 33) o surgimento do associativismo foi “uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos”.

Criou-se assim um ambiente crítico de tomada de consciência, resultando num movimento político das pessoas com deficiência, que passou a ganhar visibilidade. Com isso, essas pessoas tornaram-se agentes políticos ativos na busca por transformação do contexto social, contribuindo para ações afirmativas – com reformulação de leis, criação de decretos e declarações em prol dos seus direitos.

A década de 70 foi considerada um marco da Educação Especial, devido ao aumento de legislações, associações, estabelecimentos, financiamentos e do envolvimento de instâncias públicas na questão (JANNUZZI, 2005; MENDES, 2010). Como exemplo, tem-se a Lei 5.692/71, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define as bases

legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial. Dois anos mais tarde, em 1973, é criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, com a finalidade, segundo Mazzotta (1999, p. 55) “de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Trata-se do primeiro órgão nacional responsável pela política da educação especial, ligado ao MEC, que garantia o planejamento, a coordenação e a promoção do desenvolvimento da educação especial, desde o período pré-escolar até o ensino superior e supletivo destinado a pessoas com deficiência. Na década seguinte, em 1986, com a Portaria CENESP/MEC nº 69, a educação especial passa a ser entendida como parte integrante da educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”. A expressão “educando com necessidades especiais” aparece pela primeira vez, substituindo “aluno excepcional”, contudo ela sofrerá novas mudanças até a utilização da expressão aluno “com necessidades educacionais especiais”, utilizada atualmente.

Ainda no final dos anos 80, a educação sofre grande impacto após a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), que proporcionou uma onda de reformas no sistema educacional, visando à diminuição do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e a melhores condições de ensino e de trabalho, garantindo a liberdade e a igualdade de direito a todos os cidadãos, em especial o direito de todos à educação. Em função disso a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o direito ao atendimento educacional especializado, na garantia do princípio de equidade para se efetivarem normas que prevejam o respeito à diferença. Isso não significa se contrapor ao artigo 5º. da Carta Magna, que indica que “todos são iguais perante a lei”, mas compreender que, para que todos possam estar nessa condição, é imperioso se criarem medidas protetoras que levem em conta a magnitude da diversidade humana e, em função disso, estabelecer condições diferenciadas no atendimento

às especificidades. Em síntese, “para que o direito de igualdade seja assegurado, é necessário ofertar tratamento diferenciado aos diferentes, a fim de que não sejam entendidos como cidadãos de segundo ordem” (LEITE, MARTINS, 2012, p. 25). Então, inicia-se no Brasil um período de transformações no sistema educacional, amparado nos preceitos da Educação Inclusiva.

### **2.3 A Educação Especial e sua relação com a Psicologia**

Com a intenção de compreender a atuação da psicologia na educação da pessoa com deficiência e como os conhecimentos dessa ciência foram utilizados no mundo e no Brasil, faz-se prudente retornar a algumas ações iniciais. Segundo Jannuzzi (2006, p. 48), o Brasil recebeu grande influência dos laboratórios de psicologia da França, nos princípios do século XX: a difusão de seus criadores, as pesquisas em psicologia genética e diferencial vão tomando corpo e penetrando no nosso país, principalmente através das obras de Alfred Binet, elaborador dos testes de inteligência, tendo como colaborador Théodore Simon.

Binet estudou os processos superiores do homem, em especial o pensamento e a inteligência. Ao receber o convite do Ministério da Instrução Pública da França, com a intenção de melhorar o ensino oficial e identificar os alunos retardados, propôs medir o nível intelectual de todos, fazendo a correspondência entre idade e o grau de êxito em cada atividade. Propôs então formas de testagem que identificassem o nível de memória, atenção, imaginação e inteligência das crianças, que foram aprimoradas com o auxílio de Simon – firmando escalas de inteligência que se propagaram em vários países e influenciando significativamente o sistema educacional.

No Brasil, Olinto (2004, p. 25) relata que a atuação da psicologia para esse segmento populacional começa a ser difundida a partir das ideias de Juliano Moreira, com a criação de

laboratórios para pesquisas sobre Fisiologia e Psicologia no atendimento a psicopatas, pelos pressupostos da Psicologia Experimental. Recorda-se que os hospitais psiquiátricos eram responsáveis em grande parte pelo atendimento das pessoas com deficiência mental, como é o caso da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, que no ano de 1932 transformou-se em Instituto de Psicologia, filiado ao Ministério da Educação (LOURENÇO, 2004). Coube, portanto, à Psicologia nessa época compreender e explicar a anormalidade, bem como efetivar uma metodologia para seu entendimento, sendo nos laboratórios de Psicologia Experimental que essas investigações ocorriam.

Para Maluf (1994), a Psicologia, como suporte científico aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano centrou-se na mensuração e avaliação da inteligência e nas dificuldades encontradas pelos alunos, assim como nos estudos sobre maturação e prontidão para aprendizagem, o que proporcionou abafar os graves problemas educacionais existentes em nosso país, pela visão cientificista e individualizada que esses estudos abarcavam. Nesse contexto, a Psicologia tende a se amparar num método científico pautado no determinismo hereditário e genético para compreender o desenvolvimento do ser humano, não se importando tanto com os contextos sociais, econômicos, educacionais e culturais do qual fazem parte esses alunos e que interferem no seu aprendizado. Essa tendência contribuiu para camuflar uma proposta educacional que apresentava dificuldade em trabalhar com a diferença, olhando para o sujeito que a apresentava como o principal responsável pelo seu desenvolvimento.

Além da área médica a Psicologia também se aproximou da Pedagogia, fato iniciado com a Reforma de Benjamim Constant de 1890, que incorporou a disciplina de psicologia nos currículos das Escolas Normais, e com a criação em 1906 do Laboratório de Psicologia Experimental, o *Pedagogium*, no Rio de Janeiro (PEREIRA; NETO, 2003). Foi nesse período que a Psicologia passou a fazer parte dos currículos das Escolas Normais. Pessotti (2004, p.

218) anuncia que surge nessa época uma Psicologia totalmente descomprometida com a prática psiquiátrica, neurológica ou assistencial, em que o compromisso é com a educação. Tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, o movimento de Psicologia Pedagógica começa a se fortalecer, principalmente na segunda capital, com um novo núcleo de estudos na Escola Normal. O laboratório contou com o trabalho de importantes profissionais, que desenvolveram pesquisas sobre aprendizagem utilizando testes de desenvolvimento mental e aprofundaram estudos sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Desse movimento resultou a criação do Serviço de Psicologia Aplicada no Instituto de Educação, em 1931, chefiada por Noemi Silveira. Posteriormente, foi criado o Laboratório de Psicologia Educacional, que manteve “quatro seções técnicas: medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação educacional e profissional e estatística” (LOURENÇO, 2004, p. 85).

Outras regiões do Brasil também se dedicaram aos estudos da Psicologia Educacional, como é o caso do nordeste, em particular no município de Recife, onde um grupo de educadores se associou ao Instituto de Orientação e Seleção Profissional, criado por Ulisses Pernambuco; na Bahia, os estudos do educador Isaías Alves, com a observação do desenvolvimento de pré-escolares; em Belo Horizonte, com o Laboratório de Psicologia da Escola e de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, com trabalhos de Simon, assistente de Binet, e Walther, assistente de Claparède, seguido pelos trabalhos de Helena Antipoff, psicóloga e educadora que trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da educação e psicologia em nosso país (LOURENÇO, 2004).

Nesse cenário, percebe-se uma interdependência entre psicologia e educação, como sinalizado por Antunes (2008):

o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra (2008, p. 471).

No mesmo texto percebe-se que a Psicologia educacional e escolar, já consolidada nos Estados Unidos e na Europa na época, construiu a própria Psicologia no Brasil, visto que foi principalmente através dos primeiros psicologistas da educação que a Psicologia foi consolidando-se como ciência e profissão.

De acordo com Barbosa (2012), é nesse período que crescem os estudos sobre a relação entre os conhecimentos psicológicos e sua função no processo de ensino, assim como estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos cognitivos e testes psicológicos (psicometria).

A década de 1930 é marcada por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, bem como no campo educativo, no qual ocorrem reivindicações de vários educadores, que por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova solicitavam ao poder público uma renovação do campo educativo, tendo em vista o alto índice de analfabetismo, a má estrutura da educação e a falta de acesso à escola no país. Baseado nos pressupostos escolanovistas, que defendiam a descentralização do ensino da figura do professor e a ideia de uma escola mais ativa, que colocasse o educando em foco, o Manifesto foi um documento que exigia dos poderes públicos educação laica, gratuita e obrigatória para toda a população em idade escolar (BARBOSA, 2012).

É nesse período também que ocorre o crescimento das ideias sobre educação especial e a influência da psicanálise e das contribuições da psicologia educacional dos Estados Unidos. Além disso, fica evidente nesse momento a ideia de *foco no aluno*, enfatizada tanto pela psicometria como pelos pressupostos da psicanálise, atrelado ao interesse na classificação e educação daqueles chamados de desviantes ou anormais (BARBOSA, 2012).

Portanto, nesse emaranhado de acontecimentos, pode-se afirmar que o desenvolvimento inicial dessa área no Brasil, ainda chamada de Psicologia educacional, foi influenciado pelo pensamento higienista e eugenista, assim como da junção dos pressupostos

teóricos e práticos da Psicologia pedagógica, da Escola Nova e do avanço do uso de testes e orientações clínicas infantis a crianças identificadas com problemas, com vistas ao ajustamento, disciplina e normatização (BARBOSA, 2012). Assim, a Educação Especial foi vista como um terreno fértil para a aplicação prática dessa área.

Segundo Antunes (2003), o período de 1930-1960 é chamado de período de “consolidação” da Psicologia, pois nessa época se criaram as primeiras associações de psicólogos, as primeiras revistas científicas, os primeiros eventos, além de serviços organizados de Psicologia Aplicada, e ocorre a efetiva inserção da Psicologia no Ensino Superior. Segundo a autora, a partir dessa época (1930), as relações entre os campos de conhecimento Psicologia e Educação passam a se estreitar, contribuindo para a construção da Psicologia como ciência.

Assim, a partir das décadas de 1940 e 1950, enquanto a psicologia desenvolvia um conhecimento especializado e conquistava um mercado consumidor de seus serviços, começaram a ser elaborados anteprojetos para a regulamentação da formação e atuação profissional do psicólogo (PEREIRA; NETO, 2003).

Nesse cenário, em 1962 ocorre a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, favorecendo a criação de institutos específicos para sua formação. Chama a atenção que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação torna-se secundário para os profissionais da área, não apenas no âmbito curricular, mas na preferência de alunos e profissionais, que se voltaram para os campos da clínica e da organização do trabalho. Observou-se com isso que os psicólogos passaram a adotar a modalidade clínico-terapêutica na ação da psicologia escolar, limitando-se muitas vezes a realizar atendimento clínico individual de crianças com “problemas de aprendizagem” (ANTUNES, 2008; SAQUETTO, 2008).

Na década de 1970 e principalmente na de 1980, a psicologia da educação é criticada severamente tanto por psicólogos como por pedagogos (ALVES, 1989; FERREIRA, 1986; LIBÂNEO, 1984, PATTO, 1984; YAMAMOTO, 1990). Segundo Antunes (2008, p. 472), esse período pode ser interpretado como “hipertrofia da psicologia na educação, numa tendência reducionista”. Criticava-se: o uso inadequado dos conhecimentos psicológicos para adaptar alunos à escola; a utilização dos testes e a interpretação dos seus resultados, com o foco do problema apenas no aluno, desconsiderando as condições pedagógicas; o encaminhamento do aluno com deficiência à “educação especial”, reforçando estigmas e preconceitos, e produzindo social e pedagogicamente a deficiência intelectual; as interpretações e ações equivocadas dos psicólogos e educadores calcadas nos fatores emocionais, atraso no desenvolvimento, distúrbios, relacionados apenas à criança e à família. Os conhecimentos psicológicos eram apropriados de forma descontextualizada e sem referência à natureza histórico-cultural do ser humano, desconsiderando a realidade social, cultural, econômica e pedagógica que o cercava, numa tendência reducionista (BARBOSA, 2011; SOUZA, 2009; ANTUNES, 2008; SAQUETTO, 2008; CRUCES, 2006).

Destaca-se nesse período a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto, que alavancou as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, buscando um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação do profissional psicólogo neste contexto (MEIRA, 2003).

Nesse sentido a Psicologia Escolar Crítica, que segundo Meira (2003) tinha o objetivo de compreender a formação e atuação do psicólogo escolar por determinantes históricos e sociais, rompe com os interesses das classes dominantes e constrói novos pressupostos gerais para a área. Essa nova Psicologia se caracteriza por propor um olhar para o processo de

escolarização e para o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos.

Barbosa e Souza (2012, p. 170) acrescentam: “tem-se como objeto de interesse a investigação e intervenção nos contextos educacionais e processos de escolarização”, compreendendo que o “não aprender” é produto do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores intervenientes e que nessa linha de pensamento cabe ao psicólogo escolar crítico

buscar ir às origens e raízes do processo de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 170).

As discussões propostas nos anos que se seguiram no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional permitiram que a área produzisse estudos sob uma perspectiva crítica, como: a) compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social; b) ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar (SOUZA, 2009).

Diante desse cenário, pode-se observar as mudanças e transformações teórico-metodológicas que a Psicologia sofreu ao longo dos anos, partindo de um modelo tradicional, com referências aos moldes médicos de atendimento clínico (em que se utilizavam testes como instrumento de avaliação) para uma visão mais abrangente do processo de escolarização e da sociedade.

Dentre essas vertentes críticas, destaca-se a Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, que baseada no materialismo histórico e dialético contribui para a compreensão dos fenômenos educacionais e o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética. Dada a importância dessa abordagem para as ações dos psicólogos que a seguem, na tentativa

de romper com o modelo clínico da psicologia tradicional na explicação desses processos, ela será abordada na última parte deste estudo, logo a seguir.

#### **2.4 A Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a educação, em especial para a educação da pessoa com deficiência**

Para compreender as contribuições de Vigotski para a Psicologia, Leontiev (1978/2004, p. 426) aponta dois aspectos de sua obra que devem ser considerados. Por um lado, os fatos reais, as metodologias concretas e as hipóteses suas e de seus colaboradores que passaram a fazer parte importante e integrante dos fundamentos da ciência psicológica, permitindo o avanço da psicologia atual; por outro lado, o aspecto teórico-metodológico, que permanece atual nos dias de hoje, auxiliando na prática do psicólogo.

Segundo Leontiev (1978/2004), a obra de Vigotski é determinada pela “Grande Revolução Socialista de Outubro”, em contraposição ao espírito idealista da ciência da época dos países europeus que levaram à produção da psicologia aplicada. A psicologia na Rússia encontrava-se como uma ciência acadêmica restrita aos pesquisadores, com pouca aplicação prática (social), mesmo com a criação, em 1912, do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. Após a Revolução, a psicologia no país passou a se dedicar aos problemas de aplicação prática, a psicotecnia.

Com a revolução, era preciso desenvolver uma nova psicologia, uma psicologia que devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, convertendo-se em uma psicologia marxista. Contudo, não estava evidente para a maioria dos psicólogos russos a necessidade de mudança de uma psicologia não idealista e condizente com a nova ordem. Em 1921, Blonski começa a formular esse problema da psicologia em suas publicações, mas o grande destaque da época fica para Karnilov em 1923, no I Congresso Nacional de

Psiconeurologia, no qual foram expostas teses de caráter marxista como a primazia da matéria sobre a consciência, o caráter social do psiquismo do homem, etc. Inicia-se assim uma separação: de um lado os psicólogos marxistas de Karnilov, do outro os psicólogos idealistas de Tchelpánov, sendo Karnilov o novo responsável para dirigir o Instituto (LEONTIEV, 1978/2004).

É a partir desse momento, em 1924, com a participação de Vigotski no Congresso Nacional de Psiconeurologia, que Karnilov convida-o a fazer parte do Instituto de Psicologia. Inicialmente Liev Seniónovitch Vigotski trabalhou em vários campos: o da crítica teatral/literária, da história, da economia, da política e da filosofia clássica alemã. A crítica literária ocupou um lugar de destaque para o jovem psicólogo, que em 1925 publicou a tese “Psicologia da Arte”. Foi a partir dessa obra, e devido ao seu interesse pelas elevadas emoções humanas, que passou a se dedicar à psicologia propriamente científica, na qual defendia a necessidade de criar uma psicologia nova, focada no processo de desenvolvimento dos indivíduos, superando as vertentes subjetivistas e objetivistas da época sobre os fenômenos psicológicos. Para ele o maior defeito da psicologia do século XX era o “simplismo com que eram tratados os fenômenos psicológicos, tomados pelo reducionismo fisiológico e da incapacidade de descrever a manifestação superior da psique: a consciência do homem” (LEONTIEV, 1978/2004, p. 434).

É por esse caminho que por volta de 1920 se cria a “Escola Psicológica de Vigotski”, estando entre os seus colaboradores Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria (LEONTIEV, 1978/2004, p. 438). Os seus trabalhos e de seus colaboradores foram sendo produzidos primeiramente no Instituto de Psicologia de Moscou, depois na Academia de Educação Comunista e posteriormente no Instituto Experimental de Defectologia, criado por Vigotski.

A Psicologia Histórico-cultural de Vigotski parte do princípio de que os homens desenvolvem-se em sociedade, por intermédio das relações que estabelecem com o mundo histórico e socialmente construído, a partir das apropriações dos conhecimentos construídos pelo gênero humano, determinada pela participação do sujeito em sociedade. Assim, desde o nascimento, por meio do processo educativo, o homem vai se apropriando da cultura e se constituindo como sujeito. Portanto, para o autor, o desenvolvimento do psiquismo humano é sócio-histórico, visto que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos (VIGOTSKI, 1984/2003).

De acordo com Vigotski (1934/1987, p. 18) “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, ou seja, é na relação do indivíduo com o mundo exterior que se originam as formas superiores de comportamento da consciência. Faz-se importante para o desenvolvimento psíquico do homem o processo de objetivação e apropriação.

Segundo Leontiev (1978/2004, p. 80) “o trabalho é um processo que liga o homem à natureza”. É por meio do trabalho que o homem produz os meios necessários para suprir as suas necessidades biológicas e sociais, por meio da criação de instrumentos, que passam a adquirir uma função social. É nesse processo de objetivação que os homens criam e transformam continuamente a cultura humana. Contudo, além de objetivarem os objetos materiais e não materiais da natureza, os indivíduos ainda precisam se apropriar da cultura acumulada anteriormente pelas gerações precedentes, para que ocorra a sua humanização. É pelo processo de apropriação do gênero humano que o homem passa a adquirir capacidades e características humanas, assim como novas aptidões e funções psíquicas (LEONTIEV, 1978/2004, p. 179).

Diante disso, tem-se que a apropriação da cultura acumulada pelo patrimônio humano genérico é um processo fundamental no desenvolvimento humano, visto que é a partir da

relação com outros homens e com a cultura que ele aprende a ser homem e passa a produzir os seus meios de existência (LEONTIEV, 1978/2004).

Todavia, a relação do indivíduo com o mundo não é direta. Ela é mediada por instrumentos (objetivos) e signos (subjetivos) que auxiliam o homem na concretização das suas atividades materiais. De acordo com Vigotski (1927/1997)

[...] no comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos [...]. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VIGOTSKI, 1927/1997, p. 65).

Os signos atuam como meios auxiliares na solução de tarefas psicológicas e o seu emprego promove a complexificação das funções psíquicas. Atuam como representações mentais da realidade exterior, constituídos e representantes de uma determinada cultura. Desta forma, é possível afirmar que a interação do sujeito com o meio é sempre mediada, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, atribuindo novos significados à realidade posta.

Leite & Eidt (2010), na leitura dos pressupostos de Vigotski, sintetizam que as funções psicológicas são “canais” ou “vias” pelas quais ocorre a conexão com o meio físico e o social. Primeiramente, as funções psicológicas do homem são elementares (biológicas/inatas) e mediante a ação ativa do indivíduo sobre os objetos, usos e costumes, dá-se a gradativa superação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Esse processo somente ocorre graças à mediação de outro ser humano mais desenvolvido culturalmente, de forma a promover o seu desenvolvimento (LEITE; EIDT, 2010).

Para Facci (2009, p. 89), Vigotski tinha muita clareza da contribuição da Psicologia para a Pedagogia, pois para o autor tratava-se de duas ciências inter-relacionadas, em que a Psicologia teria a função de dar embasamento psicológico à Pedagogia, desde que “levasse em consideração o processo educativo, ou seja, a formação social do ser humano, como algo

presente no próprio cerne da Psicologia como ciência”. Pressuposto igualmente defendido por Leontiev (1978/2004, p. 291), pois é pela “educação que o homem se humaniza, por meio da apropriação dos conhecimentos culturais: quanto maior é o progresso da humanidade, mais rica é sua prática sócio-histórica, sinalizando a importância da educação nesse processo”.

É através do processo de aprendizagem que o ser humano promove o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, apropriando-se dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo gênero humano. Todavia, no cenário social, algumas pessoas ainda são privadas de alguns contextos e propostas educacionais mais qualificadas. Ao deixarem de se apropriar de bens culturais, terão implicações em seu desenvolvimento. Muitas vezes, nessa condição estão as pessoas com deficiência.

Vigotski (1983/1997) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento psicológico e da educação da pessoa com deficiência em sua obra *Fundamentos de defectologia*. Amparado nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, o autor trouxe um novo modo de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência na sua totalidade, ou seja, para além de seus componentes biológicos, agregando as implicações sociais decorrentes das diferenças físicas, sensoriais e/ou comportamentais que determinados sujeitos apresentavam. O autor se contrapôs ao enfoque quantitativo de conceber determinado defeito, prática usual na época. Considerava que a defectologia – estudo e atendimento às deficiências, algo que pode ser comparado à Educação Especial no Brasil – devia ser estudada qualitativamente, considerando todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil.

Com esse entendimento, Vigotski (1983/1997, p. 14) acreditava que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que a criança “normal”, mas se desenvolve de outra maneira, qualitativamente distinta e peculiar. Para o autor, o defeito – ou deficiência – desempenha um duplo papel no seu desenvolvimento: por um lado produz obstáculos, limitações, dificuldades na adaptação do sujeito, porém por outro, ao criar dificuldades e

obstáculos no desenvolvimento, atua como estímulo para a criação de caminhos alternativos de adaptação através das “vias” indiretas, levando-a a compensar o seu déficit. Na leitura da obra entende-se que a compensação se dá por mecanismos instrumentais – por vias colaterais – para neutralizar a perda de alguma área com o ganho de outras, por exemplo quando um mediador faz uso da linguagem de sinais para estabelecer a comunicação com os surdos. Nesse sentido, cabe à sociedade, em especial à educação, desenvolver e oferecer suportes compensatórios com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores da pessoa com deficiência.

Considerando que os espaços educacionais se constituem em locais privilegiados para a transmissão do conhecimento científico e que o sujeito se torna humano à medida que ele se apropria do que a humanidade produziu historicamente, elevando suas funções psicológicas superiores e conseqüentemente sua capacidade crítica, a Psicologia assume um papel de destaque no desenvolvimento acadêmico das pessoas com deficiência. Nesse entendimento, deve comprometer-se com a humanização desses indivíduos, posicionando-se de modo crítico perante a realidade posta, combatendo as barreiras atitudinais e promovendo ações educativas que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos da pessoa com deficiência nos diferentes níveis de ensino, do infantil ao superior.

Por fim, tem-se que, apesar dos avanços na mudança de discurso sobre a temática, a história da pessoa com deficiência ainda é marcada por tensões no campo do ativismo, das organizações políticas e representativas e nas normas legais, indicando que muito há que se fazer para garantir a participação de sujeitos que se encontram nessa condição em contextos mais elevados de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.12, n.2, p. 469-475, jul./dez. 2008.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n.21, p. 160-173, mar. 2001.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, p. 104-123, 2012.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. 2011. 674f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, S. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n.1, p. 163-173, jan./jun. 2012.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREITE, I. M. (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papyrus, 2010.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. 2009. 213f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRADDOCK, D. L.; PARISH, S. L. An institutional History of Disability. In: ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael. **Handbook of disability studies**. United States: Sage Publications, 2001, p. 11-68.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da Psicologia na Educação Especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar**. 2010. 248f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUCES, A. V. V. **Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional**. 2006. 280p. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra psicologia pedagógica. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009.

JANNUZZI, G. M. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. Campinas: Autores Associados LTDA, 2006.

- LANNA, J. M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LEITE, L. P.; EIDT, N. M. As contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.) **A construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauru, 2004. (original publicado em 1973).
- LOURENÇO, E. Educação inclusiva: uma contribuição da história da psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 24-29, 2000.
- MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.) **Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994a.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M.; BOCK, A. M. B et. all (Orgs). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MEIRA, M. E. M. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a psicologia da educação. In: MARTIN, L. M. (Org.) **Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica**. Cultura Acadêmica: São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de graduação, 2008.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, maio/ago., 2010.
- OLINTO, P. A psicologia experimental no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2004.
- PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2004.
- PEREIRA, F. M.; NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.
- PICCOLO, G. M. MENDES, E. G. Contribuições interacionistas a um pensar sobre a deficiência. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME, v. 7, n. 4, p. 1158-1178, 2012

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural.** 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SAQUETTO, D. J. **Os significados e sentidos atribuídos ao papel do psicólogo escolar, por parte daqueles que atuam na APAE: uma construção cercada de equívoco.** 2008. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSAKI R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 43, ano IX, mar./abr. 2005.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (original publicado em 1984).

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología.** Em Obras Escogidas (tomo V) Madrid: Visor Distribuciones, 1997 (original publicado em 1983).

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997 (original publicado em 1927).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987 (original publicado em 1934).

## ESTUDO 2

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE: AÇÕES EXERCIDAS PELOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

**RESUMO:** A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente em nosso país, recebendo atenção dos pesquisadores da área. Para tanto, ações públicas e institucionais vêm sendo tomadas para garantir o acesso e a permanência desse alunado. O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, tem o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), buscando o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Dentre suas ações encontra-se a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade. Esta pesquisa objetivou traçar um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas IFES. Participaram os coordenadores envolvidos com os núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013. Foram identificadas as condições de acessibilidade nos âmbitos arquitetônicos, comunicacionais, instrumentais, metodológicos, programáticos e atitudinais. Foi possível identificar quais ações estão sendo realizadas pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidade e, em igual medida, quais barreiras ainda precisam ser superadas no favorecimento do desenvolvimento humano de pessoas que, por muito tempo, estiveram ou ainda se encontram à margem do contexto da universidade pública.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Inclusão. Pessoa com deficiência.

## INTRODUÇÃO

A Educação Superior passou por diferentes momentos que marcaram sua trajetória, até chegar ao que conhecemos hoje como universidade brasileira.

Segundo Oliven (2002), o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano, pois teve seu surgimento tardio se comparado aos hispânicos, que fundaram universidades nas terras da América no século XVI. No Brasil, isso se deu apenas no século XIX, ou seja, após três séculos. A elite colonial portuguesa cursava seus estudos geralmente em Coimbra ou em outras cidades da Europa. O ensino formal ficava a cargo da Companhia de Jesus (jesuítas), responsáveis por catequizar os índios, formar os cleros e educar os filhos da classe dominante nos colégios reais.

No período colonial, os jesuítas iniciaram várias tentativas para a criação de escolas de Ensino Superior no Brasil, mas não obtiveram sucesso. Entretanto, com o bloqueio continental da Europa decretado por Napoleão Bonaparte, impedindo o acesso às Universidades de Coimbra, Bolonha, Paris ou Mont-Pellier pelos jovens nobres brasileiros, e com a consequente invasão de Portugal e a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808, efetivou-se a criação do Ensino Superior no país (OLIVEN, 2002; SOUZA, 2001).

A cidade de Salvador passou a sediar o Curso de Medicina – Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, e no Rio de Janeiro foram criados uma Escola de Cirurgia, bem como Academias Militares, Escola de Artes, Museu Nacional, Biblioteca Nacional e Jardim Botânico. Posteriormente, durante o período de Regência, em 1827 foram criados dois cursos de Direito, um em Olinda e outro em São Paulo. O estabelecimento das primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica –, deu-se de forma independente, com localização em municípios de referência nacional, visando atender à elite da sociedade – descendentes da aristocracia colonial (OLIVEN, 2002, p. 32). De acordo com Souza (2001)

[...] é diante dessa natureza pouco universitária desses estudos utilitários (engenharia militar e medicina aplicada) e profissionalizantes, feitos em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, iria marcar fundo o sistema de ensino superior no Brasil. (SOUZA, 2001, p. 10).

Nesse sentido, apesar das tentativas de se instituir uma Universidade no Brasil, esta não foi criada nesse período. Fato que se deu em 1920, com o Decreto nº 14.343, com a Universidade do Rio de Janeiro.

Barreto e Filgueiras (2007) pontuam que muito ainda havia que ser feito no Ensino Superior, pois na época o discurso vigente pouco sustentava a necessidade de uma universidade, em vez de cursos de graduação isolados. Ainda, a ideia de espaço universitário como forma de favorecer o acesso a todos os segmentos populacionais era ilusória. Na era presidencial do primeiro mandato de Getúlio Vargas (1930-45), foi criado o Ministério de Educação e Saúde, e em 1931 aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, com a implantação de reformas autoritárias e centralizadoras, com vistas ao desenvolvimento de uma proposta educacional voltada a garantir a modernização do país, com ênfase na formação da elite econômica e na capacitação para o trabalho para os mais desfavorecidos. O documento define que a universidade poderia ser oficial, ou seja, de natureza pública – federal, estadual ou municipal –, ou livre – de natureza privada. Ambas deveriam incluir ao menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (OLIVEN, 2002; SOUZA, 2001).

Nesse período outras universidades foram consolidadas: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal em Brasília (UDF), em 1935, importaram o modelo de cátedras e trouxeram professores do exterior para ministrarem aulas (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Segundo o Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 que dispõe da criação da Universidade de São Paulo e dá outras providências, no seu Artigo 2º, são fins da universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (BRASIL, 1934).

Na análise dos dispostos percebe-se uma ideia de universidade muito próxima à da atualidade, fundamentada numa trílice função: ensino, pesquisa e extensão.

Nos idos de 1950, juntamente com os movimentos políticos, científicos e pedagógicos da época, aliados à ambição, ocorre a primeira expansão do ensino superior no nosso país (FERRARI; SEKKEL, 2007; BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Segundo os autores, cursar uma universidade significava a conquista de status social para uma parcela da população da classe média brasileira, pois a conquista de certificação de nível superior proporcionava, para além do conhecimento científico, a promessa de uma carreira profissional com remuneração substancial atrelada à valorização social.

Na sequência temporal, segundo Fávero (2006), surge em vários setores da sociedade a percepção da situação precária em que se encontravam as universidades no país. Um dos reflexos a essa insatisfação ocorre por meio da promulgação da Lei nº 4.024/61, o primeiro ordenamento jurídico indicando as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e subsequentemente a criação da Universidade de Brasília (UnB). Oliven (2002, p. 38) pontua que essa lei rompe os moldes pré-existentes que se davam a partir da aglutinação de faculdades já em funcionamento, e adotava o modelo norte-americano; “estrutura era

integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes”.

Além do mais, uma parcela expressiva da sociedade estava insatisfeita com a falta de acesso ao ensino superior – número insuficiente de vagas, estudantes excedentes, competição e seletividade como no vestibular, entre outras reivindicações; nas décadas de 1950-60 surgem os primeiros movimentos em prol da Reforma Universitária no Brasil.

Após anos de discussão, em 1968 é aprovada a Lei da Reforma Universitária 5.540/68, que dentre suas inovações criou os departamentos de ensino, o sistema de créditos, o vestibular eliminatório/classificatório, os cursos de curta duração e o ciclo básico – comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com a função de recuperar as insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação de estudantes; orientar a escolha da carreira e realizar estudos básicos para ciclos ulteriores (OLIVEN, 2002).

Nessa normativa, em seu Art. 1º tem-se que: o Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. O Art. 2º recomenda que o ensino superior deve estar atrelado à pesquisa, sendo ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. No artigo subsequente tem-se que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (BRASIL, 1968).

Através dessa normativa que vigorou até meados de 1990 (sendo revogada pela Lei nº. 9.394/96) fica evidente a função social da universidade, que implica a produção de conhecimentos científicos, críticos e tecnológicos de forma a promover o desenvolvimento cultural e social e, conseqüentemente, o do próprio homem. Nesse sentido, suas três dimensões permanecem garantidas (ensino, pesquisa e extensão), representando o estabelecimento de um compromisso com os diversos segmentos sociais. (RAMBO, 2011).

Com a Reforma, a partir de 1970, a demanda pelo Ensino Superior cresceu significativamente, proporcionando a expansão desse nível de ensino e o surgimento de unidades universitárias, como também das faculdades particulares, que se estabeleceram em regiões de maior demanda, ou seja, nas periferias das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio no interior dos estados mais desenvolvidos (OLIVEN, 2002). Em acréscimo, Souza (2001) coloca que, em apenas uma década, de 1970 a 1980, as matrículas dos universitários elevaram-se de 300.000 para um milhão e meio, contudo mais da metade dos estudantes (86%) estava matriculada em faculdades privadas, que posteriormente viraram universidades particulares. Segundo o autor (p.17), “a democratização de oportunidades educacionais confundiu-se com a mera e atropelada massificação de matrículas”, trazendo grandes problemas à educação brasileira, pois descontrói-se a ideia de educação como direito de todos e dever do Estado, e consolida-se o argumento de educação como mercadoria e do estudante como consumidor, contribuindo para a precarização dos processos educativos.

Corroborando essa visão, FERRARI e SEKKEL (2007, p. 640) comentam que, ao longo do século XX,

assistimos ao sucateamento da escola pública de ensino fundamental, ao lado da manutenção de um exame vestibular com características fortemente seletivas para a Universidade, o que levou a que somente os alunos que tivessem oportunidade de cursar boas escolas conseguissem uma vaga na educação superior pública.

Para Schwartzman (1989, p. 1) com a ampliação das faculdades privadas, aumentou-se a possibilidade do acesso à educação superior de estudantes em condições socioeconômicas mais desfavorecidas, embora em cursos de carreiras menos prestigiadas, como relacionados à licenciatura, ao cuidado e ao serviço social, mas a possibilidade de titulação universitária se mostrava mais acessível e atraente, mesmo que pouco representasse em capacitação efetiva – ou elevada qualificação profissional.

A universidade de natureza administrativa privada passa a ser oportunidade de acesso ao Ensino Superior pelos grupos sociais desfavorecidos, incluindo aqui os das pessoas com deficiência.

Contudo, Souza (2001) relata que a partir dos anos 90 houve várias tentativas de reordenação do ensino superior por parte do Estado, incentivando melhoras em seus serviços, e algumas instituições particulares passaram a ter excelência em ensino tanto nos cursos de graduação como nos de pós-graduação. A iniciativa pública também apresentou reformas em sua estrutura com vistas à efetivação das políticas afirmativas voltadas à expansão do Ensino Superior. Fatos reiterados por outros do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) apontam que nesse período 70% das vagas estavam no ensino privado, contra 30% das vagas no ensino superior público.

Em tempos mais atuais, os percentuais pouco se alteraram. Apesar dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2013) demonstrarem que o número de matrículas no ensino superior cresceu 101,8% na rede pública e 104,5% na rede privada nos períodos de 2012-2013, as instituições privadas concentram 73,6% das matrículas. No retrato do sistema do ensino superior público tem-se: 61,4% estão em instituições federais; 31,9% em instituições estaduais; 6,7% em instituições municipais, sendo que as universidades representam 53,4% das matrículas, sendo 22,7% concentradas nas públicas e 30,7% nas particulares (MEC/INEP, 2013).

Como consequência do aumento de vagas no ensino privado, superando o número de candidatos, o processo seletivo passou a ser regulado pela existência ou não de vagas e pelas condições financeiras do estudante de arcar com as mensalidades, possibilitando o acesso por aqueles que tivessem recursos financeiros para custeá-lo. Mesmo não sendo o objetivo desse texto de promover uma discussão mais aprofundada sobre o ensino superior privado no país, é oportuno explicitar que ele proporcionou a inserção de uma maior e diversificada população,

que anteriormente pouco alcançava esse nível de ensino. Parte dessa ação deve-se ao expressivo apoio governamental, com a efetivação de política de acesso ao ensino superior configurada sob o formato de programas institucionais como o REUNI e PROUNI. Trata-se de dois programas que fazem parte do conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC, no qual o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) tem como objetivo criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; o PROUNI (Programa Universidade para Todos) concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Nesse cenário, destacam-se os estudantes com deficiência e outros que apresentam necessidades educacionais especiais, que passam a ingressar legitimamente no Ensino Superior. Para Miranda (2006, p. 7), “o Brasil está em um momento no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”. Todavia, sinaliza que ainda é preciso cumprimento dos dispositivos legais referentes à garantia das condições de acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior, no qual o atendimento das especificidades de cada tipo de deficiência sejam implementadas tanto por instituições públicas como privadas.

### **Em defesa desse direito da pessoa com deficiência ao Ensino Superior**

A educação inclusiva fundamenta-se na garantia dos direitos humanos, contrária à discriminação de qualquer natureza, sendo balizada pela igualdade de oportunidades das pessoas com deficiências no acesso e permanência em todos os níveis educacionais.

Segundo Magalhães (2006, p. 45), é recente a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, visto que no início de 1980 o número de matrículas era escasso. Para a autora, este fato é justificado pela falta de acesso da pessoa com deficiência em níveis mais elementares, como na educação básica, tornando distante a possibilidade de cursar níveis mais elevados de ensino. A autora pontua ainda que a falta de legislações específicas nas instituições de ensino superior dificultam o acesso e a permanência desse estudante, pois dificilmente suas necessidades educacionais são atendidas.

Em termos legislativos, o Decreto Federal 5.296/2004, em seu artigo 8º, inciso I, estabelece:

I – acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

De acordo com Sasaki (2009) a acessibilidade abrange seis dimensões:

acessibilidade arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos [*sic*], ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 2).

Segundo Guerreiro (2012, p. 4), o Decreto nº 5.296/2004 amplia a definição encontrada quando introduz o termo *total ou assistida* ao se referir à condição de utilização, que segundo o autor trata-se da sua usabilidade, ou seja, “no sentido de que é algo que se torna concreto quando posto em prática”.

Corroborando esse conceito, a Norma Brasileira Técnica 9050/2004 (ABNT, 2004) define em seu item 3.1 que a acessibilidade por ser entendida como a: “[...] Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia

de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. Trata-se de uma definição voltada somente para os aspectos físicos de acessibilidade.

De modo mais abrangente, a definição de acessibilidade dada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2007 e ratificada pelo Decreto Federal 6.949, de 25 de agosto de 2009, estabelece em seu artigo 9º, inciso I, que:

os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação.

À luz dessas definições, tem-se que a acessibilidade deve ser promovida em todos os âmbitos da sociedade para que de fato a pessoa com deficiência usufrua de todos os espaços comuns que são seus por direito e para que tenha as mesmas oportunidades que os outros membros da sociedade têm. Nesse sentido, partindo dos pressupostos da Educação Inclusiva, é direito da pessoa com deficiência o acesso à educação no Ensino Superior.

Segundo os dados do Censo (2010), há aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (intelectual, motora, visual e auditiva), o que representa aproximadamente 24% da população brasileiras. Das pessoas com deficiência de 15 a 64 anos de idade (24,9%) da população geral, apenas 6,7%, ou seja, 7.607.448 pessoas que se autotransformaram com alguma deficiência possuíam o ensino superior completo, dados que reiteram a pouca formação universitária desse público.

Contudo, de acordo com os dados do INEP (2013), nos últimos anos vem ocorrendo um aumento das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior no nosso país. Em termos numéricos, tem-se que as matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior passaram de 5.078 em 2003 para 29.034 em 2013, indicando um crescimento de 572%. Todavia, 19.628 (67,6%) estavam matriculadas em instituições privadas e 9.406 (32,4%) em

instituições públicas de ensino. Da parcela de estudantes matriculados em instituições públicas, 6.648 (70,7%) estavam em instituições federais, 2.051 (21,8%) em estaduais e 707 (7,5%) em municipais (INEP, 2013). De modo complementar, entende-se que grande parte do crescimento das matrículas da pessoa com deficiência deve-se às legislações criadas com medidas que visem à garantia do direito ao acesso e à permanência no ensino superior, além de ações específicas implantadas por algumas universidades para atender essa demanda.

Ao analisar as legislações brasileiras que garantem a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, constata-se que esta se tornou uma realidade recente em nosso país. A título de exemplificação, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ainda deixava de referir-se à participação de PCD no ensino superior. Porém, na sequência, tem-se a Portaria nº 1.679 de 1999, que assegurou às PCD – decorrentes de prejuízos físicos e/ou sensoriais – condições básicas de acesso ao Ensino Superior, obrigando as instituições a viabilizar a acessibilidade estrutural do seu espaço físico.

Por sua vez, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, reitera as orientações anteriores, assegurando também questões relacionadas à remoção de barreiras que impeçam a mobilidade e a utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, tendo estabelecido, entre outros aspectos, que o acesso do estudante com deficiência ao ensino superior deve ser assegurado em todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, garantindo assim a permanência do estudante em cursos de graduação.

Na sequência tem-se o Decreto 5.296/04, que estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade da PCD ou com mobilidade reduzida. Em seu art. 24, determina que os estabelecimentos de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização a todos os

ambientes universitários – salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, dentre outros.

Pensando em criar políticas de acesso que beneficiassem diretamente as PCD, em 2005 o governo federal cria o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que dentre outras ações reserva no processo seletivo de universidades Privadas bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou índios que participarem do programa. Para tanto, é preciso que o estudante que concorre à bolsa participe do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtenha o conceito mínimo estabelecido pelo MEC para aprovação nesse exame, além de comprovar ter uma renda familiar de até três salários mínimos por pessoa.

Amparado em políticas internacionais, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência aprovada pela ONU em 2007 (do qual o Brasil é signatário pelo disposto no Decreto nº 6.949/09, ratificado como Emenda Constitucional) assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, tendo como meta a inclusão plena em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Nessa direção tem-se uma importante referência no país: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008), que dispõe sobre a transversalidade da Educação Especial e aponta que as suas ações – no ensino superior – devem proporcionar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, com vistas à [...] “organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos”. Tais recomendações devem estar disponíveis desde os processos seletivos e em todas as atividades acadêmicas.

Na sequência, em 2010, é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234, que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; em seu artigo 3º, §1º, define

como uma das suas ações “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, sendo que, conforme disposto no §2º, “caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (BRASIL, 2010).

Para atender o mesmo público o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, uma normativa importante para o estabelecimento de suporte educacional e social, pois prevê no §2º do art. 5o:

VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.”

§ “5ª- 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.

Finalizando o apanhado de normativas, tem-se ainda que em 2013, a Lei nº12.796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 4º, assegura:

o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Lei nº12.796, Art. 4º, 2013)

Diante do exposto, percebe-se que as discussões sobre o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior torna-se cada vez mais ocorrente nas políticas públicas e institucionais do país.

Para Glat e Pletsch (2005), a efetivação de ações afirmativas voltadas à educação inclusiva está diretamente influenciada pelo grau de envolvimento da universidade com a sociedade em geral. A universidade, em especial a de natureza pública, deve assumir o seu papel de responsabilidade social, produzindo conhecimentos para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, tanto nos cursos de formação como nas práticas acadêmicas.

Corroborando essa ideia, Duarte, Rafael e Filgueiras *et al.* (2013) afirmam que para haver no país uma educação para todos, os gestores do ensino superior público devem dirigir parte de seus recursos orçamentários

na produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e, nas diversas instituições de ensino, os dirigentes devem estar atentos a qualquer forma de atitude discriminatória. (DUARTE, RAFAEL, FILGUEIRAS, *et al.*, 2013, p. 297)

De acordo com Moreira (2005, p. 3), é necessário concretizar políticas públicas que atendam e respeitem as especificidades da PCD, atreladas a propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

Contudo, segundo Carrara *et al.* (2012), para a implementação de políticas públicas é preciso levar em conta que elas compreendem decisões de governo em diversas áreas, afetando a vida de um conjunto de cidadãos e produzindo efeitos sobre a vida em sociedade. Nesse sentido, de acordo com os autores, a implementação de políticas públicas constitui uma forma de intervenção explícita e sistematizada no funcionamento de uma sociedade, articulando diferentes pessoas com diferentes interesses e expectativas, e, quanto mais abrangentes forem essas políticas, maior cuidado e planejamento se deve ter.

Dentre as políticas públicas voltadas para a acessibilidade da pessoa com deficiência no Ensino Superior, de interesse da pesquisa, destaca-se o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior. Foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), numa proposta conjunta da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), buscando o pleno desenvolvimento acadêmico das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Sua implementação ocorreu de 2005 a

2011<sup>5</sup> por intermédio de chamadas públicas concorrenciais, por meio das quais as IFES apresentavam projetos de criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade, como forma de eliminar barreiras físicas e pedagógicas nas comunicações e informações, nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos (BRASIL, 2013). A partir de 2012, esta ação foi universalizada, atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. Com isso, o Ministério da Educação criou o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites”, que prevê o apoio para ampliação e fortalecimento de 63 núcleos de Acessibilidade nas IFES até 2014 (BRASIL, 2013).

Trata-se de um programa de ação governamental, não se configurando como uma política de ação afirmativa, visto que esta, segundo Gomes (2001), pode ser definida como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001).

O autor ainda pontua que, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, dentre os objetivos das políticas afirmativas destaca-se o de induzir transformações sociais, reduzindo a discriminação do presente e eliminando os efeitos persistentes (psicológicos, culturais, comportamentais) da discriminação do passado, que tende a se perpetuar.

Portanto, ao considerar que o programa Incluir é destinado somente às instituições de ensino superior federais, sendo responsabilidade das universidades públicas estaduais e municipais o estabelecimento de políticas próprias que visem à acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida em suas localidades através de ações que devem ser contempladas nos seus planos gerenciais, essa ação não se configura como uma política

---

<sup>5</sup>Em algumas chamadas foi possível a participação de IES de natureza estadual.

afirmativa, visto que é finalidade das ações afirmativas a representatividade dos grupos minoritários nos diversos domínios de atividade pública e privada - como na educação - para que ocorram mudanças nos sistemas jurídicos, políticos, econômicos e sociais com vistas a favorecer que parte da população não permaneça excluída e tenha seus direitos garantidos.

De acordo com uma pesquisa realizada por Mazzoni *et al.* (2000), existe em algumas universidades uma legislação de apoio aos candidatos que apresentem necessidades especiais para auxiliar no exame vestibular, porém poucas são as ações que ajudam a permanência desse estudante na instituição, uma vez que faltam recursos didáticos e tecnológicos para atender às necessidades especiais em sala de aula. Relato semelhante é feito por Thoma (2006), que enfatiza a necessidade de provimentos para a efetivação da inclusão no ensino superior, pois caso contrário pode se caracterizar uma “inclusão excludente”, em que estudantes ingressam (via vestibular ou outros processos seletivos), mas dentro das IES há pouco ou nada a se oferecer para a sua permanência com sucesso.

Os núcleos de acessibilidade propostos pelo Programa Incluir, como os existentes em algumas universidades federais e estaduais em diferentes regiões do nosso país, se mostram como uma resposta das IES federais para dar suporte educacional e social para essa demanda.

Eles podem ser definidos como:

a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, p.39).

Atualmente, os núcleos de acessibilidade visam promover ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o

cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013).

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013), 55 universidades federais brasileiras foram beneficiadas com os recursos financeiros previstos na matriz orçamentária das instituições, com a finalidade de promover ações de política de acessibilidade na educação superior.

Souza (2010), em sua análise sobre o Incluir, conclui que o Programa

não só se revela como representativo do acesso e permanência de sujeitos com deficiência à educação superior pública, como é a única iniciativa governamental estruturada voltada ao público supracitado que financia ações nas instituições (SOUZA, 2010, p.152).

Diante desse cenário, percebe-se que programas de ações afirmativas, como o Programa Incluir, em princípio atuam como uma possibilidade de efetivar a permanência de estudantes – público-alvo da educação especial – no contexto universitário. O estudo aqui retratado objetivou analisar as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais brasileiras beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013.

## **MÉTODO**

O método de investigação adotado foi o descritivo analítico, embasado na análise documental, que visa descrever as características de determinado fenômeno (PRODANOV; FREITAS, 2013). É subsidiada pela análise documental, visto que a riqueza e a consistência de informações que se podem extrair dos documentos possibilitam “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 2).

O início da coleta de dados ocorreu pela consulta eletrônica ao documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013) no site do MEC, a fim de localizar as universidades públicas brasileiras, de ordem administrativa federal, beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013, sendo indicadas 55 como as que possuíam núcleos de acessibilidade ativos ou em fase de desenvolvimento.

Foram convidados a participar desta pesquisa os 55 coordenadores dos núcleos de acessibilidade atuantes no núcleo das universidades selecionadas. No entanto, foi difícil o acesso às informações sobre os núcleos de acessibilidade e os coordenadores destes, pois nem todos os núcleos possuem site, alguns e-mails enviados às universidades não foram retornados com as informações desejadas e, no contato por telefone com as universidades, estas não souberam informar sobre o núcleo de acessibilidade em sua instituição.

Participaram efetivamente da pesquisa uma psicóloga educacional e 16 coordenadores, quatro dos quais possuem formação em Psicologia e fazem uso de conhecimentos teóricos e práticos da área em seu trabalho junto aos estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que o presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru (parecer nº 501.728/2012). Informa-se ainda que o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em consonância com a Res. 466/12, foi enviado a todos os participantes.

### **Procedimento de coleta de dados**

Utilizou-se para a coleta de dados desta pesquisa um questionário que foi elaborado após visita ao núcleo de acessibilidade da UFSC, levando em considerações as informações referentes ao Programa INCLUIR – Acessibilidade no Ensino Superior e as dimensões de acessibilidade apresentados por Sasaki (2009). Tal instrumento foi disponibilizado aos

participantes por formulário eletrônico online, pelo recurso do Google Docs<sup>6</sup>. Para tanto, foi enviado um convite a todos os coordenadores, explicando a pesquisa e a importância da participação deles para o estudo, contendo o hipertexto - link do questionário no corpo do texto da mensagem. No total foram obtidas 19 respostas, das quais 17 afirmativas, concordando em participar do estudo.

### **Procedimento de análise de dados**

Todas as respostas dos participantes foram organizadas de modo a permitir a visualização das diferentes respostas dos coordenadores em função da questão às quais se referiam. Depois de destacadas as partes julgadas fundamentais das respostas dos participantes, para cada questão foram criadas categorias, representadas tanto por relatos completos, quanto por frases e/ou palavras. Ressalte-se que o relato de um mesmo participante poderia apresentar diferentes conteúdos, sendo seus excertos classificados em diferentes categorias de análise.

Após esse processo, as respostas dadas às questões de 1 a 5<sup>7</sup> foram categorizadas de acordo com o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 e estabelece as normas gerais, os critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência nos diferentes contextos, inclusive do acesso da educação básica ao ensino superior. A análise dessas respostas foi realizada à luz dos eixos temáticos: estrutura física (elementos de urbanização, arquitetura, edificações, entre outros); estrutura humana (comunicação, administração, didática, formação de professores e funcionários, entre outros); ajuda técnica (produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou

---

<sup>6</sup> Trata-se de um serviço da empresa Google que permite ao usuário criar e editar documentos online, ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários.

<sup>7</sup> Nesse artigo optou-se por abordar apenas cinco âmbitos de acessibilidade, visto que o âmbito de acessibilidade atitudinal será abordado em outro estudo.

especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida); outros (sugestões que não se enquadram nas demais). Somente as respostas dadas à questão 5 (programática – normativas e ações estabelecidas) foram subdivididas em mais categorias.

Vale ressaltar que essa metodologia já foi aplicada anteriormente e mostrou-se eficaz em estudos sobre deficiência e acessibilidade em comunidades universitárias (BENETTI, C. S.; BELLINI, R. F.; LEITE, L. P., 2013).

As respostas dadas às questões 10, 11, 13 e 14 foram categorizadas segundo os seis âmbitos de acessibilidade (arquitetônico, metodológico, comunicacional, instrumental, programático e atitudinal). As respostas que descreviam as mesmas ações de acessibilidade exercidas nos núcleos foram classificadas: quais ações tiveram mais aspectos positivos e negativos para serem efetivadas e quais os conceitos de acessibilidade dos participantes, visto que determinado conceito aponta a direção em que caminham as ações desenvolvidas nos núcleos. Para as respostas referentes às questões 7, 8, 9 e 12 foram criadas categorias de análise referentes aos objetivos de cada questão, e buscou-se investigar aspectos relacionados ao funcionamento do núcleo e/ou comitê de acessibilidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Caracterização dos núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade**

Julgou-se importante para a caracterização dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade a descrição sobre a função/responsabilidade exercida pelos coordenadores participantes da pesquisa e membros de sua equipe.

Segundo as informações obtidas, dentre as responsabilidades da função de coordenador do núcleo ou comitê de acessibilidade, cinco deles (14,7%) responderam:

acompanhar, coordenar e orientar os estudantes com deficiência das universidades; cinco (14,7%), organizar a gestão do núcleo; quatro deles (11,8%), gerenciar os órgãos financeiros do Incluir; três deles (8,8%), orientar projetos de monitores/bolsistas; outros três (8,8%), planejar ações de acessibilidade na universidade; outros três (8,8%), sistematizar a formação e capacitação de professores e funcionários; dois deles (5,9%), articular parcerias; outros dois (5,9%), participar de reuniões deliberativas; um deles (2,9%), apoiar e desenvolver atividades paraolímpicas; outro (5,9%), avaliar inicialmente o estudante; outro (5,9%), cadastrar estudantes com deficiência; outro (5,9%), coordenar e acompanhar as atividades dos Intérpretes de Libras; outro (5,9%), desenvolver pesquisas, projetos e relatórios; e outro (5,9%), elaborar projetos de apoio pedagógico e manter assessoria de um psicólogo na equipe.

Além dos coordenadores, a equipe do núcleo de acessibilidade ou comitê de acessibilidade conta com outros profissionais atuantes, destacando-se os Intérpretes de Libras e os bolsistas universitários, representando 9% desses profissionais, seguidos pelo pedagogo, com 7%, e dos profissionais psicólogos, fisioterapeutas e tradutores, com 5%. Em menor proporção, outros profissionais podem ser encontrados, como arquitetos, docentes, fonoaudiólogos, servidores técnicos e administrativos, secretárias, antropólogos, assistentes sociais, bibliotecários, chefes de sessão de intérpretes, estudantes com deficiência, jornalistas, produtores, educadores físicos, recepcionistas, revisores e produtores de Texto Braille, técnicos de assuntos educacionais, urbanistas e turismólogos.

Na UFJF todos os profissionais são envolvidos na mesma causa, ou seja, em prol da necessidade de se discutir e promover a acessibilidade dentro do campus universitário e através da extensão levar esse conhecimento para toda a comunidade. Na UFPB, os profissionais são divididos em quatro grupos: Grupo de Trabalho de Acessibilidade Atitudinal; Grupo de Trabalho de Acessibilidade Arquitetônica; Grupo de Trabalho de Acessibilidade Pedagógica e Grupo de Trabalho de Acessibilidade de Comunicação, cada um

responsável por eliminar suas respectivas barreiras. Na UFTM, a fisioterapeuta coordena o programa de acolhimento aos estudantes, a pedagoga coordena a monitoria inclusiva e os intérpretes de Libras fazem sua função em aulas e eventos técnicos em assuntos educacionais ou auxiliam na produção de materiais. Já na UFRR, a assistente social é responsável pelo levantamento de necessidades mais urgentes dos estudantes com deficiência, acompanhamento sistemático das demandas e encaminhamentos a outros profissionais, quando necessário; o Tradutor/Intérprete de Libras atende os estudantes surdos matriculados nos cursos da universidade, bem como presta serviços de tradução/interpretação junto a outros setores quando solicitado, e os bolsistas oferecem suporte a todas as ações desenvolvidas pelo núcleo de Acessibilidade. Por fim, na UFSJ o núcleo conta com diferentes professores pesquisadores em sua equipe, que são responsáveis pela supervisão de atividades de extensão e se responsabilizam por atividades de ensino, com destaque para as atividades desenvolvidas no Núcleo de Robótica e Tecnologia Assistiva.

Em relação ao questionamento se há treinamentos ou cursos de formação para esses profissionais atuarem no núcleo e/ou comitê de acessibilidade, verificou-se que sete núcleos possuem essa prática, correspondendo a 41,2% da amostra. Desses, dois oferecem curso anualmente (28,6%), dois semestralmente (28,6%) e outros três núcleos os oferecem de acordo com as necessidades e trocas da equipe (42,9%). Alguns núcleos justificaram a não efetivação de treinamento ou cursos de formação pelo fato de a equipe já ser formada por docentes e profissionais que já trabalhavam com a questão da deficiência em diferentes contextos.

Assim, de acordo com os resultados, cabe ao coordenador no núcleo e/ou comitê a responsabilidade por viabilizar ações de acessibilidade em todas as dimensões, além de buscar atender as necessidades dos estudantes com deficiência matriculados nessas universidades. Muitos núcleos contam com uma equipe multiprofissional, o que proporciona um trabalho

voltado à pessoa com deficiência sob diferentes olhares, contribuindo cada qual com sua área de atuação. Ferreira (2007) descreve a importância de uma equipe multiprofissional no Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE, da Universidade Estadual de Londrina. Segundo o autor, ações de equipe, associadas a um trabalho de mediação junto aos colegiados de curso e demais professores têm se mostrado eficazes para o bem estar físico e emocional dos estudantes acompanhados, bem como para a melhoria das condições indispensáveis à sua aprendizagem e formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final da trajetória acadêmica.

Em consonância, Rocha e Miranda (2009, p. 209) apontam para a necessidade de sensibilização das equipes diretivas das unidades acadêmicas, possibilitando maior interação entre o estudante com deficiência e a comunidade acadêmica, além da criação de um laboratório de apoio pedagógico, com suporte tecnológico e de recursos humanos, como pedagogo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da computação, disponíveis para criar soluções tecnológicas e pedagógicas.

O acompanhamento do bolsista/monitor ao estudante com deficiência tem se configurado como uma estratégia eficaz, contudo é preciso um olhar criterioso a essa questão, de modo a investigar se esse acompanhamento não prejudicaria a independência e autonomia desse estudante, que em alguns casos pode se tornar dependente, prejudicando sua formação profissional.

Por fim, julga-se importante a realização de treinamentos pela equipe integrante do núcleo e/ou comitê de acessibilidade para os diversos segmentos da comunidade universitária, de modo a propalar ações mais responsivas junto às pessoas com deficiência.

### **Ações Arquitetônicas de Acessibilidade**

De acordo com os resultados, dos 17 núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade participantes, 15 promovem ações arquitetônicas de acessibilidade, o que corresponde a 88% da amostra.

Em relação às ações de acessibilidade arquitetônica, destaca-se no eixo Estrutura Física ações como a edificação de rampas, a construção de trajetos/rotas e espaços acessíveis, adequação dos prédios, estacionamentos e reservas de vaga, instalação e ampliação de elevadores, construção e ampliação de sanitários acessíveis, construção de barras de apoio, colocação de piso antiderrapante e tátil, aquisição de equipamentos adaptados e instalação de mesas e cadeiras especiais, aquisição e ampliação de plataformas elevatórias, sinalização vertical e horizontal, instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas realizada em dezessete núcleos; no eixo Estrutura Humana, ações como o desenvolvimento de palestras e pesquisas de acessibilidade, projetos, projetos de rotas acessíveis externas e projetos de engenharia realizada em cinco núcleos; no eixo Ajuda Técnica: empréstimo de cadeiras de rodas em somente um núcleo; Outros – Ação Programática: construção de um Subcomitê de Acessibilidade Arquitetônica no núcleo realizada apenas por um núcleo.

De acordo com os resultados, quase todos os núcleos promovem ações de acessibilidade arquitetônica, o que faz pensar que vários são os obstáculos físicos e arquitetônicos ainda existentes a dificultarem ou impedirem o acesso, de forma autônoma, do estudante com deficiência aos diferentes locais dentro da universidade. Esta situação denuncia a urgência dos ajustes arquitetônicos e físicos às normas previstas em lei há mais de uma década, como a Portaria nº 3.284/2003, que assegura às pessoas com deficiência física condições básicas de acesso ao ensino superior; as instituições devem cumprir com os

requisitos legais de acessibilidade, como igualmente garantido pelo Decreto nº 5.296/2004 e pelos dispositivos da ABNT 050/2004. A universidade, vista como detentora do conhecimento científico e tecnológico, deveria ser exemplo de local inclusivo que respeita e segue as normas legais de acessibilidade arquitetônica.

Ainda com referência à acessibilidade arquitetônica, é preciso atentar para a pseudo-acessibilidade; segundo Castro (2011, p. 171), “trata-se de adaptações realizadas, mas que não garantem a autonomia das pessoas com deficiência”, por muitas vezes serem construídas de forma inadequada, como relatado por alguns estudantes de sua pesquisa. Os núcleos de acessibilidade de algumas universidades, quando não de se sua competência administrativa, têm direcionando a operacionalização da remoção de barreiras físicas a grupos específicos da comunidade acadêmica.

### **Ações Comunicacionais de Acessibilidade**

Dos dezessete núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade participantes, quinze promovem ações comunicacionais de acessibilidade, o que corresponde a 88%. Dentre as diferentes ações realizadas pelos núcleos, sobressai-se no Eixo Estrutura Humana ações como contratação e disponibilização de Tradutores/Intérprete de Libras, uso de Monitores (estudantes), uso de Guia-Intérprete, organização de eventos institucionais e espaços científicos e culturais da universidade, ações de formação e sensibilização da comunidade acadêmica em relação à PCD, acesso a literatura e a informações sobre a especificidade linguística do estudante com deficiência auditiva realizadas em dezesseis núcleos; Ajuda Técnica: confecção e adaptação de material em braille, uso de impressora braille, digitalização do material didático, programa *jaws*, programa *macdayse* para uso em eventos, aulas ou pesquisa, criação e aquisição de softwares para o uso de deficientes visuais e auditivos,

construção de site mais acessível, produção de vídeos de acessibilidade, promoção de cursos de Libras, placas com sinalização em Braille, construção de um ambiente de acessibilidade informacional realizada em onze núcleos; Outros – ações metodológicas: flexibilidade na correção das provas escritas realizada por apenas um núcleo.

Entende-se por barreiras comunicacionais “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (BRASIL, 2004). Nesse sentido, é preciso criar condições para a utilização de equipamentos e meios de comunicação acessíveis que possibilitem a apropriação dos conteúdos dos materiais didáticos e permitam a circulação das informações no contexto universitário, favorecendo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência.

Para tanto, ações como as realizadas pelos núcleos de acessibilidade são indicadas para promover a acessibilidade comunicacional, pois segundo o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, temos que

Art. 2 “Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (BRASIL, 2008).

Destaque-se que um profissional importante e necessário para a inclusão do deficiente auditivo na universidade é o Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; desde 2010, com a Lei nº 12.319 que regulamentou a profissão, ele passou a ganhar mais espaço no mercado de trabalho, proporcionando avanços na área. A presença desse profissional no contexto universitário (sala de aula e eventos acadêmicos) torna-se um recurso capaz de superar as barreiras comunicacionais e metodológicas que se fazem presentes nas relações entre surdos e ouvintes, proporcionando aos estudantes surdos usuários de Libras maiores condições de elaboração conceitual (NUERNBERG, 2008, p. 101). Contudo, apesar

do crescimento da profissão, algumas pesquisas (CASTRO, 2011; JULIANI, 2008; MAZZONI, 2003) evidenciam a falta e despreparo desse profissional na universidade, situação preocupante, visto que a presença desse profissional em sala de aula é um requisito mínimo de acessibilidade garantido pela Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) e pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Outra dificuldade encontrada pelos surdos e cegos é o despreparo e/ou desconhecimento por parte dos professores em compreenderem as limitações decorrentes das deficiências sensoriais apresentadas por esses estudantes, provocando, além de barreiras comunicacionais, barreiras atitudinais e/ou metodológicas. Essa situação de despreparo fica bem evidente no relato de um estudante cego, participante da pesquisa realizada por Mazzoni (2003, p. 136):

“Uma vez um professor passou um filme de 60 min no curso de graduação, na disciplina de Metodologia para o Deficiente Auditivo. O nome do filme era “O silêncio”. Quando se deparou com a situação [com ele na sala], ficou constrangido...”.

Ocorrem também situações de não compreensão e desconfiança por parte dos professores aos estudantes surdos (MAZZONI, 2003, p. 139)

“Às vezes o professor desconfia, como na hora da prova. Na hora da prova eu levanto a mão, espero ser atendido, o professor chama [o intérprete], eu entendo a palavra e continuo a prova”.

Relatos como esse evidenciam a necessidade de ações voltadas a orientações docentes, como realizadas por alguns núcleos da pesquisa, de forma a adaptar a prática pedagógica desses profissionais a esses estudantes com deficiência, possibilitando um melhor acompanhamento e aprendizado destes.

### **Ações Metodológicas de Acessibilidade**

Conforme os resultados, dos dezessete núcleos e/ou comitês de acessibilidade participantes, dezesseis promovem ações metodológicas de acessibilidade, o que corresponde a 94%. Dentre essas predominam as classificadas no eixo Estrutura Humana: apoio e orientação pedagógica a discentes, docentes e funcionários no atendimento à PCD, acompanhamento pedagógico e psicopedagógico ao estudante com deficiência, participação dos docentes e funcionários em eventos, palestras, minicursos sobre acessibilidade, monitoria inclusiva, estudante de apoiador e bolsa permanência, Projeto Novas Mentes (acerca dos procedimentos básicos metodológicos na perspectiva do ensino superior), atendimento educacional especializado, atendimento de saúde, apoio psicológico, realizadas em dezessete núcleos; Ajuda Técnica: serviços e produtos acessíveis que visam promover a acessibilidade ao estudante com deficiência, adaptação e flexibilização curricular, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis via projeto Biblioteca Acessível, desenvolvimento de inúmeras ferramentas metodológicas, auxílio aos docentes para a produção de materiais pedagógicos, acesso à diferentes tecnologias assistivas realizada em oito núcleos; Estrutura Física: sala de recurso multifuncional, criação de Salas de Recursos em bibliotecas, assegurando o acesso dos estudantes aos materiais acadêmicos diversos, realizadas em dois núcleos; Outros: atividades voltadas para o turismo inclusivo, realizada por apenas um núcleo.

A acessibilidade metodológica, igualmente conhecida como acessibilidade pedagógica, aponta para uma ação mais atuante dos núcleos em favor do acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior, pois busca garantir na prática docente a utilização de metodologias de ensino que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, suprimindo as necessidades educacionais especiais apresentadas por alguns

estudantes com deficiência, como uso e adequação de material didático, adaptação curricular, flexibilização curricular, disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva, entre outros.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e tem como função disponibilizar recursos, serviços de acessibilidade e atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo estas funções designada pelos núcleos de acessibilidade nas IFES, segundo o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011). Em consonância, segundo o MEC (2013, p. 16)

deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes, embora os propósitos e atividades realizadas [...] nos núcleos de acessibilidade (no caso das IES) se diferenciem das realizadas em sala de aula.

Contudo, apesar das legislações existentes e ações desenvolvidas pelos núcleos, problemas como a utilização de métodos inadequados por parte dos professores, não atendendo as necessidades específicas dos estudantes, falta de acesso ao material didático e aos livros, demora na adaptação dos materiais didáticos, ausência de tecnologias assistivas, ausência de intérprete e sua função errônea estão presentes nas universidades (ALENCAR, 2013; CASTILHO, 2012; CASTRO, 2011; GURGEL, 2010; NUERNBERG, 2008; PIMENTEL *et al.*, 2012).

Segundo uma pesquisa realizada por CHAHINI (2010) com professores do ensino superior, eles não se veem preparados para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e relataram a necessidade de serem revistas as metodologias utilizadas, organizarem o tempo e o espaço físico, reverem o plano de aula, assim como adaptarem os materiais didáticos e metodologias de acordo com as deficiências de cada estudante.

Nesse sentido, faz-se necessária a garantia de formação continuada para os docentes das instituições de ensino superior, de forma que sejam orientados, assessorados e reflitam sobre suas práticas, diminuindo os obstáculos que impedem a inclusão de fato, pois segundo Moreira (2004, p. 125) “a capacitação inicial e continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção da escola inclusiva e de uma prática pedagógica baseada na realidade do aluno”. Em complementar, destaca-se a importância de se ter uma equipe multiprofissional nos núcleos, composta de pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacionais, entre outros, orientando os professores e dando suporte educacional ao estudante com deficiência.

Em relação à falta de acesso ao material didático, algumas soluções poderiam ser tomadas, como a entrega antecipada do conteúdo didático que os professores irão utilizar em suas aulas para o núcleo adaptar o material e entregar ao estudante em tempo hábil, assim como um maior investimento nos recursos materiais por parte da universidade.

Outro aspecto que merece atenção é a função do tradutor e do monitor/tutor/bolsista, pois eles devem ser mediadores e não professores dos estudantes com deficiência, não devendo assumir as atribuições do docente. As delimitações da função de cada profissional devem ser claras, para que não prejudiquem o aprendizado do estudante. Em relação ao uso do tutor nas universidades, o MEC (2013, p. 41) afirma que

experiências como essas têm demonstrado grande benefício não só para o estudante que necessita de apoio, mas também ao tutor, que é desafiado a desenvolver práticas colaborativas e o respeito às diferenças humanas. É fundamental nesses casos que os tutores recebam uma formação teórica e conceitual que lhes faça compreender seu verdadeiro papel, que é promover, paulatinamente, a autonomia desses estudantes com relação à construção do conhecimento e hábitos de estudo, não a dependência com relação ao seu tutor.

### **Ações Instrumentais de Acessibilidade**

Dos dezessete núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade participantes, quatorze promovem ações instrumentais de acessibilidade, o que corresponde a 82%. Os relatos correspondem expressivamente ao eixo Ajuda Técnica, contemplando as ações empréstimo de materiais e recursos como gravadores, materiais ampliados, textos em braille e em áudio, lupas, lupas eletrônicas Eye-Q, atlas em braille, leitor autônomo, softwares, cadeiras, mesas, computadores com interface acessível, scanners com sintetizador de voz; impressora braille, aquisição, uso e treinamento de equipamentos de tecnologia assistiva, equipamentos e softwares de última geração, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis via projeto biblioteca acessível, criação do Ambiente de Acessibilidade Informacional, aquisição de materiais e recursos adaptados, realizadas em onze núcleos; no eixo Estrutura Humana: utilização de monitores/bolsistas para os estudantes com deficiência, suporte de um tradutor e intérprete de Libras nos atendimentos realizados para as pessoas surdas, reunião e cursos de capacitação para os professores realizadas em quatro núcleos.

A acessibilidade instrumental é definida como a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva). Nesse sentido, esse tipo de acessibilidade envolve todos os demais âmbitos de acessibilidade e a sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior (MEC, 2013, p. 38). Portanto, uma sala de aula acessível é aquela que fornece tanto recursos materiais, tecnológicos, informacionais e humanos, necessários à plena participação e aprendizagem de todos os estudantes, como os citados pelos coordenadores dos núcleos. Segundo Marcelino (2013, p. 35) em defesa desse tipo de acessibilidade encontramos profissionais de diferentes áreas como designers, arquitetos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, programadores,

dentre outros profissionais, que conseguem desenvolver e adaptar instrumentos às necessidades de cada pessoa e garantir sua total independência e autonomia. Vê-se assim, a necessidade de que existam profissionais capacitados, específicos de cada área na equipe dos núcleos de acessibilidade em função de atender as particularidades dos estudantes com deficiência.

Todavia, apesar dos avanços nas ações nesse âmbito, segundo os resultados deste estudo, não são todas as universidades que promovem ações instrumentais específicas, o que provoca inquietação, visto que a Portaria 3.284, de 7 de novembro de 2003 já dispunha sobre os requisitos de acessibilidade da pessoa com deficiência, e para a autorização, reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições, medidas já deveriam ter sido tomadas para eliminar barreiras instrumentais na universidade. Situações relatadas como a não disponibilização de partitura em Braille a cego em um curso de música, a falta de material ampliado e/ou Braille, falta de livros disponíveis na biblioteca em Braille e a demora nas adaptações dos livros referentes à literatura do curso são exemplos de barreiras instrumentais que impedem o sucesso acadêmico do estudante com deficiência e que não mais deveriam ocorrer (CASTRO, 2011; PELA, 2006; SASAZAWA, 2005).

### **Ações Programáticas de Acessibilidade**

Dos dezessete núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade participantes, doze promovem ações programáticas de acessibilidade, o que corresponde a 71%.

Destaque-se que todas as ações relatadas referem-se ao eixo Estrutura Humana, dividido em mais subcategorias como: a) ações de Sensibilização: realização de "Rodas de Conversa", fórum de discussão, debates e conscientização com todos os envolvidos no processo acadêmico quanto à acessibilidade e aos direitos e deveres de todos, inclusive da

PCD, discussão da Política Institucional de Acessibilidade da universidade, acompanhamento da evolução das normas técnicas, das políticas públicas e da legislação, realizadas em cinco núcleos; b) Ações em Desenvolvimento: propostas de algumas alterações no regimento interno da universidade, inserção no projeto político pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional em todos os níveis, inclusive na formação de funcionários e docentes; em processo de conclusão, a primeira resolução nesse aspecto sendo outorgada pelo Conselho Superior Universitário, realizadas em três núcleos; Ações Concluídas: criação do Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC), vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, criação de uma "Comissão de Acessibilidade" para discutir a criação do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade trabalhando na proposição de um programa de apoio a pessoas com NE, especialmente na implementação da Política Institucional de Acessibilidade da Universidade, criação da Política de Inclusão e Acessibilidade (primeiro documento legal interno da universidade), realizadas em três núcleos.

Os resultados apontam para a dificuldade existente nas chamadas “barreiras invisíveis” (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros) que dificultam as mudanças em prol da acessibilidade para o estudante com deficiência no Ensino Superior. O núcleo de acessibilidade, apesar das tentativas, parece não ter muita voz para interferir em ações desse nível. Uma possível saída seria a transformação dos núcleos em coordenadorias de acessibilidade, com mais autonomia e representatividade administrativa dentro da universidade.

### **Resultados positivos e dificuldades encontradas na promoção de ações de acessibilidade realizadas pelos núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade**

Dentre os aspectos positivos realizados pelas ações dos núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade encontram-se em destaque as ações de acessibilidade metodológica, representando um quarto da amostra. Em seguida destacam-se as ações de acessibilidade atitudinal (21,3%) e acessibilidade programática (14,9%). Tanto as ações de acessibilidade arquitetônica como as de instrumental apareceram em 12,8% da amostra. Com a menor porcentagem de aspectos positivos realizados estão as ações de acessibilidade comunicacional e ações promovidas em todos os âmbitos de acessibilidade, representando ambas 6,4% da amostra.

Em relação às dificuldades encontradas para a promoção de ações de acessibilidade, destacam-se primeiramente as ações de acessibilidade programática, representando 30,3% da amostra, seguidas pelas ações de acessibilidade atitudinal (21,2%) e pelas ações de acessibilidade arquitetônica e metodológica (18,2%). Dificuldades na promoção de ações de acessibilidade comunicacional e instrumental representaram 6,1% da amostra.

O aspecto positivo de maior evidência realizado pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidade refere-se as ações de acessibilidade metodológica, ressaltando-se que a “inadequação metodológica é um dos principais fatores que podem desfavorecer e até inviabilizar a participação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais” (MEC, 2013, p. 41). Sem acessibilidade metodológica esse estudante não terá seus direitos respeitados e suas condições de aprendizagem estarão desfavorecidas em relação aos demais estudantes, dificultando a permanência e conclusão dos estudos.

Em relação às dificuldades encontradas, destacam-se as ações de acessibilidade programática. Acredita-se que essa ação é a mais difícil de realizar, pois a barreira já se inicia

nos preconceitos, estigmas e estereótipos embutidos nas próprias leis internas que regem as universidades, elaboradas, em sua maioria, para um estudante ideal – sem deficiências – e que dificultam o direito de ir e vir de pessoas com deficiência. Torna-se difícil rompê-las quando poucos são os interessados no meio acadêmico em transformar as políticas e desenvolver ações afirmativas em prol do acesso e permanência do estudante com deficiência. Os núcleos até tentam interferir nesse âmbito, mas infelizmente ainda se sentem frágeis para tanto. Então, faz-se necessária a oferta de ações de sensibilização para toda a comunidade acadêmica, promovendo informação, conhecimento e conscientização dos dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras no Ensino Superior, visando alterações no regimento interno, no projeto político pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior brasileiras em favor da inclusão. Além disso, essa ação é importante, pois muitos estudantes com deficiência “não têm conhecimento dos seus direitos e, em razão disso, não vislumbram a possibilidade de acessar a universidade” (MEC, 2013, p. 39).

É preciso, portanto, colocar em prática ações programáticas já previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para o ensino superior que em seu número 18 estabelece

desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007).

### **O conceito de Acessibilidade**

Dos dezessete participantes desta pesquisa, dez focalizam esse conceito na acessibilidade arquitetônica (30,3%); quatro priorizam a acessibilidade comunicacional (12,1%), outros quatro a acessibilidade metodológica (12,1%) e mais quatro a acessibilidade

atitudinal (12,1%); um participante abrange a acessibilidade instrumental (1%) e outro a acessibilidade programática (1%). Além desses conceitos, quatro participantes consideraram acessibilidade como o “acesso (condição e permissão) nos diferentes setores da sociedade” (12,1%); quatro identificaram acessibilidade como a “eliminação de barreiras existentes na sociedade (12.1%)” e um participante respondeu (3%) que acessibilidade é a “inclusão em todos os setores da sociedade”.

De acordo com Souza (2010, p. 131), historicamente “o termo acessibilidade se restringia a remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações de logradouros para pessoas com deficiência física e dificuldades locomotoras”, sendo o termo incorporado pelos discursos da política educacional à medida que a inclusão surgiu. Complementarmente, algumas definições de acessibilidade ressaltam a importância dos aspectos relacionados à estrutura física, como a Nota Técnica 9050/2004 (ABNT, 2004) que define que a acessibilidade por ser entendida como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Tais fatos sugerem por que a acessibilidade arquitetônica mostrou-se o conceito mais presente entre os coordenadores dos núcleos. Além desses fatos, a ausência de acessibilidade torna o ambiente restritivo ao uso dos cidadãos, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou ambientais afetam a população de forma geral, sendo os deficientes físicos os mais prejudicados, pois tais barreiras restringem a participação em alguns espaços públicos, dificultando sua vida social. Tem-se também que as barreiras arquitetônicas são as mais visíveis e divulgadas pelos meios de comunicação de massa: incomodam não só as pessoas com deficiência, como toda a população, além daquelas com mobilidade reduzida permanente ou temporariamente; portanto, tornam-se a acessibilidade mais comum e mais cobrada pela sociedade. Todavia, a acessibilidade não se restringe a ações de acessibilidade arquitetônica,

ela é muito mais ampla. Segundo Sasaki (2009), abrange seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática e atitudinal. Assim, é preciso que se oferte acessibilidade em todas as dimensões, para que se torne cada vez mais possível a inclusão no ensino superior.

### **Ações Acessíveis promovidas pelas universidades**

Das dezessete universidades participantes, treze delas promovem ações de acessibilidade, o que corresponde a 76,47%. Uma das universidades respondeu que não promove ações de acessibilidade (5,88%) e três delas relataram que estão em processo inicial dessas ações, correspondendo a 17,65% do total participante. Dentre as ações de acessibilidade exercidas pelas universidades, identificamos que as ações concentram-se nos âmbitos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, presentes em sete universidades, com esses três tipos correspondendo a 20% do total da amostra. Em seguida, encontram-se ações voltadas para a acessibilidade metodológica em cinco universidades, representando 14,3%. Quatro universidades realizam ações de acessibilidade programática (11,4%) e três realizam ações de acessibilidade atitudinal (8,6%). Ressalte-se que dentre as dezessete universidades, apenas duas efetivam ações de acessibilidade em todos os âmbitos, representando 5,7% da amostra.

Os resultados mostram que as universidades participantes estão tentando cumprir (embora não de maneira ideal) seu papel social, intelectual e político, promovendo ações de acessibilidade dentro do ambiente universitário. Mas ainda há muito que se fazer, pois somente duas universidades promovem ações de acessibilidade em todos os âmbitos, quando o ideal seria que todas se preocupassem em realizá-las, possibilitando a acessibilidade ao estudante com deficiência no ensino superior.

As ações que mais se destacaram foram ações de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, talvez pela maior fiscalização existente nas instituições pelos órgãos públicos (cumprimento das normas legais de acessibilidade), maior visibilidade das barreiras físicas, maior cobrança dos estudantes, funcionários e docentes pelo direito de ir e vir e de ter acesso a todas as informações e conhecimentos que a universidade pode fornecer.

### **Função do Núcleo e/ou do Comitê de Acessibilidade dentro da universidade**

Segundo as respostas dos participantes, o núcleo e/ou comitê de acessibilidade possui diferentes funções dentro de cada universidade.

O enfoque maior se dá nas ações gerais que garantem os direitos da comunidade acadêmica com deficiência à universidade em cinco núcleos, seguido pelas ações de acessibilidade arquitetônica em quatro núcleos, ações de acessibilidade atitudinal em quatro núcleos e ações de acessibilidade instrumental em quatro núcleos. O suporte pedagógico também é presente em três núcleos. Ações voltadas para a acessibilidade programática, comunicacional, pedagógica aparecem com menor intensidade em dois núcleos cada. Em dois núcleos os participantes compreendem a função do núcleo e comitê como forma de ampliar e atender ações gerais para os três segmentos da universidade (docente, discente e funcionário). Outras funções esperadas pelos núcleos e/ou comitês aparecem com menor representação (um núcleo cada) como ações de acessibilidade metodológicas; ações gerais de acessibilidade; acolhimento ao estudante com necessidades educacionais especiais; desenvolvimento de programa de suporte para estudantes com deficiência; favorecimento de ações para o ingresso da pessoa com deficiência na universidade e suporte psicológico. Ressalve-se ainda que um dos participantes deixou de responder ao solicitado.

A partir dos resultados expostos, tem-se que as funções dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade são variadas, não havendo uma definição específica de quais seriam

exatamente suas funções. Esse fato talvez ocorra, pois a criação, reestruturação e fortalecimento dos núcleos é algo muito recente em nosso país (INCLUIR/2005; Decreto 6.571/2008; Decreto 7611/2011), e ações mais urgentes e específicas de cada universidade devem estar sendo realizada inicialmente, por isso a diversidade de ações existentes.

Com base nos discursos do Programa Incluir, os núcleos melhorariam o acesso dos sujeitos com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IES, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Trata-se de uma função ampla; segundo Souza (2010, p. 154/155), somente a implantação do núcleo não garante qualidade no acesso e, sobretudo, na permanência desses sujeitos na Educação Superior, além de que o Programa não identifica quais seriam as deficiências mais relevantes para sua atuação.

Nesse sentido, questionamentos são levantados: qual será exatamente a função dos núcleos e/ou comitê de acessibilidade? será que é função do núcleo e/ou comitê cuidar de todos os âmbitos de acessibilidade? e o papel da universidade nesse processo? qual é o público a que se destinam essas ações? somente os estudantes com deficiência ou professores e funcionários também devem ser contemplados? será que os núcleos e/ou comitês de acessibilidade estão de fato promovendo acessibilidade à pessoa com deficiência dentro da universidade?

Os resultados apontam que a principal função é garantir os direitos da pessoa com deficiência, promovendo ações que eliminem as diferentes barreiras existentes no meio acadêmico. Como vimos, ações nos diferentes âmbitos estão sendo realizadas pelos núcleos e/ou comitê de acessibilidade, como é esperado pelo Edital do Programa Incluir (BRASIL, 2013), mas é preciso um maior direcionamento de quais são as reais funções dos núcleos, visto que eles não devem assumir responsabilidades que são da universidade, sobrecarregando-os.

Portanto, apesar de não estar bem definida a função do núcleo e/ou comitê de acessibilidade nas IES, as suas ações iniciais parecem apontar para uma melhoria nos diferentes âmbitos de acessibilidade ao estudante com deficiência, contribuindo com a inclusão no Ensino Superior. Segundo Castro (2011, p. 203), a maioria dos estudantes com deficiência participantes da sua pesquisa relataram a importância dos serviços de apoio (fornecidos pelos núcleos) como facilitadores que lhes permitem desenvolver mais atividades e participar mais da vida acadêmica da instituição, contribuindo para o seu sucesso acadêmico. Todavia, é preciso um maior apoio por parte da universidade em investir na realização das ações dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade, assim como uma responsabilidade da universidade em promover acessibilidade para toda a comunidade acadêmica (estudante, docente e funcionário), principalmente em melhorias na sua política institucional, não passando a responsabilidade somente aos núcleos, visto que possuem pouca voz nas decisões e mudanças existentes na instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste estudo reafirma que a participação da pessoa com deficiência no Ensino Superior é uma realidade recente no país e que, apesar das promulgações de políticas e/ou ações específicas, como a criação do Programa Incluir e, conseqüentemente, com a concretização dos núcleos de acessibilidade nas IFES, muitas ainda são as barreiras de acessibilidade a serem superadas para que as universidades públicas brasileiras ofereçam uma educação de qualidade para esses estudantes.

Todavia, pode-se dizer que os primeiros passos foram dados - como a criação, ampliação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade, apontando para um caminho possível a fim de favorecer a participação de um segmento ainda pouco expressivo no Ensino Superior; porém, alguns ainda se encontram em fase inicial de operacionalização. Outra

ressalva é que esse incentivo se aplica somente às universidades federais, enquanto as demais – estaduais ou municipais – dependem da aprovação de ações pontuais nos seus planos de desenvolvimento institucional pelos gestores educacionais, que visem à remoção de barreiras no contexto universitário.

Face aos apontamentos, este estudo procurou identificar as ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais brasileiras. Percebeu um avanço ainda tímido no que se refere à participação de pessoas com deficiência no ensino superior nestas instituições, visto que em todas elas menos de dois por cento das matrículas eram de estudantes com deficiência. Estes dados instigam questionamentos e indicam a necessidade de estudos complementares que possam explicitar os motivos da inexpressividade de matrículas. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar de baixos, esses números vêm crescendo com o passar dos anos, principalmente nas IES privadas, devido aos investimentos em políticas afirmativas e institucionais criadas em favor do acesso e participação do estudante com deficiência no Ensino Superior.

Ao traçar o perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades participantes foi possível verificar quais ações estão sendo realizadas e, em igual medida, quais barreiras ainda precisam ser superadas em prol da garantia dos direitos da pessoa com deficiência no ambiente universitário. Outra discussão pertinente é se a participação desses estudantes com deficiência nos núcleos de acessibilidade não acarretariam mais estigmas e preconceitos, fato que deve ser mais bem investigado em futuras pesquisas. Outro ponto que merece atenção é a limitação do instrumento utilizado na pesquisa, que direcionou respostas mais objetivas dos participantes, sendo interessante em pesquisas futuras a participação mais aberta de todos os envolvidos nesse processo (como os profissionais e estudantes atendidos por este serviço) com o uso de outros métodos de investigação favorecedores de uma análise mais ampla da realidade.

Por fim, este trabalho procurou retratar um fenômeno recente no Brasil, a participação de estudantes com deficiência no ensino superior, destacando as possibilidades e as ações realmente praticadas pelos núcleos de acessibilidade no favorecimento do desenvolvimento humano de pessoas que, por muito tempo, estiveram ou ainda se encontram à margem do contexto da universidade pública.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, P. M. M. **Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF**. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Química Nova**, Rio de Janeiro, v. 30, nº 7, p. 1780-1790, 2007.
- BENETTI, C. S.; BELLINI, R. F.; LEITE, L. P. **Análise dos discursos da comunidade da UNESP sobre as temáticas deficiências e acessibilidade**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, UNESP-Bauru, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do sistema nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 de maio 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)> Acesso em: 16 de maio 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 15 maio 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE**. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoa com deficiência, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: PR, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso: 17 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso: 17 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em 16 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília: PR, 2008. Disponível em: <[http://www.ebc.com.br/sites/default/files/decreto\\_n\\_6.571\\_de\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2008.pdf](http://www.ebc.com.br/sites/default/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf)> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: PR, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Lei da Reforma Universitária. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 29 set 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para todos (PROUNI). Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)> Acesso em 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)> Acesso em: 16 maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Documento orientador**: Programa incluir - Acessibilidade na educação superior SECADI/SESu –2013. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817)>. Acesso em: 19 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4**. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N. 84, seção 3, p. 39-40, 5 de maio de 2008. Disponível em <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>. Acesso: em 19 ago. 2013.

CARRARA, K., et. al. Desenvolvimento de guia e fluxograma como suporte para delineamentos culturais. **Acta Comportamental**, v. 21, n. 1, p. 99-119, 2012.

CASTILHO, A. C. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 2. Programa Incluir**. N. 93, seção 3, p. 39-40, 17 de maio de 2005. Disponível em <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005>>. Acesso: em 10 fev 2015.

DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, abr./jun., 2013.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Universidade de São Paulo, v. 27, n. 4, p.636-647, 2007.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GOMES, J. B. B. A recepção do Instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, 2001.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

GURGEL, T. M. A. **Prática e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

JULIANI, M. **As vicissitudes das pessoas com necessidades educacionais especiais: Fragmentos de Histórias de Vida que chegam ao Ensino Superior**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

MAGALHÃES, R.C. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.) **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MARCELINO, F. B. **Acessibilidade Comunicacional em Ambientes Culturais: uma barreira a ser superada**. 2013. 71f. Monografia (Bacharel em Comunicação Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação: Um desafio para as Universidades**. 2003. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAZZONI, A. A. *et al.* Sobre acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educacionais especiais. In: Mori, N. N.; Marquezine, M. C. (Org.). **Educação especial: olhares e práticas**. Londrina: UEL, 2000.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: **Anais do Seminário de pesquisa em educação especial**. Vitória, 2006.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, n. 25. Santa Maria: LAPEDOC/CE, p. 37-48, 2005.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NUERNBERG, A. H. O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.10, p. 97-106, 2008.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.) **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, p. 31-42, 2002.

PELA, M. A. P. **A biblioteca universitária, espaços formativos e inclusão: a Perspectiva de graduandos com Deficiência Visual**. 2006. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIMENTEL, S. C. et. al. O acesso do jovem com deficiência no Ensino Superior: experiências no Reconcâvo da Bahia. **Anais do V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira**. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ªed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

SÃO PAULO. **Decreto n.6.283**, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 1934. Disponível em: <http://leginf.uspnet.usp.br/criacao/decreto6283.htm> Acesso em: 27 set. 2014.

SASAZAWA, F. H. **Ensino Superior e Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá: Algumas Reflexões**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHWARTZMAN, S. **Crescimento e Diversificação do Ensino Superior: a próxima década. Texto preparado para a abertura do Seminário sobre Situação e Perspectiva do Ensino Superior no Brasil**, Universidades de São Paulo, 1989.

SOUZA, P. N. P. **LDB e Educação Superior: Estrutura e funcionamento**. 2ªed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, B. C. S. **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

THOMA, A. S. A inclusão no Ensino Superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião da ANPED, 2006.

### ESTUDO 3

#### ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NOS “NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE” DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

**RESUMO:** A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ganhando visibilidade tanto nos discursos e debates políticos como entre os pesquisadores da área. Para tanto, ações públicas e institucionais vêm sendo tomadas para garantir o acesso e a permanência desse alunado. O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, tem o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), buscando o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Dentre suas ações encontra-se a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade. Nota-se que entre seus representantes, integrantes e coordenadores vê-se uma presença significativa de profissionais – professores e/ou pesquisadores – com formação em Psicologia, o que promove questionamentos, visto o compromisso social dessa área para com aqueles que por muito tempo tiveram seus direitos negados e foram excluídos da sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade, em prol da participação de pessoas com deficiência nas universidades federais. Participaram os coordenadores envolvidos com os núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013. De acordo com os resultados, foi possível identificar quais são as ações dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade para a promoção da educação inclusiva e o papel da psicologia nesse processo, de modo a contribuir para a remoção de barreiras atitudinais no contexto universitário e com um fazer que assuma práticas e pesquisas comprometidas com a inclusão social e com projetos sociais e políticos, com vistas à garantia da cidadania.

**Palavras-chave:** Núcleos de Acessibilidade. Pessoa com deficiência. Psicologia.

## INTRODUÇÃO

No cenário atual a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ganhando visibilidade tanto nos discursos e debates políticos, como entre os pesquisadores da área. Segundo dados do INEP (2013), tem-se que as matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior estão aumentando nos últimos anos, passando de 5.078 em 2003 para 29.034 em 2013, indicando um crescimento de 572% numa década.

Grande parte do crescimento das matrículas da pessoa com deficiência deve-se às legislações criadas para garantir o direito ao acesso e à permanência no ensino superior, assim como de programações implantadas por parte de algumas universidades para atender esses estudantes.

Dentre estas políticas públicas afirmativas, voltadas para a acessibilidade da pessoa com deficiência no Ensino Superior, encontra-se o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), buscando o pleno desenvolvimento acadêmico no ensino superior das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Foi implementado de 2005 a 2011<sup>8</sup> por intermédio de chamadas públicas concorrenciais, por meio das quais as IFES apresentavam projetos de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, como forma de eliminar barreiras físicas, pedagógicas nas comunicações e informações, nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos (BRASIL, 2013). A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o

---

<sup>8</sup>Em algumas chamadas foi possível a participação de IES de natureza estadual.

desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. Com isso, o Ministério da Educação criou o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites”, que prevê o apoio para ampliação e fortalecimento de 63 Núcleos de Acessibilidade nas IFES até 2014(BRASIL, 2013).

Numa leitura ainda superficial, entende-se que cada núcleo de acessibilidade se estrutura de uma maneira específica para atender a demanda da sua universidade. É importante notar que entre seus representantes, integrantes e coordenadores vê-se uma presença significativa de profissionais – professores e/ou pesquisadores – com formação em Psicologia. Este achado promove questionamentos como: Qual o papel e a importância da Psicologia para a inclusão das pessoas com deficiência nas IES? quais seriam as ações realizadas pela Psicologia que poderiam favorecer a inclusão das PCD no ensino superior? como a Psicologia atua nos núcleos de acessibilidade?

Nessa direção, este estudo visa averiguar em que medida ações da área da Psicologia contribuem ou podem contribuir para que os preceitos da Educação Inclusiva possam ser efetivados no ensino superior, com vistas a favorecer formas elevadas de desenvolvimento humano para pessoas que por muito tempo estiveram ou ainda se encontram à margem do contexto universitário público.

Assim, faz-se pertinente abordar a atuação e a importância do psicólogo para a inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes contextos sociais, em especial na educação.

A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2007), da qual o Brasil é signatário, tem como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua dignidade inerente. Encontram-se entre os princípios da Convenção: a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, a acessibilidade, o direito à educação, à saúde, ao trabalho e emprego, a não discriminação, a igualdade pelas

oportunidades, habilitação e reabilitação, a autonomia individual, o respeito pela diferença, o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Ao considerar o exposto acima, podemos inferir que ao se garantirem os direitos básicos à pessoa com deficiência, ela se depara com diferentes profissionais no seu cotidiano, seja na área da educação, da saúde e/ou do trabalho. Segundo Velden e Leite (2012, p.59), é difícil mensurar o grau de interações entre os profissionais e a pessoa com deficiência, visto que essas pessoas estão inseridas nos mais diversos contextos sociais, exercendo as mais diferentes funções e atuações, nem sempre relacionadas com a deficiência que possuem; contudo, afirma a responsabilidade que os profissionais possuem na garantia desses direitos a todos os cidadãos, independentemente de estes serem considerados deficientes.

Dentre os profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, podemos destacar médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, educadores físicos, dentistas, nutricionistas, enfermeiros, assistentes sociais, advogados, pedagogos, arquitetos, bibliotecários e profissionais de informática. A atuação de todos esses profissionais e outros que não foram enumerados aqui são importantes na garantia dos direitos a pessoa com deficiência, porém interessa aos objetivos da pesquisa ampliar o entendimento do papel que os psicólogos exercem junto à pessoa com deficiência.

O Conselho Federal de Psicologia (1992) orienta que o psicólogo, ao atuar no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação deve promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano. Tem como responsabilidade o estudo e a análise dos processos e das relações intrapessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano em diferentes contextos, tanto de modo individual como grupal, pelo intermédio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos da psicologia. Ainda, a atuação do psicólogo se pauta na identificação e intervenção

nas ações dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, levando em consideração as condições políticas, históricas e sociais.

Dentre os princípios fundamentais do Código de Ética do Psicólogo (2005), em relação à pessoa com deficiência, destacam-se os relacionados em I, II e III:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando criticamente e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural (CFP, 2005).

De acordo com o Código de Ética, cabe ao profissional psicólogo atuar a favor das pessoas marginalizadas e excluídas da sociedade nos diferentes contextos históricos, como é o caso da pessoa com deficiência, promovendo sua inclusão nos diferentes contextos sociais, de forma a garantir que sua liberdade e direitos sejam respeitados, além de lutar contra o preconceito, estigmas e discriminação, com vistas a eliminar as barreiras atitudinais com que se depara.

Nuernberg (2009), ao relatar sua experiência como psicólogo e coordenador do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade de Santa Catarina (Unisul), criado para superar as barreiras arquitetônicas, educacionais, metodológicas e atitudinais que estudantes com deficiência enfrentavam no seu cotidiano estudantil, aponta que os maiores desafios encontrados estavam reservados ao campo das atitudes e representações sociais em torno da pessoa com deficiência. O autor descreve que, ao contrário do que se espera de um ambiente acadêmico, os preconceitos sobre a pessoa com deficiência fazem parte da cultura universitária. Nesse sentido, para a reversão dessas barreiras atitudinais desenvolveram-se algumas ações: orientações relativas à inclusão nas reuniões periódicas dos professores, promovendo esclarecimentos quanto às práticas de ensino e práticas inclusivas que poderiam

ser viabilizadas, considerando a especificidade de cada disciplina; incentivo para que professores tivessem uma relação mais próxima com o estudante com deficiência, novos mecanismos de comunicação e maiores chances de o acadêmico demonstrar o seu potencial; participação, nos encontros com professores, dos estudantes com deficiência visual, que por meio dos seus depoimentos auxiliavam os professores a gerenciar práticas pedagógicas mais efetivas. Foram também oferecidos cursos de língua brasileira de sinais – Libras - para funcionários, estudantes e professores do campus, além da comunidade em geral. Nas palavras do autor, a psicologia

deve ampliar seu raio de ação entre as pessoas com deficiência, para além das práticas históricas de avaliação e classificação, recolocando suas contribuições em estreita relação com a luta pelos Direitos Humanos, comprometendo-se especialmente com a superação das barreiras atitudinais que limitam a participação e cidadania desse grupo social (2009, p. 165).

Castro (2011) relata que dentre as barreiras atitudinais mais ocorrentes estão atreladas as atitudes dos professores em sala de aula, o relacionamento com os colegas, o desrespeito às vagas reservadas e/ou às rampas de acesso para pessoas com deficiência. Essas evidências reforçam a necessidade do psicólogo na promoção de intervenções incisivas com o público universitário, de forma a eliminar os preconceitos e estigmas referentes à pessoa com deficiência. Do mesmo modo, Villela e Leite (2014, p. 105), ao avaliarem a ocorrência de mudanças nas concepções e nas atitudes dos gestores e funcionários de uma universidade pública em relação ao trabalho da pessoa com deficiência, depois de terem participado de uma proposta de intervenção denominada “Curso de Sensibilização à Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho e na Universidade”, evidenciaram que, após terem frequentado os cursos de sensibilização, os relatos dos participantes se alteraram em relação às concepções de deficiência, com tendência de enxergar o fenômeno num viés social “deslocando do sujeito a condição de deficiente”.

Recorda-se que, para Vigotski (1984/2003), o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que ocorrem quando o ser humano interage com o seu meio

social. Para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aponta que cabe ao mediador auxiliar na apropriação e compartilhar conhecimentos com os outros, contribuindo para que a aprendizagem ocorra. O que se percebe, portanto, é que o acesso à informação adequada referente à pessoa com deficiência é um poderoso instrumento social, de forma a contribuir com a diminuição do desconhecimento e da desinformação que geram preconceitos e estereótipos, dificultando a participação de sujeitos que se encontram nessa condição nos variados contextos sociais.

Na leitura de Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), entende-se que a psicologia social pode contribuir para o estudo da deficiência por meio da multiplicidade de elementos que a constitui, superando as concepções reducionistas sobre este fenômeno, ainda presentes no contexto social contemporâneo e nas políticas públicas do nosso país. Para os autores, a psicologia social deve contribuir com as demandas sociais presentes no novo milênio, como a de promover o avanço da reflexão crítica em torno da medicalização da vida, combatendo a segregação das diferenças e favorecendo a compreensão da dimensão identitária do corpo em suas mais variadas manifestações e funcionalidades, de forma a incorporar a responsabilidade social e das políticas públicas de favorecer condições de participação social as pessoas com deficiência. Deve então superar ações pautadas em concepções que reduzem a compreensão do fenômeno da deficiência atrelado estritamente às lesões e aos impedimentos do corpo, mas incorporar questões sociais e políticas em sua análise, de modo a considerar o contexto de grupo social em que essa pessoa está inserida, ou seja, como esse grupo trata determinadas diferenças (GESSER, NUERNBERG e TONELI, 2012).

Caetano (2009, p. 51) em sua tese sobre o impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência, aponta que o psicólogo deve atuar em diferentes frentes: junto à família, à pessoa e ao grupo em que está inserida. Defende ser necessário ao psicólogo ter conhecimentos sobre cada deficiência, dos movimentos sociais e

atitudinais em relação às deficiências e principalmente aos recursos humanos e tecnológicos disponíveis, de forma a atender as necessidades de cada indivíduo.

Dentre as atribuições do psicólogo no Brasil, que constam no Catálogo Brasileiro de Ocupações no Ministério do trabalho (2002), evidencia-se a atuação em diferentes âmbitos, em especial na educação, na saúde e no trabalho. Ao considerar que o movimento da inclusão é relativamente novo, Velden e Leite (2012, p.61) afirmam que cabe ao psicólogo, dada a sua responsabilidade teórica e operacional para auxiliar na promoção de ações inclusivas, estabelecer formas de participação ativa das pessoas com deficiência nos mais diversos contextos, atuando com o entorno e com o sujeito de fato.

Na atuação no contexto do trabalho, tem-se discutido que cabe ao psicólogo construir estratégias e procedimentos que possam promover, preservar e restabelecer a qualidade de vida e bem estar da pessoa com deficiência, desconstruindo a imagem do deficiente como incapaz, improdutivo e criando o conceito de um indivíduo capaz, produtivo, com qualificação profissional (RISS, 2010; VIOLANTE; LEITE, 2011). Na saúde o foco é ampliar a atuação com a família, privilegiando a atuação com grupos e permitindo que sua conduta profissional tenha um caráter coletivo, integrando equipes multiprofissionais (PAULIN; LUZIO, 2009). No contexto educacional, espera-se que o psicólogo realize avaliações diagnósticas, atue como mediador nas relações entre professor, estudante, família e escola, participando ativamente do corpo pedagógico da instituição, promova o desenvolvimento do estudante, ofereça orientações aos professores e familiares, exercendo o papel de agente social e institucional para a promoção da educação inclusiva (CRIPPA, 2008; CRUZ, 2012; SAQUETTO, 2008; SILVA; MENDES, 2008). Portanto, o psicólogo precisa se pensar e se ver enquanto participante ativo do universo educacional, organizacional, social, da saúde, focalizando todos os contextos sociais que envolvam a pessoa com deficiência.

Vigotski (1997) trouxe para a psicologia um novo entendimento a respeito da relação deficiência, aprendizagem e desenvolvimento, no qual incorpora a noção de compensação, em que a pessoa com deficiência utiliza-se de outros recursos para conseguir suas metas. Contudo, para que ocorra a compensação, é preciso ofertar à pessoa com deficiência ações que garantam a sua participação nas diferentes esferas da sociedade, em especial na educação.

Para Johnson (2011, p. 38), ao utilizar a Psicologia Histórico-Cultural no sistema educacional, tem-se como objetivo “possibilitar aos educandos a condição de se reconhecerem como sujeitos de sua realidade histórica e social e, portanto, responsáveis pela sua transformação”. A educação é vista como base no processo de humanização e de instrumentalização do indivíduo para atuar de forma crítica na sociedade, em que o indivíduo se apropria dos conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e se desenvolve psicologicamente a partir de então.

Como este texto se pauta em abordar a atuação do psicólogo no ensino superior junto às PCD é importante ressaltar que esse lócus de formação se configura num espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento científico e desenvolvimento de funções psicológicas mais elevadas, como pensamento crítico, hipotético, analógico, sintético, dentre outras. Nessa direção a universidade assume um papel de destaque na educação das pessoas com deficiência, e a psicologia tem muito a contribuir a respeito.

A partir do acesso da pessoa com deficiência à universidade, devem ser garantidas condições pedagógicas e tecnológicas adequadas para o desenvolvimento acadêmico desse alunado. Para tanto, Rocha e Miranda (2009, p. 209) acreditam ser necessária a sensibilização de equipes diretivas das unidades acadêmicas, possibilitando interação entre o estudante e a comunidade acadêmica, a criação de laboratório de apoio pedagógico, que disponibilize ajudas técnicas e humanas - pedagogo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos,

profissionais da computação, disponíveis para criar soluções tecnológicas e pedagógicas para o atendimento aos estudantes.

No Brasil, algumas instituições de Ensino Superior em que o profissional psicólogo encontra-se envolvido têm desenvolvido ações para minimizar as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência.

Como exemplo tem-se: 1) a Universidade Estadual de Londrina, que criou o PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, composto por profissionais oriundos das áreas de Serviço Social, Educação e Psicologia, responsáveis por: a) identificar as dificuldades e necessidades especiais concernentes ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação apresentadas pelo estudante, e b) propor recursos e estratégias que reduzam ou eliminem as dificuldades e demandas especiais identificadas (FERREIRA, 2007); 2) a Universidade de São Paulo (USP), que criou a “USP Legal” em 2001, por docentes do Instituto de Psicologia, a partir da oferta de programa de conscientização e sensibilização destinados a funcionários, docentes e estudantes com deficiência, com vistas à acessibilidade física e à pedagógica, além da inserção do tema deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão; 3) a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (EERN), com o departamento de apoio à inclusão (DAIN), que tem como objetivo favorecer a promoção da Educação Inclusiva, a partir do acesso de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais aprovados no Processo Seletivo Vocacional (PSV) nos diversos cursos oferecidos pela UERN. Dentre os membros da equipe, encontram-se psicólogo, psicopedagogo, médico, assistente social, pedagogo, técnico de informação, advogado, entre outros; além dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais subsidiados pelo Programa Incluir.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi uma das pioneiras em realizar ações voltadas ao estudante com deficiência, pois desde 1990 procura favorecer a participação

da pessoa com deficiência, a partir das ações do núcleo de acessibilidade, formada por uma equipe multiprofissional que conta com a presença do psicólogo educacional. Uma das ações do núcleo se constitui na proposição de reuniões semestrais com os coordenadores de cursos e com os professores das disciplinas em que os estudantes atendidos são matriculados, visando o planejamento de estratégias pedagógicas que facilitem o aprendizado.

A partir do exposto, este trabalho se propõe identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade, em prol da participação de pessoas com deficiência nas universidades federais.

## **MÉTODO**

A natureza dos dados coletados com a realização desta pesquisa retratou aspectos objetivos, implicando uma análise mais descritiva e analítica deles, com base em alguns documentos legais e/ou textos sobre a temática da acessibilidade, que inclusive foram utilizados para a formulação das questões do questionário.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa permitiu organizar informações de acordo com alguns documentos que dispõem sobre normas, condutas e/ou amparo legal sobre a temática da acessibilidade, como também sobre o funcionamento da psicologia nas diversas áreas de atuação, constituindo-se como uma importante técnica.

Foram convidados a participar desta pesquisa os 55 coordenadores dos núcleos de acessibilidade atuantes no núcleo das universidades beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013. Participaram da pesquisa 16 coordenadores e uma psicóloga; entre os primeiros, quatro possuem formação em Psicologia e fazem uso de conhecimentos teóricos e práticos da área em seu trabalho junto aos estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que o presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru (parecer nº

501.728/2012). Informa-se ainda que o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em consonância com a Res. 466/12, foi enviado a todos os participantes.

### **Procedimento de coleta e análise de dados**

Utilizou-se para a coleta de dados desta pesquisa um questionário constituído de 18 questões, elaborado a partir de: a) dados coletados durante visita a um núcleo de acessibilidade; b) informações apresentadas na proposta do Programa INCLUIR – Acessibilidade no Ensino Superior; c) dimensões de acessibilidade. Tal instrumento foi disponibilizado por formulário eletrônico online, pelo recurso do Google Docs<sup>9</sup> aos participantes, por intermédio de carta-convite a todos os coordenadores, explicando a pesquisa e a importância da participação, com o link do questionário no texto da mensagem. No total foram obtidas 19 respostas, sendo 17 concordando em participar do estudo.

Todas as respostas dos participantes foram organizadas de modo a permitir a visualização das diferentes manifestações em função da questão às quais se referiam. Para cada questão foram criadas categorias, representadas tanto por relatos completos, quanto por frases e/ou palavras. Ressalta-se que o relato de um mesmo participante poderia apresentar diferentes conteúdos, sendo seus excertos classificados em diferentes categorias de análise, sendo que para cada questão e/ou conjunto de questões adotou-se um critério de análise em função dos objetivos propostos.

Nesse estudo, serão analisadas somente as questões referentes à atuação do psicólogo e/ou área da psicologia, totalizando cinco questões.

As respostas dadas à questão sobre acessibilidade atitudinal foram categorizadas de acordo com o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 e

---

<sup>9</sup> Trata-se de um serviço oferecido pela empresa Google que permite aos usuários criar e editar documentos online, ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários.

estabelece as normas gerais, os critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência nos diferentes contextos, inclusive do acesso da educação básica ao ensino superior. A análise dessas respostas foi realizada à luz dos eixos temáticos: Estrutura física (elementos de urbanização, arquitetura, edificações, entre outros); Estrutura humana (comunicação, administração, didática, formação de professores e funcionários, entre outros); Ajuda técnica (os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida); outros (sugestões que não se enquadrem nas demais). Além desses eixos, para análise dessa resposta a categoria Estrutura Humana foi subdividida em outras três categorias: “ações de sensibilização”; “ações de formação/pesquisa” e “ação programática”. Tal procedimento foi aplicado anteriormente em estudos sobre deficiência e acessibilidade em comunidades universitárias (BENETTI, C. S.; BELLINI, R. F.; LEITE, L. P., 2013).

Para as resposta dadas às questões referentes à existência de psicólogos junto aos núcleos de acessibilidade e a importância e formação deste profissional foram criadas categorias de análise referentes aos objetivos de cada questão que buscaram investigar aspectos relacionados ao funcionamento do núcleo e/ou comitê de acessibilidade.

Entre as questões, houve as que visaram investigar aspectos relacionados à contribuição da Psicologia na inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e qual o papel dela nos núcleos de acessibilidade. Para análise das respostas dessas questões, utilizaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (2011) relativas aos cursos de graduação em Psicologia, que se configura num documento importante, pois orienta os princípios, os fundamentos, as condições de oferecimento de procedimento para o planejamento, e a avaliação desse curso, tendo como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia.

Para elaboração das categorias de análise dessas questões utilizaram-se as ênfases para o curso de Psicologia, descritas na Diretrizes, sendo elas:

Categoria 1: “*Psicologia e processos de investigação científica*”, que compreende o profissional psicólogo com competências, conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de pesquisa crítica de distintas naturezas;

Categoria 2: “*Psicologia e processos educativos*”, que compreende o profissional psicólogo com competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;

Categoria 3: “*Psicologia e processos de gestão*”, que consiste no profissional psicólogo com competências para o diagnóstico, o planejamento e o uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;

Categoria 4: “*Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*”, que consiste no profissional psicólogo com competências que garantam ações de caráter preventivo, em âmbito individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;

Categoria 5: “*Psicologia e processos clínicos*”, que envolve o profissional psicólogo com competência para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;

Categoria 6: *“Psicologia e processos de avaliação diagnóstica”*, que implica o profissional psicólogo com competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

Categoria 7: *“Atuação geral da Psicologia, contemplando todas as ênfases”*, que implica as competências gerais esperadas pelo profissional psicólogo, como por exemplo lidar com as barreiras atitudinais, com o preconceito, fazer planejamentos e intervenções para promover a acessibilidade e o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência, entre outros.

Categoria 8: *“Proposta de atuação da psicologia não prevista nas diretrizes curriculares”*.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir encontram-se os resultados do estudo, juntamente com as discussões pertinentes a cada categoria criada. Ressalte-se que para melhor discussão dos resultados algumas categorias foram agrupadas.

Em relação às *Ações de Acessibilidade Atitudinal praticada pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidade*, verificou-se que dos dezessete núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade participantes todos promovem ações atitudinais de acessibilidade. Dentre as ações realizadas destaca-se que todas as ações encontram-se no eixo Estrutura Humana, que foi dividido em mais subcategorias como Ações de sensibilização: realização de Eventos, Palestras e Seminários, Rodas de Conversa e Semanas Temáticas, trazendo alguns palestrantes esporadicamente para falarem sobre o assunto, discussões iniciais sobre políticas de ações afirmativas, grupos de reflexão e de ações que reafirmem as possibilidades de

autonomia e colaboração destas pessoas para a comunidade e idas às instituições de ensino para fazer sensibilizações diversas sobre acessibilidade, realização de Campanhas como a campanha educativa de trânsito dentro do campus, a campanha de convivência com as pessoas com deficiência dentro e fora do campus, de sensibilização formada pela comunidade universitária para ser veiculada na mídia impressa, digital e eletrônica da universidade, momento de confraternização entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, em projeto denominado “Café com Tato”, Promoção de atividades de interação entre os funcionários que trabalham no setor, realizadas em treze núcleos; Ações de formação/pesquisa: ações de formação, capacitação e orientação junto a coordenadores de curso, diretores de Unidade, professores do Colégio de Aplicação da Universidade, docentes, estagiários, familiares, funcionários e estudantes, promoção de estágios interdisciplinares, estimulação de atividades de ensino (na graduação, nos diversos cursos) em que a questão da acessibilidade seja discutida, realização de pesquisas e tutoria, oferta de cursos de extensão e capacitação que trabalhem com a temática inclusiva, Atividades de ensino da Libras por um estudante bolsista aos funcionários, realizadas em onze núcleos; Outros: ação programática: criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade intitulado Grupo de Acessibilidade Atitudinal, que desenvolve ações de conscientização da comunidade acadêmica em relação à pessoa com deficiência, realizada somente em um núcleo.

Segundo o dicionário Michaelis (2009), dentre as definições que a palavra “atitude” recebe, destaca-se: “modo de ter o corpo, postura”, “norma de proceder ou ponto de vista, em certas conjunturas” e “tendência a responder, de forma positiva ou negativa, a pessoas, objetos ou situações”. Nesse sentido, a expressão “tomar uma atitude” é entendida como a decisão por um ou outro parecer ou procedimento, de forma a agir de acordo com esse posicionamento. Amaral (1994), ao focar as atitudes sociais, aborda-as como sendo predisposições psíquicas ou afetivas que podem ser favoráveis ou desfavoráveis (positivas ou

negativas) com relação a uma pessoa, grupo, objeto ou fenômeno. Partindo da influência dos processos socioculturais sobre o desenvolvimento humano, numa perspectiva dialética, “as atitudes são definidas como predisposições aprendidas e, como tal, são formadas dentro dos processos de interações sociais” (SIMON, VIEIRA, 2012). Contudo, a partir das experiências pessoais do indivíduo com o mundo e da mudança das concepções da sociedade sobre determinados grupos, objetos ou fenômenos, as atitudes podem modificar-se.

Ao retomar-se o processo histórico da relação que a sociedade teve com a pessoa com deficiência, desde o mundo primitivo até o mundo capitalista atual, tem-se que essas pessoas, sob os interesses de uma audiência dominante, foram excluídas, marginalizadas, abandonadas, segregadas dos espaços comuns da sociedade, recebendo um status de inferioridade, de seres desviantes, diferentes, anormais.

Segundo Omote (2004), as diferenças distribuem-se de forma complexa no homem, existentes tanto no plano intraespecífico como nas diferenças relacionadas a sexo, raça, idade, cultura, classe social, religião, nível de escolaridade e condições geográficas do ambiente imediato, e aponta que a maioria dessas diferenças acaba sendo vista dentro dos padrões de normalidade da sociedade da qual fazem parte. Contudo, segundo o autor, algumas diferenças, em situações específicas, recebem significados de descrédito e desvantagem social, não sendo mais vistas como dentro dos padrões da normalidade, como é o caso da diferença voltada à pessoa com deficiência. Assim, de acordo com Piccolo e Mendes (2012, p. 1162), “todo fenômeno de desvio é definido pelo sinal da diferença e o desviante como dessemelhante ao conjunto de saberes e padrões demarcados como hegemônicos”.

De acordo com Bonfim (2009), o processo de industrialização contribuiu para reforçar a ideologia da normalidade, pois passou a demandar trabalhadores mental e fisicamente aptos a executar com rapidez as atividades laborais, em que a integridade corporal é vista como um pré-requisito, e nesse sentido as pessoas com deficiência não constituíam mão-de-obra

qualificada. A autora ressalta ainda que apesar de as pessoas com deficiência serem vistas com inferioridade anteriormente à industrialização, até o século XVII, a estrutura social permitia que muitas delas contribuíssem, dentro de suas limitações funcionais, para o bem-estar-comunitário, pela execução de atividades domésticas, manuais ou agrícolas, sendo a deficiência nesse contexto percebida como um fenômeno próprio à existência humana. Contudo, é a partir do século XVIII que o “corpo lesionado, ao adquirir a condição de transgressor, torna-se o corpo deficiente, uma vez que não satisfaz às exigências normativas de integração social” (BONFIM, 2009, p. 82).

Corroborando a autora acima, Piccolo e Mendes (2012) pontuam que a deficiência faz-se produto da modernidade, visto que com o desenvolvimento do capitalismo a pessoa com deficiência é vista como ineficiente para o sistema, já portando em sua origem um julgamento de valor profundamente depreciativo, não funcional, improdutivo, estigmatizado. Em suma, a deficiência “representa a diferença da eficiência, é sempre o outro da norma, da moral hegemônica sobre a qual se arquiteta um conjunto de rótulos depreciativos” (PICCOLO, MENDES, 2012, p. 1166).

Nesse contexto de segregação e exclusão, a pessoa com deficiência é marcada socialmente como inferior, e a deficiência torna-se um estigma, isto é, uma diferença indesejável daquilo que a sociedade padronizou como “normal”. Para Omote (2004), a palavra estigma refere-se a própria condição social de desgraça e descrédito, trata-se de uma marca social de inferioridade, resultante do julgamento da sociedade na qual o fenômeno ocorre.

Portanto, entendendo o estigma como uma marca que significa inferioridade moral e que torna as pessoas com deficiência com descrédito social como sujeitos nas suas interações sociais, esta marca produz consequências no seu processo formativo, posto que a elas muitas vezes não são dadas as possibilidades para se apropriarem do patrimônio histórico-cultural da

humanidade. Tal fato leva as pessoas estigmatizadas a uma posição de inferioridade em relação às outras pessoas ditas normais.

Além do estigma social de descrédito, atitudes discriminatórias, preconceituosas e estereotipadas são sofridas pela pessoa com deficiência, contribuindo, em igual medida, para a exclusão social da pessoa com deficiência nos diferentes âmbitos da sociedade. Segundo Amaral (1998, p. 17), o preconceito é um conceito formado aprioristicamente, anterior, portanto, à experiência, e formado por dois componentes básicos: “uma atitude (favorável ou desfavorável em relação a algo ou alguém) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou desse alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles”. Nesse contexto, os preconceitos são os “filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar”, construídas a partir de conteúdos emocionais e que fazem com que não percebamos a totalidade do fenômeno a nossa frente, configurando uma predisposição perceptual; em outras palavras, são frutos de informações tendenciosas prévias ou do desconhecimento que geram atitudes diante de algo, alguém ou um fenômeno. No caso da pessoa com deficiência, o preconceito se manifesta na identificação da deficiência antes da pessoa, ou seja, a pessoa é vista como o atributo que lhe falta, o que acarreta a criação de baixas expectativas sociais em relação a ela.

Para Bonfim (2009, p. 90), são várias as manifestações de preconceito na trajetória das pessoas com deficiência:

a presunção de sua incapacidade para conviver nas escolas regulares com pessoas sem deficiência; a presunção de que o deficiente não pode exercer as atividades laborais com a mesma qualidade que os não deficientes; a presunção de que o deficiente necessita de ajuda para realizar quaisquer atividades da vida diária; a presunção de que o deficiente, enfim, é um fardo social que deve ser grato por toda atenção que os não-deficientes puderem lhe dispensar.

Como forma de concretização do preconceito, deparamo-nos com o estereótipo. De acordo com Amaral (1998, p. 18), “cria-se um tipo fixo e imutável que caracterizará o objeto

em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno”. Assim, no caso da deficiência, “o estereótipo deixará de lado as quase infinitas possibilidades de modulação: tipos e graus da deficiência propriamente dita e peculiaridades individuais de cada pessoa” (AMARAL, 1992, p. 129). Tem-se como exemplo, portanto, os estereótipos relacionados à deficiência: as pessoas que apresentam Síndrome de Down devem ser “amorosas”, o cego ser “sensível”, o surdo ser “isolado”, o Asperger ser um “gênio”, como os estereótipos que caracterizam a pessoa com deficiência na posição de herói, vítima e vilão.

Sob o efeito desses estereótipos, a sociedade passa a aprovar e a tratar a pessoa com deficiência com atitudes negativas, impregnadas de atitudes que inferiorizam e desvalorizam a pessoa humana, pois o foco das relações sociais passa a ser o da limitação e do déficit, em detrimento da pessoa em si. Essas atitudes de preconceito, medo, indiferença, menos-valia, rejeição, piedade, ignorância, expectativa baixa, entre outras expressões negativas, resultantes de falta de conhecimento e convivência com essas pessoas, pode resultar em ações efetivamente excludentes, segregando a pessoa com deficiência dos diferentes espaços da sociedade que são seus por direito, inclusive a educação.

Ainda segundo Bonfim (2009), o tratamento diferenciado dado à pessoa com deficiência na vida prática recebe o nome de discriminação, sendo na maioria dos casos não explícita. Para a autora, a negação ou a dificuldade de acesso aos meios que possibilitem à pessoa com deficiência se integrar às diferentes esferas sociais talvez seja a forma mais perversa de discriminação.

A negação ou dificuldade de acesso se dá devido às diferentes barreiras existentes no cotidiano da pessoa com deficiência, que segundo a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, são definidas como “(...) qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. A presença dessas barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, etc.) na sociedade acabam por

prejudicar ou impossibilitar – muitas vezes - o acesso e a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da nossa sociedade.

Dentre as diferentes barreiras existentes, destacam-se as barreiras atitudinais. Castro (2011, p. 192) as define como “aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequências da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação, mais preconceito e, por consequência, a exclusão”.

Em conformidade, Amaral (1998, p. 17) aponta que barreiras atitudinais nada mais são que “anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial, quanto às condições preconizadas como ideais”, de forma a gerar atitudes preconceituosas em relação a essa pessoa “diferente”.

De acordo com Lima e Tavares (2007), as barreiras atitudinais não são únicas, surgindo à medida que a sociedade se transforma, pois novos contextos geram novas barreiras que surgem de diferentes formas. Esses autores pontuam que estas atitudes nem sempre são intencionais ou percebidas, e citam como exemplos de barreiras atitudinais a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, da ignorância, do medo, da rejeição, da percepção de menos-valia, da inferioridade, da piedade, da adoração do herói, da exaltação do modelo, da percepção de incapacidade intelectual, do efeito de propagação, dos estereótipos, da compensação, da negação, da comparação, da segregação, da particularização, da baixa expectativa, da generalização, da padronização e do assistencialismo e superproteção.

Guedes (2007, p. 29) define que as barreiras atitudinais

estão localizadas na profundidade das demais barreiras, enraizadas a ponto de competir com os obstáculos concretos que comumente excluem ou marginalizam as pessoas com deficiência dos processos naturais que promovem o acesso à escolarização, à empregabilidade, ao lazer, à informação, à cultura e aos demais sistemas sociais.

A crença negativa difundida em relação à pessoa com deficiência, encontrada sob a forma de preconceito, discriminação, rejeição, ignorância, entre outras, potencializa a ação das demais barreiras; as barreiras atitudinais fazem-se presentes nas outras barreiras existentes (arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas). Sendo assim, torna-se importante a promoção de ações de acessibilidade que visem eliminar todas as barreiras – em especial, a barreira atitudinal, visto que esta repercute nas demais.

Entende-se por ações atitudinais de acessibilidade a realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora do ambiente educacional, assim como nos locais de trabalho e de lazer, a fim de eliminar preconceitos, estigmas, estereótipos, estimulando a convivência na diversidade humana e evitando assim comportamentos discriminatórios (SASSAKI, 2009).

Os grandes avanços obtidos nas ações de eliminação das diferentes barreiras, em especial da barreira atitudinal, deve-se à luta constante dos movimentos representativos da pessoa com deficiência, em prol dos seus direitos e da sua participação na sociedade, desde meados de 1970. Segundo Braddock e Parish (2001, p. 50-51), grupos de deficientes, cansados de serem tratados como cidadãos de segunda categoria, vítimas de preconceito e discriminação em todas as áreas da vida social, aproveitaram-se do surgimento de diversos movimentos reivindicatórios de minorias desprivilegiadas, como o movimento negro e o movimento feminista, para se unirem e elaborarem uma pauta de reivindicações em que o usufruto dos direitos civis, políticos e sociais ocupavam lugar de destaque. A expansão e força do movimento trouxeram visibilidade à causa e as reivindicações contribuíram para a transformação de algumas leis, criação de decretos e declarações na luta pela cidadania e pelo respeito aos Direitos Humanos à pessoa com deficiência.

Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, grupos sociais vulneráveis, como

as pessoas com deficiência foram inseridos na perspectiva dos direitos humanos, fato que propiciou a aprovação de vários documentos voltados à proteção da pessoa com deficiência, como a Declaração dos Direitos da Pessoa com Retardo Mental, em 1971, a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 1975, além de o ano de 1981 ser nomeado como o “Ano Internacional para as Pessoas Deficientes”, colocando as pessoas com deficiência no centro das discussões no mundo e, conseqüentemente, no Brasil (LANNA, 2010).

Com as discussões travadas em 1981 e a adoção da Assembleia Geral da ONU pelas *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, em 1994 criou-se o Programa Mundial de Ações em relação às pessoas com deficiência, que tinha como objetivos a equalização de oportunidades que vão além das tradicionais proteções de não discriminação, abrangendo direitos à reabilitação, educação especial e ao acesso a serviços e instalações públicas e privadas (BRADDOCK; PARISH, 2001, p. 51). Todo esse processo culminou na aprovação, em 2006, da Convenção da ONU sobre as Pessoas com Deficiência; segundo Bonfim (2009, p. 39), o documento incorpora

muitos avanços obtidos pelos movimentos representativos das pessoas deficientes, a exemplo da compreensão da deficiência como uma questão social; a elevação da não discriminação em razão da deficiência a princípio; o direito à educação e ao trabalho em igualdade de condições, sem que a adoção de medidas que possibilitem o acesso sejam vistas como discriminatórias.

Nesse sentido, ao se garantirem os direitos básicos à pessoa com deficiência e a não discriminação através da Convenção da ONU, profissionais de diferentes áreas, com destaque para o psicólogo, devem ser capacitados para atuarem com esse público de forma a garantir os seus direitos. Contudo, apesar desses avanços em termos legislativos, ainda reina em nosso país o desconhecimento e a desinformação, que geram preconceitos, estigmas, estereótipos, ou seja, atitudes discriminatórias que dificultam a oportunidade de participação da pessoa com deficiência nos diferentes setores da sociedade, inclusive na esfera educacional.

Segundo Guedes (2007, p. 49) é somente uma

educação voltada para a diversidade humana, consciente de seus membros e das limitações que a sociedade comumente lhes aflige (a partir da materialização de barreiras atitudinais que, por sua vez, conduzem a outras barreiras), será uma educação verdadeiramente capaz de construir nos indivíduos sociais as bases para a formação e disseminação de um Consciência Inclusiva, para além da escola.

O que significa uma consciência repleta de conceitos, valores e atitudes (ausentes de toda e qualquer forma de discriminação e preconceito) aprendidos e exercidos por meio do reconhecimento, respeito à diferença, acolhimento e valorização do ser humano, em favor da sua dignidade.

Nesse sentido, percebe-se a importância de se realizarem ações de acessibilidade no âmbito atitudinal dentro da universidade, como sensibilizações, conscientizações, palestras e campanhas que possibilitem a reflexão crítica sobre acessibilidade no Ensino Superior brasileiro, de forma a eliminar as barreiras atitudinais e tornar o contexto educacional mais favorável à participação de estudantes com deficiência. Ações como essas fazem parte da atuação do psicólogo, pois segundo o Código de Ética do Psicólogo (2005) é dever desse profissional agir em favor das pessoas marginalizadas e excluídas da sociedade nos diferentes contextos históricos, como é o caso da pessoa com deficiência, promovendo sua inclusão nos diferentes contextos sociais.

Segundo Castro (2011), os três grandes desafios encontrados nas universidades que pesquisou foram: romper com as barreiras ainda existentes, principalmente as atitudinais; prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e criar alternativas pra evitar práticas excludentes por parte dos professores. Ela aponta que

uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas (CASTRO, 2011, p. 227).

Ainda de acordo a autora acima, as barreiras atitudinais mais citadas pelos estudantes participantes da sua pesquisa foram em relação às atitudes dos professores em sala de aula, o

relacionamento com os colegas, o desrespeito às vagas reservadas nos estacionamento para pessoas com deficiência, o estacionamento em frente às rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos (CASTRO, 2001). Relato semelhante é feito por Nuernberg (2009), que entre as barreiras atitudinais destacava o estereótipo e preconceito por parte de toda a comunidade acadêmica em relação à pessoa com deficiência e seu aprendizado, bem como o desrespeito às vagas reservadas no estacionamento para os cadeirantes, constantemente invadidas por motoristas e motociclistas, impedindo o acesso às instalações da universidade.

Ao analisarmos as ações realizadas pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidades das IFES para eliminação das barreiras atitudinais, temos que algumas das suas ações estão em consonância com as queixas relatadas pelos estudantes com deficiência da pesquisa dos autores citados anteriormente: cursos de formação, capacitação e orientação junto a coordenadores do curso, docentes, estagiários, familiares e funcionários, promovendo maior conhecimento sobre a deficiência e formas de trabalhar com o estudante com deficiência de forma a promover seu aprendizado; eventos, palestras, seminários e rodas de conversa, como o “Café com Tato”, possibilitador de momentos de confraternização entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, proporcionando conscientização, esclarecimentos e ricas trocas de experiência entre os estudantes; e a realização de campanhas, como a campanha educativa de trânsito dentro do campus e a de convivência com as pessoas com deficiência dentro e fora do campus, de forma a provocar mudança nas atitudes da comunidade acadêmica em relação ao respeito do acesso aos diferentes espaços públicos da universidade que a pessoa com deficiência tem por direito.

Em relação a ações atitudinais voltadas aos professores, Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005), a fim de promoverem mudança nas concepções e, conseqüentemente, nas atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes com deficiência, realizaram uma breve intervenção (encontros reflexivos) com estudantes de um curso de formação de professores,

que resultou na mudança de atitude favorável a inclusão por parte dos profissionais, assim como um maior interesse pelo tema.

Em consonância, Nuernberg (2009) realizou reuniões periódicas com os professores que tinham em sua turma estudantes com deficiência, de forma a trabalhar aspectos relativos à inclusão, assim como houve a participação desses estudantes nas reuniões, nas quais, através dos seus relatos, mostravam caminhos para melhoria de sua condição de aprendizagem, diluindo nesse sentido tanto as barreiras atitudinais como as informacionais.

Outra forma de ações voltadas para a eliminação das barreiras atitudinais encontrada na literatura é o trabalho de Vilela (2013) com os funcionários e gestores de uma universidade pública, no qual, pela realização de cursos de sensibilização, provocou mudanças no modo de pensar e nas atitudes sociais desses profissionais em relação à participação das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho.

Os exemplos citados anteriormente demonstram os resultados positivos provenientes de ações de sensibilização e formação/capacitação junto da comunidade acadêmica e reiteram a importância de continuar realizando ações nesse âmbito dentro da universidade, como as que estão sendo realizadas pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidade, como o ensino de Libras aos funcionários, para atendimento acessível e comunicação mais assertiva entre os funcionários e estudantes; a promoção de atividades de interação entre os funcionários, proporcionando momentos de troca de experiência, conhecimento, desmistificação do conceito de deficiência e interação social adequada; a realização de cursos de extensão e pesquisa que possibilitam que a questão da acessibilidade seja discutida nos diferentes contextos e realidades existentes. Fato interessante dentre as ações de um dos núcleos é a criação de um Comitê de Inclusão e Acessibilidade intitulado Grupo de Acessibilidade Atitudinal, que tem como objetivo desenvolver ações de conscientização da comunidade acadêmica em relação à pessoa com deficiência, pois retrata uma ação programática em

relação a uma ação atitudinal, evidenciando novamente que todos os âmbitos de acessibilidade estão envolvidos uns com os outros, principalmente a eliminação das barreiras atitudinais dentro da universidade.

Diante desse cenário, percebe-se uma preocupação por parte dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade dessas universidades para realizar ações de acessibilidade no âmbito atitudinal; em função disso, entende-se que a participação do psicólogo na equipe dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade é essencial para trabalhar com essas questões, visto que este profissional é qualificado para lidar com os estigmas, preconceitos e estereótipos, colaborando com a eliminação das barreiras atitudinais e com o respeito à diversidade.

Na categoria *“Existência de psicólogos nos núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade”*, tem-se que sete núcleos e/ou comitês de acessibilidade possuem psicólogos em sua equipe, e sete não possuem, representando ambos 41,2%. Além disso, três núcleos possuem suporte e parceria com psicólogos que não trabalham na equipe, representando 17,6% da amostra.

Em relação à *“Importância do psicólogo no núcleo e comitê de acessibilidade e formação ou especialidade indicada para a função”*, destaca-se que quinze das universidades participantes responderam que é importante a presença do psicólogo na equipe, representando 88,2% da amostra, e apenas duas disseram que não, representando 11,8%. Em relação às funções ou às especialidades indicadas para o exercício da função, sobressai-se o Psicólogo com foco na Educação Especial: três participantes indicaram essa função (17,6%); o psicólogo escolar, o psicopedagogo e a atuação geral do psicólogo obtiveram duas indicações cada, representando 11,8%; em menor número (com a manifestação de somente um respondente para cada especialidade), encontram-se o psicólogo ambiental, com formação especializada, com experiência com pessoas com deficiência, com formação em acessibilidade, com atuação no viés cognitivo Comportamental e/ou Histórico-Cultural; dois

participantes preferiram não especificar as funções ou especialidades esperadas deste psicólogo na equipe.

Tais resultados mostram que os participantes julgam importante a presença desse profissional na equipe, o que reafirma a importância desse profissional em trabalhar com a inclusão no Ensino Superior. Contudo, parece ainda não haver consenso sobre quais as funções ou as especialidades indicadas para o exercício da função de psicólogo em núcleo e/ou comitê de acessibilidade, visto que são várias as citadas pelos participantes, porém observa-se um destaque para a atuação com foco na educação por grande parte dos participantes.

Tal fato pode ser entendido em função da criação recente dos núcleos de acessibilidade no Brasil, além de a variação das funções ocorrer em detrimento de demandas específicas de cada universidade. Atrelado a isso, parece não ser de conhecimento geral o que é de fato objeto de atuação da psicologia, principalmente na área da educação, ocasionando a perda de espaço desse profissional na área em detrimento de outros profissionais que vêm ocupando o seu lugar no campo da educação, área tão fundamental para quaisquer processos de mudança na sociedade e no país (BASTOS; GONDIM; ANDRADE; 2010).

Na categoria *Contribuições da psicologia para a inclusão no Ensino Superior*, os respondentes destacam que a maior contribuição da Psicologia para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior é a promoção de ações realizadas elencadas na categoria *“Psicologia e processos educativos”*, com seis respostas, representando 26,1% da amostra. Em seguida, encontram-se as ações descritas na categoria *“Atuação geral da Psicologia, contemplando todas as ênfases”*, com cinco respostas (21,7%). Espera-se também do profissional psicólogo contribuições voltadas para a ênfase em *“Psicologia e processos de gestão”*, por parte de três participantes, representando 13%. Em menor número, dois participantes esperam as contribuições voltadas à ênfase da *“Psicologia e processos clínicos”*

(8,7%) e um participante à ênfase da *“Psicologia e processos de investigação científica”* (4,3%). Ressalte-se que a categoria *“Proposta de atuação da psicologia não prevista nas diretrizes curriculares”* foi respondida por um participante (4,3%) da classificação geral, em que foi colocada a contribuição da Psicologia Ambiental. Além disso, três participantes responderam que a Psicologia contribui para a inclusão no Ensino Superior, mas não souberam especificar as suas contribuições (13%), e dois participantes (8,7%) deixaram de responder à questão.

Em relação ao *“O papel do psicólogo nos núcleos e/ou dos comitês de acessibilidade”*, percebe-se que a atuação deste profissional deve voltar-se ao descrito na ênfase *“Psicologia e Processos Educativos”*, com quinze respostas, representando 71,4% da amostra. Em seguida encontram-se a *“Atuação geral da Psicologia, contemplando todas as ênfases”*, com três respostas (14%), e em menor número, com uma resposta para cada item (5%), o papel do profissional voltado à ênfase *“Psicologia e processos de investigação científica”* e *“Psicologia e Processos de Gestão”*. A categoria *“Proposta de atuação da psicologia não prevista nas diretrizes curriculares”* foi dada por um participantes e representa 5% do papel esperado do profissional psicólogo, no que diz respeito ao papel do psicólogo ambiental.

Esses dados nos trazem questionamentos sobre o papel da psicologia e suas contribuições para a sociedade, tema presente na discussão de alguns estudiosos importantes da área (MARTÍN-BARÓ, 1996; BOCK, 2004; BOTOMÉ, 2010; PAIVA; YAMATOTO, 2008; YAMAMOTO, 2012).

Ao se retomar a história da psicologia, tem-se que a prática profissional do psicólogo é marcada por contradições da sociedade em que se insere, no qual sua função ampara-se e confunde-se com os interesses de diversos setores dominantes, limitando a ação desse profissional. De acordo com Bock (2004, p. 2), a Psicologia esteve comprometida com os interesses da elite brasileira e *“ao atingir as camadas de baixo poder aquisitivo, nas empresas,*

nas escolas, na saúde, esteve sempre a serviço do controle, da higienização, da discriminação e da categorização que permitiam melhorar a produtividade, o lucro”, beneficiando exclusivamente os seus interesses.

Avaliações realizadas por alguns pesquisadores sobre a profissão do psicólogo em meados de 1970, como Mello (1975), Botomé (1979) e Campos (1983), evidenciaram a elitismo da profissão, que pela natureza da inserção profissional e pelas atividades propostas (psicoterapias realizadas em consultórios privados) deixava desatendida a maior parte da população brasileira que não podia pagar pelo seu serviço. Sobre esses dados, Botomé (2010, p. 176, destaque do autor) questiona: “Serão eles os que mais necessitam dos serviços da Psicologia? O que os psicólogos têm a oferecer é “tão especial” que a grande maioria de seus benefícios só se dirige aos ricos mais ricos?”.

Bock (2004) entende que as ideias liberais, construídas no decorrer do desenvolvimento do capitalismo permitiram o desenvolvimento de uma psicologia que se fundamentou nas concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade, que pensavam o homem e o seu mundo psíquico a partir da noção de natureza humana, um ser dotado de capacidade e característica da espécie e que, inserido em um meio adequado, se desenvolveria. Assim,

frente às enormes desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade “igualmente” lhe oferece (BOCK, 2004, p. 4).

Essas ideias “normalizadoras” do liberalismo refletiram-se na concepção de fenômeno psicológico que se tornou dominante na Psicologia. Uma psicologia que há anos vem contribuído para responsabilizar os sujeitos pelo desenvolvimento das suas potencialidades, assim como pelo seu sucesso ou fracasso; que tem transformado o “diferente”, o “fora do padrão dominante” em anormal; uma psicologia que “reforça mecanismos de individualização

da pobreza, classificando os sujeitos como aptos ou inaptos para o trabalho, além de reforçar um discurso funcionalista da inclusão social” (PAIVA; YAMATOTO, 2008, p. 240).

Nesse sentido, a psicologia contribuiu significativamente para ocultar os aspectos sociais do processo de construção do fenômeno psicológico nos sujeitos, construindo ideologias (BOCK, 2004, p. 8). Torna-se assim necessária a superação desses processos ideológicos da profissão do psicólogo, de modo que este se torne um agente social de mudanças e transformações sociais. Para tanto, é preciso rever o conceito *fenômeno psicológico*.

A Psicologia Sócio-Histórica compreende o fenômeno psicológico como reflexo da realidade social, econômica e cultural que vivem os homens. Assim, o fenômeno psicológico não preexiste no homem, desenvolve-se conforme o homem se insere na sociedade, nas relações e na cultura, tornando-o humanizado. Para Bock (2004, p. 9),

A concepção histórica do fenômeno psicológico permite que se pense o homem e o mundo em permanente movimento; permite que se construa uma prática profissional e saberes em Psicologia colados a um projeto de sociedade; permite que o psicólogo perceba claramente sua profissão como um fazer social, que incentiva um determinado projeto de transformação social.

Pensar dessa forma contribui para o compromisso da Psicologia com as necessidades e projetos sociais e políticos, superando as perspectivas estigmatizadoras que a psicologia tradicional desenvolveu. O psicólogo passa a ser visto como sujeito que transforma o mundo a partir da sua prática profissional, denunciando as condições desumanas de vida, as desigualdades sociais.

É compromisso social do psicólogo realizar práticas ou pesquisas comprometidas com a inclusão social, direcionadas à população marginalizada ou excluída, com vistas a superar as injustiças e promover emancipação do homem (ROCHA, 2009). Nesse sentido, fazem-se necessárias as contribuições do fazer do psicólogo para o ingresso e a permanência das

pessoas com deficiência no Ensino Superior, visto que elas estiveram por muito tempo excluídas desse nível de ensino.

Segundo o CFP (2008), a Psicologia deve reunir, organizar e trabalhar para que o seu melhor seja colocado a serviço da Educação Inclusiva em nosso país, com uma realidade prática e com uma responsabilidade assumida nesse processo (CFP, 2008). Uma psicologia que se apresente como instrumento de apoio a uma nova versão de educação, uma versão transformadora e democrática, que considere a educação como um espaço de produção e ampliação de consciência crítica.

O psicólogo também pode contribuir para a promoção de ações que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento dos indivíduos, explorando suas potencialidades e fornecendo condições para o pleno exercício de sua cidadania dentro do ambiente universitário. Nesse sentido, ele pode ser visto como um mediador entre os estudantes com deficiência e os personagens que configuram o ambiente universitário, auxiliando na apropriação e no compartilhamento dos conhecimentos produzidos historicamente. Outra contribuição importante é o trabalho voltado à desmistificação das deficiências e à garantia dos direitos e deveres da pessoa com deficiência, visto que o movimento de inclusão é relativamente novo em nosso país e muito ainda há de ser feito para eliminar as diferentes barreiras existentes, em especial a barreira atitudinal .

O profissional psicólogo se configura, portanto, como um profissional de responsabilidade teórica e operacional para auxiliar na promoção de ações inclusivas, estabelecendo formas de participação ativa das pessoas com deficiência nos diferentes contextos – na área educacional, da saúde, do trabalho, do lazer, atuando diretamente com esses indivíduos, seus familiares e os sujeitos que os cercam, ou seja, com um leque de possibilidades do fazer do psicólogo.

Entretanto, o papel que o psicólogo exerce nos núcleos e/ou comitês de acessibilidade merece atenção, pois evidencia as reais ações que estão sendo realizadas por essa área num local de atuação praticamente novo.

De acordo com as respostas dos participantes dentre as ações mais importantes do psicólogo dentro dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade destacam-se: o suporte psicológico, individual ou em grupo, aos estudantes que enfrentam dificuldades em se adaptar e se manter no ensino superior; o trabalho com toda a comunidade acadêmica por meio de ações como sensibilizações, conscientizações, palestras, campanhas que visem à remoção de barreiras atitudinais e ao reconhecimento da diversidade; a promoção de orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e aprendizagem do estudante com deficiência; a promoção de intervenções visando a independência, autonomia e autoestima dos estudantes com deficiência e a contribuição para um clima organizacional saudável dentro do núcleo e na instituição em si. Trata-se de ações focalizadas principalmente nos processos educativos, na atuação geral da psicologia e nos processos de gestão.

O papel maior do psicólogo talvez possa se efetivar no âmbito da “psicologia e processos educativos”, pois se trata de uma área que busca instrumentos para apoiar o progresso acadêmico adequado do estudante, respeitando suas diferenças individuais, e busca promover a saúde da comunidade acadêmica a partir de trabalhos preventivos que visem um processo de transformação pessoal e social. Além disso, a participação do psicólogo escolar na equipe multidisciplinar mostra-se fundamental

para respaldá-la com conhecimentos e experiências científicas atualizadas na tomada de decisões de base, como a distribuição apropriada de conteúdos programáticos (de acordo com as fases de desenvolvimento humano), seleção de estratégias de manejo de turma, apoio ao professor no trabalho com a heterogeneidade presente na sala de aula, desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, programas de desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no dia-a-dia da sala de aula, nas quais os fatores psicológicos tenham papel preponderante (CRP, 2007, p. 17).

Para tanto, o psicólogo escolar deve desenvolver atividades direcionadas com os estudantes, professores, funcionários da universidade, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade acadêmica, bem como trabalhar com a gestão universitária, mediando conflitos e melhorando a comunicação entre os órgãos gestores e a comunidade acadêmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve por objetivo identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade, em prol da participação de pessoas com deficiência nas universidades federais.

Ao traçar o perfil das ações para a remoção das barreiras atitudinais foi possível verificar uma preocupação pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidade a partir da realização de programas de sensibilização e/ou conscientização, palestras e campanhas que possibilitem a reflexão crítica sobre a importância da acessibilidade no Ensino Superior brasileiro, de forma a tornar o contexto educacional mais favorável à participação de estudantes com deficiência. Identificou-se ainda que as barreiras atitudinais potencializam as ações das demais barreiras; por exemplo, um professor que não acredita na capacidade de aprendizado do estudante com deficiência e tem atitudes negativas para com ele colabora para que as barreiras metodológicas ocorram, sendo então importante a promoção de ações que visem especialmente a supressão do preconceito, discriminação, ignorância, estigmas e estereótipos no contexto universitário.

Para tanto, constatou-se que a participação do psicólogo na equipe dos núcleos de acessibilidade mostra-se essencial para trabalhar com a superação dessas barreiras, uma vez que é qualificado para realizar uma análise crítica dos estigmas, preconceitos e estereótipos

presentes no contexto universitário, colaborando com ações que promovam o respeito à diversidade humana.

Entende-se que a Psicologia possui um compromisso social com aqueles que por muito tempo tiveram seus direitos negados, sendo estigmatizados e, por muitas vezes excluídos, como é o caso da pessoa com deficiência. É tempo, portanto, de um fazer do psicólogo que assuma práticas e pesquisas comprometidas com a inclusão social, com projetos sociais e políticos com vistas à garantia da cidadania.

Retomando os princípios da Psicologia histórico-cultural, o processo de desenvolvimento humano das pessoas com deficiência está fortemente atrelado às possibilidades de participação nos mais diversos segmentos sociais, desde que haja condições contextuais para isso. Leite e Martins (2012), na leitura de Vigotski, destacam a importância do mediador para auxiliar a apropriação e o compartilhamento de conhecimentos produzidos historicamente. O psicólogo pode então atuar como um mediador entre o estudante e/ou funcionário com deficiência e os demais personagens que configuram o contexto universitário.

Ressalta-se ainda que por conta da utilização do instrumento, inspirado pelas diretrizes curriculares da Psicologia, houve uma generalidade dos resultados, apontando para aspectos muito amplos, como “atuação com foco na educação”; fica-se com a sensação de que o papel do psicólogo se confunde com o papel do próprio núcleo, em termos de suas responsabilidades no âmbito da acessibilidade educacional.

Por fim, esta pesquisa permitiu identificar o papel do psicólogo nos núcleos e/ou comitês de acessibilidade, descrevendo as ações da Psicologia numa atuação voltada para práticas sociais transformadoras de uma realidade complexa e desigual, portanto, “novos quixotes”, para a consolidação de passos necessários para uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Corpo Desviante/Olhar Perplexo. **Revista Psicologia USP**, v. 5, n.1/2, p. 245-268, 1994.

Amaral, L.A. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil**. 1992. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1992.

Amaral, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J.G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; ANDRADE, J. E. B. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nestas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O. H; COSTA, A. L. F. (Orgs.) **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

BENETTI, C. S.; BELLINI, R. F.; LEITE, L. P. **Análise dos discursos da comunidade da UNESP sobre as temáticas deficiências e acessibilidade**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, UNESP-Bauru, 2013.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicología para a América Latina**, n.1, fev. 2004.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. 2009. 213f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRADDOCK, D. L.; PARISH, S. L. An institutional History of Disability. In: ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael. **Handbook of disability studies**. United States: Sage Publications, 2001, p. 11-68.

BRASIL. Ministério da Educação/Câmara da Educação Superior. **Resolução nº5**, de 15 de março de 2011. Brasília, PR, 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/AnaPaula/Downloads/rces005\\_11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/AnaPaula/Downloads/rces005_11%20(1).pdf)> Acesso em 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**, 2002. Disponível em < [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo\\_cbo.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo_cbo.pdf) > Acesso em: 10 de nov. de 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso: 17 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: PR, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: PR, 2000. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm) > Acesso em: 20 nov. 2014.

BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: YAMAMOTO, O. H; COSTA, A. L. F. (Orgs.) **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

CAETANO, N. C. de. S. P. **O impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência**. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. Brasília, DF, 1992. Disponível em: < [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf) > Acesso em: 10 de nov. de 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atuação de psicólogos em políticas de educação inclusiva. Educação inclusiva**. Relatório da pesquisa. Brasília, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação Inclusiva: o que é que a Psicologia e os Psicólogos têm a ver com isso?** 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP N°010/05**. Código de ética profissional do psicólogo. Brasília, 2005.

CRIPPA, R. B. G. **O papel do psicólogo na óptica de professores de crianças incluídas no ensino regular: um estudo exploratório**. 2008. 68f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008

CRUZ, T. P. Educação Inclusiva: dificuldades da atuação do professor e contribuições da psicologia. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v.4, n.1, p.115-135, 2012.

- FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.
- GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.
- GUEDES, L. C. **Barreiras Atitudinais nas Instituições de Ensino Superior: Questão de Educação e Empregabilidade**. 2007. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- JOHSON, L. F. **O psicólogo escolar e a inclusão: concepções e práticas**. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Rondônia / UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2011.
- LANNA, J. M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- LIMA, F.; TAVARES, F. Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Rede Saci**, 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/>> Acesso em: 28 nov. 2014.
- MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**. v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.
- MARTINS, T. G. **Atuação do psicólogo na educação escolar: uma análise de práticas que visam atender à perspectiva inclusiva**. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Online**. 5ª ed. 2009.
- NUERNBERG, A. H. A Psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, I. R. da. (Orgs.) **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p. 153-166, 2009.
- OMOTE, S. Estigmas em tempos de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.
- PAIVA, I. L.; YAMAMOTO, O. H. Os novos quixotes da Psicologia e a Prática Social no “Terceiro Setor”. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 231-250, 2008.
- PAULIN, T; LUZIO, C. A. A Psicologia na Saúde Pública: Desafios para a atuação e formação profissional. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, p. 98-109, 2009.
- PICCOLO, G. M. MENDES, E. G. Contribuições interacionistas a um pensar sobre a deficiência. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME, v. 7, n. 4, p. 1158-1178, 2012

RISS, L. A. **As práticas dos psicólogos frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas organizações**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

ROCHA, N. M. S. Compromisso social em psicologia: a contribuição dos pioneiros. In: SOUZA, M. R.; LEMOS, F. C. S. (Orgs.), **Psicologia e compromisso social: unidade e diversidade**. São Paulo: Escuta, 2009.

SAQUETTO, D. J. **Os significados e sentidos atribuídos ao papel do psicólogo escolar, por parte daqueles que atuam na APAE: uma construção cercada de equívoco**. 2008. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.2, p. 217-234, mai./ago. 2008

SIMON, K. W.; VIEIRA, N. J. W. Um estudo sobre as atitudes dos professores quanto à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Amazônica**, Amazonas, Ano 5, v. 10, n. 3, p. 258-279, 2012.

VELDEN, H. F. V. **Formação de profissionais em Psicologia para atenção às pessoas com deficiência: análise de ementários dos cursos públicos de graduação no país**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

VILELA, L. O. **Concepções sobre o trabalho da pessoa com deficiência: avaliação dos efeitos de uma intervenção realizada com funcionários de uma universidade pública**. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 14, n. 1, p. 73-91, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (original publicado em 1984).

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. Em Obras Escogidas (tomo V) Madrid: Visor Distribuciones, 1997 (original publicado em 1983).

Yamamoto, H. O. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético- político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.32, n.1, p. 6-15, 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento dirigido à pessoa com deficiência ao longo da história foi marcado pelas forças dominantes de cada época, representando os paradoxos existentes nas relações estabelecidas com esse segmento populacional nos diferentes paradigmas que procuraram conceber a deficiência. Como resultado dessas contradições, tem-se principalmente a exclusão, marginalização, abandono e segregação desses indivíduos, que, associadas à ideia de “falta”, de “desvio”, de “anormalidade”, dificultaram a sua participação no meio social, e consequentemente a consecução de níveis mais elevados de desenvolvimento.

Todavia, a partir da reflexão, da crítica e das lutas pelos direitos humanos e dos movimentos em prol da pessoa com deficiência, surge a concepção social da deficiência, cuja compreensão extrapola as diferenças orgânicas, sensoriais e/ou comportamentais, revelando as expectativas que a sociedade mantém com esse sujeito. Parte-se da ideia de que a pessoa com deficiência deve usufruir de todas as oportunidades do seu convívio social e que cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que a constitui e a caracteriza, independentemente das suas especificidades. Atrelado a esse modelo, encontra-se o conceito de Inclusão Social.

O processo de inclusão social preconiza um ideário social voltado para a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades para todos. Dessa forma, cabe à sociedade promover mudanças, de forma a eliminar todas as barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas, atitudinais) para que a pessoa com deficiência possa acessar espaços, serviços, informações e bens materiais necessários para o seu desenvolvimento humano.

Entendendo que os espaços educacionais se constituem em locais privilegiados para a transmissão do conhecimento científico e que o sujeito se torna humano à medida que ele se

apropriada do que a humanidade produziu historicamente, elevando suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, sua capacidade crítica, este estudo objetivou analisar as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais brasileiras, com destaque para a atuação da Psicologia em prol da participação de estudantes com deficiência no ensino superior.

O estudo evidenciou que apesar do número ainda pouco expressivo de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior, se comparado ao número total de matrículas nesse nível de ensino, o aumento desse segmento vem ocorrendo gradativamente ao longo dos anos, tanto em universidades públicas como em universidades privadas. Entende-se que grande parte do crescimento das matrículas da pessoa com deficiência deve-se às legislações criadas com medidas protetoras que visam à garantia do direito ao acesso e à permanência no ensino superior. Como referências têm-se: o Programa Incluir, que subsidiou a criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES; o PROUNI, com o auxílio de bolsas integrais e parciais em instituições privadas; o REUNI, que criou condições para melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas IFES; além de ações específicas implantadas por algumas Universidades para atender essa demanda, como o sistema de cotas e a criação de núcleos de apoio ao estudante com deficiência.

Todavia, apesar da promulgação de políticas e/ou ações específicas, muitas ainda são as barreiras de acessibilidade a serem superadas para que as Universidades públicas brasileiras consigam atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes. Contudo, a criação dos núcleos de acessibilidade constitui uma importante alternativa para a permanência de estudantes com deficiência no contexto universitário.

No desenvolvimento do estudo foi possível verificar a falta de informação por parte de algumas universidades sobre a existência ou não dos núcleos de acessibilidade no espaço

institucional, demonstrando o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre ações dessa natureza, ou que talvez ainda que se encontrem apartadas das demais. Torna-se necessário, portanto, o investimento no acesso à informação sobre a existência dos núcleos de acessibilidade e do trabalho que estes realizam para toda a comunidade acadêmica, de modo a contribuir desde o acesso até a conclusão acadêmica do estudante com deficiência no Ensino Superior. Outra ressalva é que o Programa Incluir aplica-se somente às universidades federais, enquanto as demais – estaduais ou municipais – dependem de ações que visem à remoção de barreiras no contexto universitário nos seus planos de desenvolvimento institucional aprovados pelos gestores educacionais. Além disso, o mapeamento de quem são os estudantes com deficiência dentro da universidade se configura numa tarefa difícil nas IES, pois ainda não se tem um critério estabelecido para tanto, apesar de indicativos do Censo do INEP.

Verificou-se com o estudo que os núcleos e/ou comitês de acessibilidade estão viabilizando ações em todos os âmbitos de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológico, programático e atitudinal). Esse dado é importante, pois um âmbito interfere no outro e, se somadas, essas diferentes barreiras podem impedir a acessibilidade em sua totalidade, refletindo na não participação no contexto universitário. Por exemplo, não basta proporcionar acesso através de rampas às salas de aula, se dentro delas os métodos de ensino e os recursos instrumentais não são adequados a este estudante, dificultando o seu aprendizado. Assim, a oferta de acessibilidade em todos os âmbitos pelos núcleos é necessária para uma efetiva participação do estudante com deficiência no Ensino Superior.

O estudo evidenciou que é necessário um maior investimento da universidade em ações de acessibilidade realizadas pelos núcleos aos estudantes com deficiência, bem como toda a comunidade acadêmica (estudante, docente e funcionário) – principalmente no que diz respeito à acessibilidade programática (leis internas que regem as universidades) – que

viabilizem o acesso a todos. Portanto, faz-se necessária a oferta de ações de sensibilização para toda a comunidade acadêmica, promovendo informação, conhecimento e conscientização dos dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras, visando a alterações no regimento interno, no projeto político pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior brasileira em prol da Educação Inclusiva.

Os resultados também apontaram que os núcleos e/ou comitês de acessibilidade contam com uma equipe multiprofissional, o que proporciona um trabalho voltado à pessoa com deficiência sob diferentes olhares, contribuindo cada qual com sua área de atuação. Destacou-se nesse trabalho a atuação do psicólogo, visto como um agente social que se mostrou um profissional essencial para trabalhar com a remoção das barreiras atitudinais, uma vez que é qualificado para realizar uma análise crítica dos estigmas, preconceitos e estereótipos presentes no contexto universitário, colaborando com ações que promovam o respeito à diversidade humana. Torna-se, portanto, importante a presença desse profissional na equipe do núcleo e/ou comitê de acessibilidade, assumindo práticas e pesquisas comprometidas com o desenvolvimento humano, com a inclusão social e com projetos sociais e políticos com vistas à garantia da cidadania.

Algumas limitações desse estudo precisam ser consideradas. O instrumento utilizado na pesquisa favoreceu respostas objetivas dos participantes, e o uso de outros métodos de investigação permitiriam realizar uma análise mais ampla da realidade. Outra recomendação seria ampliar a amostra de participantes, ou seja, pesquisas futuras devem contemplar o envolvimento de todos os envolvidos nesse processo, como os profissionais e estudantes atendidos pelo núcleo de acessibilidade.

Considera-se que os resultados deste estudo atenderam aos objetivos propostos com vistas a retratar um fenômeno recente no Brasil – a participação de estudantes com deficiência no ensino superior –, destacando as reais ações e possibilidades praticadas pelos núcleos de

acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia, no favorecimento do desenvolvimento humano de pessoas que, por muito tempo, estiveram ou ainda se encontram à margem do contexto da universidade pública. Foi possível compreender quais barreiras ainda precisam ser superadas e alguns possíveis caminhos que podem favorecer uma educação inclusiva em níveis mais elevados de ensino, como a criação dos núcleos de acessibilidade. Para tanto, é preciso que a responsabilidade social seja uma ação constante nas Universidades públicas, de modo a favorecer o acesso a todos, incluindo aqui aqueles que por muitos anos estiveram, em grande medida, fora desse contexto.

Por fim, espera-se que este estudo ofereça subsídios que possam contribuir com discussões pertinentes, futuras pesquisas sobre a temática e ações em prol da inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior brasileiro, tendo em vista o aumento da participação desses sujeitos no contexto universitário e o número reduzido de produções científicas acerca do assunto.

## REFERÊNCIAS

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 de maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)> Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)> Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso: 17 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Brasília: PR, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em 16 maio 2013.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CIANTELLI, A. P. C. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. A. O. A evolução das matrículas de alunos com deficiência na UNESP. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013.

COSTA, M. F. L. da.; SOUZA, C. T. R. de. Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n.2, 2014.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, abr./jun., 2013.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FREITAS, V. G. G. de.; RECHICO, C. F. UFRR e o Programa Incluir: uma parceria na inclusão de alunos com NEE no ensino superior. **Revista Acta Geográfica**, ANO II, n.3, p. 131-138, jan./jun. 2008.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR**. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LEITE, L. P. Inclusão educacional e formação continuada: a busca por uma escola que atenda a todos os alunos. In: Clodoaldo Meneguello Cardoso. (Org.). **Convivência na diversidade: cultura, educação e mídia**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 149-165, 2008.

LIMA, U. T. S. de. **Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas**. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Saúde) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação: Um desafio para as Universidades**. 2003. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M. S.; Marins, S. C. (Org). **Escola inclusiva**. São Paulo: Ed. Da UFSCar, p. 61-85, 2002.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NAUJORKS, M. I. O papel da universidade frente aos desafios da inclusão. **Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação**, 2006.

OLIVEIRA, E. R. M. de, MELO, F. R. L. V.; ELALI, G. V. M. A. de. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 1, p. 63-87, 2008.

OLIVEIRA, E. T. G. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OLIVEIRA, V. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. Incluir na UFU – acessibilidade e permanência com qualidade na educação superior. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, nº 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; GIROTO, C.R.M.; OMOTE, S. (Orgs.) **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. 1ª ed. Marília: Fundepe/Cultura Acadêmica, 2008.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SASAZAWA, F. H. **Ensino Superior e Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá: Algumas Reflexões**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SILVA, H. M.; SOUZA, S. M. C.; PRADO, F. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012.

SILVA, C. S. S. Políticas de acesso e permanência na Educação Superior na modalidade e distância: uma análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **Congresso da Associação Brasileira Educação à distância**. Campo Grande, mai. 2011.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira Educação Especial.**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr., 2010.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, D. J. N. **Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas** – um estudo da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SOUZA, B. C. S. **Programa INCLUIR (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jontien, 1990. Publicada pela UNESCO, 1998. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 17 maio 2013.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido<sup>10</sup>

# ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA AS AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo a sua pessoa.

Caso aceite o convite, informamos que sua identidade será preservada e que esta pesquisa possui Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, com parecer favorável, protocolo nº501.728/2013 – CAAE/Plataforma Brasil, sendo que sua participação estará restrita a responder um questionário, que posteriormente será analisado. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

### \*Obrigatório

1. **Nome completo \***

.....

2. **RG \***

.....

3. **Nome do Núcleo de  
acessibilidade/Universidade \***

.....

4. **Você aceita participar dessa pesquisa? \***

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não *Pare de preencher este formulário.*

<sup>10</sup> Ressalte-se que tanto o termo de consentimento livre e esclarecido como o questionário estão em suas versões originais utilizadas no Google Docs e, portanto, sofreram alterações em sua estrutura/formato, como no item “marcar apenas uma oval”.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

**Caracterização do participante**5. **Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

6. **Idade \***

.....

7. **Formação profissional \***

.....

8. **Ano de ingresso no núcleo de acessibilidade \***

.....

9. **Órgão da instituição do núcleo de acessibilidade \***

.....

**Número de alunos com deficiência cadastrados no núcleo**

---

Preencha os campos abaixo com o número de alunos cadastrados no núcleo de acessibilidade de acordo com cada categoria. No caso de não houver aluno cadastrado na categoria, preencha com o valor 0.

10. **Deficiência Auditiva \***

.....

11. **Deficiência Física \***

.....

12. **Surdez \***

.....

13. **Deficiência Visual \***

.....

14. **Cegueira \***

.....

15. Deficiência Intelectual \*

.....

16. Deficiência Múltipla \*

.....

17. Transtornos Globais do Desenvolvimento \*

.....

.....

15. Deficiência Intelectual \*

.....

16. Deficiência Múltipla \*

.....

17. Transtornos Globais do Desenvolvimento \*

## Questionário sobre a caracterização dos núcleos de acessibilidade

18. 1- O núcleo de acessibilidade permite ações arquitetônicas (sem barreiras físicas) de acessibilidade? Sim ou Não? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

19. Quais ações?

No caso de resposta afirmativa, descreva abaixo.

.....

.....

.....

.....

.....

20. 2- O núcleo de acessibilidade permite ações comunicacionais (sem barreiras na comunicação entre pessoas) de acessibilidade? Sim ou Não? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

21. Quais ações?

No caso de resposta afirmativa, descreva abaixo.

.....

.....

.....

.....

.....

22. **3- O núcleo de acessibilidade permite ações metodológicas (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.) de acessibilidade? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

23. **Quais ações?**

No caso de resposta afirmativa, descreva abaixo.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

24. **4- O núcleo de acessibilidade permite ações instrumentais (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.) de acessibilidade? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

25. **Quais ações?**

No caso de resposta afirmativa, descreva abaixo.

.....  
.....  
.....

26. **5- O núcleo de acessibilidade permite ações programáticas (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) de acessibilidade? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

27. **Quais ações?**

No caso de resposta afirmativa, descreva abaixo.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

28. **6- O núcleo de acessibilidade permite ações atitudinais (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) de acessibilidade? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

29. **Quais ações?**

No caso de resposta afirmativa, descreva abaixo.

.....  
.....

30. **7- Qual a sua função dentro do núcleo de acessibilidade? Que tipo de responsabilidades (tarefas) essa função trás a você? \***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

31. **8- Há treinamento ou cursos de formação para atuar no núcleo de acessibilidade? Com qual frequência eles ocorrem? \***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

32. **9- Quais são os profissionais que atuam no núcleo de acessibilidade? Quais são suas respectivas atividades? \***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

33. **10- Qual é o seu conceito sobre acessibilidade? \***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

34. **11- A sua Universidade contempla ações acessíveis? Quais são as principais? \***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

35. **12- Qual a função do seu núcleo de acessibilidade dentro da sua Universidade? \***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

36. 13- Quais são os resultados positivos das ações dos núcleos de acessibilidade? \*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

37. 14- E quais as dificuldades encontradas na promoção de ações de acessibilidade? \*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

38. 15- Em que medida a Psicologia contribui com a inclusão no Ensino Superior? \*

.....  
.....  
.....

39. 16- Existe(m) psicólogo(s) que atua(m) junto ao seu núcleo de acessibilidade? \*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

40. 17- Para você, é importante ter um psicólogo no núcleo de acessibilidade? Se sim, qual seria a formação ou especialidade mais indicada para exercer esta função no núcleo? \*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

41. 18- Qual o papel da Psicologia no núcleo de acessibilidade? \*

.....  
.....  
.....  
.....