



## **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ACESSIBILIDADE ATITUDINAL EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

### **THE ATTITUDINAL ACCESSIBILITY CONSTRUCTION PROCESS IN COURSES OF THE COMMUNITY UNIVERSITY HEALTH AREA: CONTRIBUTIONS OF SCHOOL PSYCHOLOGY**

eLocation-id: e0025

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182022e0025>

**Moises Romanini**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
moisesromanini@yahoo.com.br - [ORCID](#)

**Milena Maceda**

Universidade de Santa Cruz do Sul  
maceda@mx2.unisc.br - [ORCID](#)

Os artigos publicados nesta edição passaram pelo *Plagiarism Detection Software* |  
*iThenticate*

#### **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira os cursos da área da saúde de uma universidade comunitária do interior do Rio Grande do Sul vêm construindo e incorporando à formação dos estudantes a discussão sobre a acessibilidade atitudinal. Para isto, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas sobre o tema com coordenadores da área da saúde de uma Universidade Comunitária. As entrevistas, gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes, foram examinadas a partir da Análise Temática de Conteúdo. Desta análise, resultaram três categorias: 1) Concepções sobre inclusão e acessibilidade atitudinal no ensino superior; 2) As estratégias dos cursos na construção da acessibilidade atitudinal; e 3) Desafios e perspectivas para a construção de uma cultura da acessibilidade dentro da universidade. A partir deste estudo, os coordenadores tiveram a oportunidade de repensar algumas práticas e/ou incorporar estratégias que até antes não haviam pensado.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Educação Inclusiva. Acessibilidade Atitudinal.

#### **ABSTRACT**

This research aimed to comprehend how the courses in the health area of a community university in the interior of Rio Grande do Sul have been building and incorporating into the training of students the discussion on attitudinal accessibility. In this regard, seven semi-structured interviews were carried out about the theme with coordinators of the health area of the Community University. The interviews, recorded and transcribed with the consent of the participants, were examined from the Thematic Content Analysis. Of this analysis, three categories resulted from it: 1) Conceptions on inclusion and attitudinal accessibility in



higher education; 2) The strategies of the courses in the construction of attitudinal accessibility; and 3) Challenges and perspectives in building a culture of accessibility within the university. From this study, the coordinators had the opportunity to rethink some practices and/or incorporate strategies that they had not previously thought about.

**Keywords:** School Psychology. Inclusive Education. Attitudinal Accessibility.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende problematizar a noção de acessibilidade atitudinal junto aos cursos da saúde de uma universidade comunitária, localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Este tema, muitas vezes naturalizado nos debates sobre acessibilidade, vem despertando mais interesse dentro das universidades, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a acessibilidade atitudinal é um dos conteúdos previstos em lei a serem incorporados nos currículos dos cursos de graduação. Dentro do âmbito da Psicologia Escolar (PE), especificamente em relação ao ensino superior, quando se fala em acessibilidade atitudinal, traz-se à tona, também, o modo como os cursos se relacionam com seus acadêmicos, sendo eles pessoas com deficiência ou não.

A entrada no ensino superior é considerada, por muitas pessoas, como um marco importante, pois é o início da concretização de um projeto de vida. Entretanto, tal momento não é marcado apenas por alegrias, podendo gerar, no estudante, crises e desafios de ordem pessoal, interpessoal e familiar. Estes desafios estão relacionados à adaptação institucional e ao curso escolhido, a níveis mais altos de autonomia na aprendizagem, a novas exigências cognitivas e de estudo, à gestão do tempo e do dinheiro, ao afastamento dos familiares e dos amigos, ao relacionamento com os novos professores e colegas de classe, ao tipo de moradia e a perspectivas com a carreira. Outras dificuldades referem-se à falta de recursos para acompanhar as exigências acadêmicas, à falta de recursos pessoais do estudante e de apoio institucional e a um projeto profissional não definido. Isto tudo pode fazer com que o aluno não se adapte, além de trazer-lhe insucesso, insatisfação e até evasão do curso escolhido (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001; SCHLEICH, 2006).

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) referem que, na Educação Superior, a pessoa começa a participar de um novo nível de ensino, com objetivos e procedimentos que diferem de forma significativa da Educação Básica. Este nível de ensino exige do estudante o desenvolvimento de habilidades e posturas que



favoreçam a inserção no contexto acadêmico. As características dos processos de ensino e aprendizagem, abrangendo metodologias de ensino e de avaliação, a relação professor-aluno, o material didático e outros fatores requerem do aluno iniciativa e disciplina na organização de estratégias de estudo. Envolvem, ainda, características das Instituições de Ensino Superior (IES), como os serviços que são oferecidos, a forma de gestão e de acompanhamento dos alunos, por exemplo, que podem contribuir ou não com a inserção e permanência destes na universidade.

A satisfação acadêmica estará diretamente ligada ao fato de o estudante estar integrado ao contexto universitário. A satisfação acadêmica, portanto, é uma variável que envolve a experiência subjetiva do estudante e sua percepção do valor dessa experiência educacional durante os anos de graduação (SCHLEICH, 2006). Esta experiência subjetiva de satisfação envolve inúmeros aspectos, tais como: o investimento de tempo e energia para frequentar o ensino superior, contato com professores e colegas, o currículo e a administração da universidade, suas instalações e recursos, bem como a percepção do estudante em relação ao ambiente acadêmico e intelectual da instituição. Nesta direção, o psicólogo escolar, no ensino superior, pode desempenhar a função de acompanhamento e escuta dessas experiências subjetivas, atento aos processos educativos e ao acolhimento dos estudantes na universidade.

Para Martinez (2010), as contribuições da Psicologia no campo educativo não se restringem ao psicólogo na instituição escolar. Como os processos educativos acontecem em diferentes âmbitos e níveis, a articulação entre Psicologia e Educação pode assumir variadas formas. Na sociedade brasileira, a escola se constitui como *locus* dos principais processos educativos intencionais, onde a educação é concebida como prática social. A PE pode ser definida a partir da utilização de múltiplos e diversos saberes de diferentes áreas da Psicologia – por exemplo, psicologia da aprendizagem e psicologia do desenvolvimento. Assim, a PE pode contribuir eficazmente para a otimização dos processos educativos.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) afirmam que, em relação ao ensino superior, um dos desafios da PE consiste na necessidade de consolidar o campo de intervenção com práticas críticas, atentas à realidade social e, através de seu caráter reflexivo, construir caminhos alternativos às intervenções pautadas no





modelo clínico hegemônico historicamente constituído. Para estes autores, o processo educativo no ensino superior é um fenômeno complexo e multideterminado, ligado indissociavelmente à formação e ao desenvolvimento profissional, e engendrado por fatores de ordem econômica, política, social e cultural. Neste sentido, constituído por variadas relações dialógicas e processos de significação, o contexto educativo se torna um espaço fundamental para gerar processos de desenvolvimento humano.

Desde o ano de 2000, os cursos superiores passaram a ser avaliados pelo MEC de acordo com a infraestrutura física e pedagógica que oferecem às PcD, fazendo com que o aspecto da acessibilidade nas instituições de ensino superior seja investigado de perto. Para Lima (2015), a justificativa desta avaliação se dá pelo fato de que cada vez mais é crescente o número de alunos com necessidades especiais por deficiência que desejam ingressar no ensino superior, inclusive em cursos da área da saúde, entre outros, que antes pareciam inalcançáveis para estas pessoas. Cursos estes que, além da dimensão teórica que os constituem, são marcados também pela dimensão de domínio das habilidades técnicas que pode parecer na óptica docente, incompatível com algumas condições deste acadêmico.

Segundo Lima (2015), a maioria destes alunos nas universidades acontece via vestibular tradicional, sem beneficiamento de cotas ou práticas pedagógicas inclusivas. Muitas destas pessoas alegam sofrer preconceito e discriminação tanto por parte dos colegas quanto dos professores, para eles este é o principal obstáculo para que a inclusão aconteça. Alcoba (2008) complementa essa discussão ao afirmar que a eliminação de barreiras atitudinais é considerada o maior empecilho para que uma prática inclusiva aconteça. A falta desta acessibilidade é rodeada de preconceitos, estigmas, estereótipos e desconhecimento que causam discriminação contra os alunos com deficiência. O fim deste tipo de barreira é crucial para que as outras barreiras sejam eliminadas. Neste sentido, a instituição de ensino deve saber se comunicar com toda a comunidade acadêmica a fim de extinguir este tipo de prática discriminatória.

Considerando esse contexto, a discussão sobre inclusão/exclusão deve se fazer presente no sentido de olhar para o estudante que ingressa no ensino superior, observando a interação entre as suas necessidades individuais, econômicas e



sociais. Toda pessoa que passa por um processo seletivo possui o direito de encontrar condições que favoreçam a sua permanência na universidade e, para que a educação inclusiva aconteça, é preciso que esse espaço seja de acolhimento e transformação para toda a comunidade acadêmica. Diante dessas reflexões, fica a pergunta: Como a acessibilidade atitudinal, em relação aos acadêmicos com ou sem deficiência, vem sendo construída no cotidiano dessa universidade comunitária?

Dos oito cursos da área da saúde da universidade estudada, sete participaram desta pesquisa, através de entrevistas realizadas com os coordenadores, sempre explorando a acessibilidade atitudinal e a temática da inclusão/exclusão no ensino superior. A primeira, por ser um fator essencial para a permanência do estudante no contexto universitário. Já em relação à segunda questão, fato é que todas as pessoas possuem o direito a uma educação de qualidade, em todos os níveis. No entanto, o que se sabe é que nem sempre o estudante é inserido ou que, muitas vezes, acontece uma inclusão que não atende às suas demandas e o deixa à margem desse contexto educacional.

Essa inclusão, na verdade, representa a lógica da integração e da adaptação, cujas ações, sustentadas em uma perspectiva funcionalista, voltam-se mais à adaptação funcional dos acadêmicos à universidade. Faz-se caber esse acadêmico na universidade, sem que essa se transforme. Por isto, a acessibilidade atitudinal vai além da acessibilidade física, também essencial, pois garante a adaptação de espaços físicos, por exemplo, com a construção de rampas para o acesso de pessoas cadeirantes. Mas as atitudes e as relações de acessibilidade não podem ser adaptadas, elas precisam ser desconstruídas e reconstruídas cotidianamente. Pode-se dizer, de forma geral, que a acessibilidade garante o acesso, mas a acessibilidade atitudinal busca assegurar a permanência do estudante, garantindo-lhe, assim, o direito fundamental à educação.

Considera-se, portanto, que é preciso atentar não somente para o modo como o estudante chega a um curso superior, mas é preciso estar sensível às condições que ele tem de permanência dentro das instituições. Sendo assim, pensar a acessibilidade atitudinal como algo presente ou não nas relações é de imensa importância. Mais do que pensar na presença da acessibilidade atitudinal nas



relações, entender a acessibilidade e a inclusão como constituintes das relações que se constroem no âmbito acadêmico.

Nesse contexto, defende-se que o (re)pensar sobre inclusão/exclusão dos estudantes que estão dentro do ambiente universitário seja uma prática constante. É importante pensar a acessibilidade atitudinal como algo que está diretamente ligado a este processo. As atitudes de coordenadores, professores, acadêmicos e funcionários poderão influenciar significativamente, de modo que a inclusão ocorra ou não. Essas questões serviram de motivação para o aprofundamento da discussão sobre inclusão/exclusão e acessibilidade atitudinal no cenário universitário. Faz-se urgente colocar em evidência as problemáticas que perpassam a vida dessas pessoas, para que a inclusão não fique somente na letra das políticas públicas, mas realmente aconteça.

Sasaki (2009) refere que existem seis dimensões que compõem a acessibilidade: a dimensão arquitetônica, que proporciona condições de acesso e utilização de todos os espaços; a dimensão comunicacional, que deve assegurar comunicação e sinalização diferenciadas e acessibilidade aos conteúdos curriculares; a dimensão metodológica, que visa a adaptação e utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais; a dimensão instrumental, que se refere ao processo de adaptação dos materiais; a dimensão programática, que consiste na revisão e, se necessário, reformulação de programas, regulamentos, portarias e normas, buscando excluir barreiras invisíveis neles contidas; e, por fim, a dimensão atitudinal, cujo objetivo é o de sensibilizar e conscientizar os atores envolvidos no processo educativo, buscando a eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos e o estímulo à convivência entre alunos e professores. Portanto, a acessibilidade atitudinal se refere à

[...] percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal. (BRASIL, 2013, p. 37).





A partir do exposto, pode-se observar que as dificuldades de acesso não se limitam apenas às barreiras físicas, pois existem outros tipos de obstáculos que impedem a inclusão da pessoa com deficiência, como a negação, os estereótipos, os estigmas, o abuso dos direitos, os preconceitos no ambiente de trabalho e/ou escolar, pois essas atitudes discriminatórias interferem na inclusão do ser humano na sociedade atual (PONTE; SILVA, 2015). A acessibilidade atitudinal é, portanto, “o carro chefe” para todas as outras dimensões de acessibilidades (arquitetônica, metodológica, comunicacional, instrumental e programática), sendo esta considerada a que está ligada diretamente às atitudes das pessoas. Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo compreender de que modo os cursos da área da saúde da referida universidade vêm construindo e incorporando à formação dos estudantes a discussão sobre a acessibilidade atitudinal.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado com os coordenadores de sete dos oito cursos da área da saúde de uma universidade comunitária, localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Destaca-se que se trata de um estudo qualitativo, com uma abordagem exploratória sobre o tema. Para Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não está preocupada com uma representatividade numérica, mas quer compreender indivíduos, grupos sociais, instituições etc. O caráter exploratório, conforme Gil (2002), proporciona mais familiaridade com o problema, fazendo com que este se torne mais explícito e haja a possibilidade de construção de hipóteses. Um dos mecanismos deste tipo de pesquisa está em o pesquisador ter contato com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Por isto, a escolha de realizar entrevistas com os coordenadores dos cursos mencionados.

As entrevistas foram agendadas após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, mediante carta de aprovação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da referida instituição. As entrevistas semiestruturadas foram agendadas previamente com os participantes – que serão aqui identificados por números (Coordenador 1, Coordenador 2 etc.), com o intuito de garantir sua



privacidade – e aconteceram dentro do espaço da universidade. À época da realização da pesquisa, a área da saúde era composta por oito cursos de bacharelado, sendo uma das áreas que mais encaminharam ao Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC) estudantes com problemas de adaptação e/ou de aprendizagem, e tinham entre seus matriculados, um número significativo de estudantes com deficiência.

Além de pesquisadores, atuam, respectivamente, como estagiária de psicologia e orientador acadêmico de estágio no NAAC. Foi a partir do acompanhamento dos/as estudantes provenientes destes cursos que constatamos a necessidade de discutir a questão da acessibilidade e inclusão no Ensino Superior com as/os coordenadoras/es dos cursos da saúde. Especialmente a questão da acessibilidade atitudinal, uma vez que, ao escutarmos essas/es estudantes, percebemos que as maiores frustrações e sofrimentos eram decorrentes das dificuldades relacionais com colegas e professoras/es, das atitudes que oscilavam entre um tratamento igualitário e um diferenciado, mas não equânime. Quantitativamente, são apenas sete cursos dentro de uma universidade comunitária, com uma sede e quatro *campi*, com mais de 40 cursos somando os de bacharelado, licenciatura, graduação dinâmica e superior de tecnologia, e 9 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que destes, 6 contam com cursos de mestrado e doutorado. Qualitativamente, com a realização das entrevistas no curto tempo da pesquisa, percebemos que a escolha pela área da saúde não fora mera intuição, mas construída ao longo do tempo de um estágio integrado em psicologia.

Ademais, cabe destacar que a universidade onde o estágio e a pesquisa ocorreram fica situada no interior do Rio Grande do Sul/RS, a qual recebe muitas/os estudantes da região, de municípios de pequeno porte, que deslocam cotidianamente para as aulas noturnas após um dia de trabalho. Uma universidade com cursos diurnos e noturnos, mas que fervilhava com o movimento dos ônibus, vans e caminhantes ao pôr-do-sol. Enquanto universidade comunitária, mantida por uma associação civil, desenvolveu-se e expandiu-se de faculdades integradas à universidade com base em três pressupostos: a necessária articulação e investimentos em ações de ensino, pesquisa e extensão; a consciência comunitária de sua natureza, compromisso com o desenvolvimento regional, desenvolvendo





projetos e produzindo conhecimentos atentos às demandas e necessidades locais e regionais; e a democracia, com eleições diretas para os cargos de Reitoria, Chefias de Departamentos e Coordenações dos Cursos, passando sempre pelas instâncias colegiadas e horizontalizadas desde as bases dos cursos até a alta gestão os impasses e mudanças necessárias para a manutenção da instituição.

É nesse contexto de uma universidade comunitária que realizamos essa pesquisa. Foram nos espaços físicos da universidade, num café, área de convivência ou mesmo na sala das coordenações que as entrevistas aconteceram. Voltando ao método da entrevista semiestruturada, destaca-se que, conforme Gerhardt e Silveira (2009), nesse tipo de entrevista, o pesquisador organiza questões sobre o tema a ser estudado, mas permite que o entrevistado fale abertamente, em alguns momentos, sobre eventuais outros assuntos que surjam e estejam ligados à temática principal.

Depois de transcritas, as entrevistas foram ponderadas a partir da Análise Temática de Conteúdo (MINAYO, 2002). Segundo Minayo (2002), neste tipo de análise, a frequência com que algumas informações aparecem é de extrema importância, e está ligada diretamente ao objeto analítico visado. Na análise temática, três etapas são construídas sucessivamente: 1) pré-análise, quando o pesquisador tem contato com o material de campo, leva em conta o universo estudado em sua totalidade, formula e reformula hipóteses através de perguntas iniciais e intensa leitura; 2) exploração do material, corresponde ao momento no qual o pesquisador visa ao núcleo de compreensão do material – aqui ele deve encontrar categorias organizadas a partir de expressões ou palavras significativas; e 3) tratamento de resultados obtidos e interpretação, através dos quais o pesquisador pode submeter os dados encontrados a operações estatísticas simples ou complexas – esta última fase é repleta de interpretações, que ligam o que o pesquisador pensou inicialmente sobre o estudo, ou fazem com que novas dimensões teóricas e interpretativas surjam.

As categorias foram construídas e analisadas tendo como pressuposto ético, teórico e metodológico a Psicologia Escolar Crítica, através e com a qual encontramos o foco deste estudo, a acessibilidade atitudinal. Conforme Oliveira e Araújo (2009), a articulação da psicologia com a educação fez emergir o psicólogo



escolar que, por muito tempo, foi um profissional que se caracterizou por classificar e ajustar os estudantes com dificuldades nos ambientes educacionais. Todavia, com o avanço teórico e prático no campo da Psicologia e de uma visão crítica diante da atuação nas instituições de ensino, a relação entre a psicologia e a educação fez emergir uma nova configuração de atuação. A Psicologia Escolar se caracteriza como um campo de atuação e produção de conhecimento que tem como objeto o encontro entre as pessoas e a educação, buscando construir espaços de produção do conhecimento e de intervenções que problematizam a realidade, potencializam os processos educativos e situem sócio historicamente os atravessamentos institucionais e a produção de subjetividades forjadas nas instituições educacionais (MARTÍNEZ, 2010; SCHLEICH, 2006; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2009).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise empreendida, construíram-se quatro categorias temáticas, a saber: 1) Concepções sobre inclusão e acessibilidade atitudinal no ensino superior; 3) As estratégias dos cursos na construção da acessibilidade atitudinal; e 4) Desafios e perspectivas para a construção de uma cultura da acessibilidade dentro da universidade. A seguir, cada uma das categorias será apresentada e alguns aspectos abordados serão ilustrados por falas dos participantes extraídas das entrevistas e dos diálogos com os autores que referenciam a presente pesquisa.

#### **3.1 Concepções sobre Inclusão e Acessibilidade Atitudinal no Ensino Superior**

A primeira categoria discorre sobre certo desconhecimento do que seja a acessibilidade atitudinal, trazendo falas que ilustram algumas tentativas de significação, por parte dos coordenadores dos cursos da área da saúde da referida universidade. A definição de acessibilidade atitudinal, ainda muito vinculada aos estudantes com deficiência, também será abordada, juntamente com os problemas emocionais visualizados no contexto universitário, pelos coordenadores. Além disso, destacam o papel do projeto pedagógico dos cursos na temática da inclusão e a acessibilidade atitudinal no ensino superior. Aqui são fundamentais as discussões sobre os temas transversais, cabendo destacar o modo como cada professor



trabalha com as turmas, além da importância dos temas na formação de profissionais cidadãos.

A acessibilidade atitudinal deveria ser concebida como “o carro-chefe” para as outras acessibilidades (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática), mas isto se torna muito difícil, na medida em que ela não é conhecida pela maior parte das pessoas. Mesmo no contexto universitário, esta dimensão não está diretamente presente no discurso dos coordenadores, o que fica visível na fala do Coordenador 1:

*O termo atitudinal, aqui na acessibilidade, é a primeira vez que estou ouvindo. Não sei te responder eu acho essa pergunta. Ou, pode até ser, não sei se estou correta [silêncio]. Ai, não vou te responder, senão, não tenho certeza do que eu vou te dizer. (COORDENADOR 1, 2016).*

Já o Coordenador 6 pondera sobre outros aspectos, buscando outra definição para a acessibilidade atitudinal: “*Seriam questões... Seria a capacidade que o aluno tem de desenvolver determinadas atitudes, e conseguir avançar e atingir determinadas competências específicas para aquela cognição ou para aquela profissão que ele pretende desenvolver. Acho que é isso, mais ou menos assim*” (2016).

Alguns acabaram relacionando a noção de acessibilidade atitudinal à palavra atitude e, a partir desta ideia inicial, construíram suas hipóteses sobre o que seria essa dimensão, como pode ser visto na fala do Coordenador 2:

*Bom, a questão da atitude, ela também passa por uma concepção de mundo, eu acho; da sociedade moderna, da sociedade contemporânea. Eu posso ter uma atitude de negligência, eu posso ter uma atitude de pena, eu posso ter uma atitude de indiferença, entre outras. Acho que, na área da saúde, assim, pelo menos, no curso de [...], a gente tem cuidado. Eu tenho orientado que os nossos alunos tenham uma atitude de cidadã, de cidadão! Que eu acho que, daí, está muito incluído, assim, aquela coisa, assim, não ter pena daquela pessoa que tem alguma necessidade, ou é portador de uma deficiência. Pessoa com deficiência, não se usa mais “portador”. Pessoa com deficiência, seja ela de qualquer ordem, mas que dê para ela condições de acesso a várias coisas, e essas várias coisas inclui a minha postura frente a essas pessoas com deficiência. (COORDENADOR 2, 2016).*





Nessa mesma direção, de refletir sobre o conceito de acessibilidade atitudinal, o Coordenador 3 traz a seguinte ideia:

*Eu entendo que é mais como a gente... a questão da atitude. Eu vejo, assim, a questão da acessibilidade, que eu digo, física, tu resolve muito mais fácil, de botar uma rampa, de adaptar. A gente já teve um aluno cadeirante, que já se formou. Então, no sentido de, daqui a pouco, adaptar uma sala de aula, mudar uma classe... a gente fez adaptações no laboratório de anatomia, e eu digo, é a questão mais fácil de se lidar. Mas eu digo, aquela questão da atitude, de como, daqui a pouco, os colegas se comportam em relação àquela, a essa pessoa, às atitudes... Daqui a pouco, não só a pessoa com deficiência, pessoa pode ter, sei lá... questão de ser diferente. Então, as atitudes dos colegas... a questão de trabalhar a aceitação pelos demais, que, às vezes, é mais complicado; que aí, já vêm, poucas pessoas, já vêm com estigmas ou preconceitos, ou pré-conceitos, que a gente tem que começar a quebrar isso, né? Acho que, mais essa diferença. (COORDENADOR 3, 2016).*

A partir dessas contribuições dos coordenadores, retoma-se o conceito de acessibilidade atitudinal. Para Sassaki (2009), esta acessibilidade se refere à realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola, a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com estudantes que tenham as mais diversas características, para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Este autor atentou para o âmbito escolar, mas tal dimensão deve se fazer presente em toda a sociedade. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a ela, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Os gestores devem implementar ações e projetos voltados para a remoção dessas barreiras. Quando isto acontece, pode ser vista a existência da acessibilidade atitudinal (BRASIL, 2013).

O termo necessidade educacional especial (NEE) também merece atenção, pois o acadêmico com alguma NEE não é aquele que, necessariamente, irá apresentar alguma deficiência. Entretanto, foi possível perceber, durante as entrevistas, que essa acessibilidade foi muito vinculada aos alunos que possuem alguma deficiência. Na fala do Coordenador 5, pode ser percebida esta questão:



*Acho que começa desde da sens... desde todo o ambiente para que essa pessoa vai ser, de estudo para essa pessoa, mas também a sensibilização de todos os atores envolvidos, para que essa pessoa possa realmente ter acesso, porque senão ela não tem um acesso real. É mais ou menos como se ela... fossem feitas algumas adaptações, algumas gambiarras, e que ela não tivesse um acesso real! Porquê acesso é acesso. Não é que eu apenas monte um espaço, não é só eu ter uma rampa para que o cadeirante chegue até lá. Eu tenho uma necessidade de outras atitudes: desde sensibilização, de adaptação de provas ou adaptação de tempo. Porque eu acho que tu tem que levar em consideração cada aluno, cada necessidade. (COORDENADOR 5, 2016).*

Os problemas emocionais dos discentes também foram trazidos por esses profissionais, e isto apareceu durante a fala inicial do Coordenador 2, que se refere à necessidade especial como algo que vai além do ter ou não algum tipo de deficiência:

*De estudantes que têm dificuldades educacionais de cognição, intelecto? Nenhum, nenhum, né? O que a gente tem são estudantes que, por uma necessidade psicológica, precisam de acompanhamento. Mas de acessibilidade estrutural, de acessibilidade pedagógica, que envolva intelecto, que envolva a aprendizagem, não. Só que tenham acometimentos emocionais associados. (COORDENADOR 2, 2016).*

Essas ponderações nos remetem ao fato de que, ao ingressarem no ensino superior, os discentes enfrentam várias dificuldades relacionadas à dinâmica do processo educativo, o que gera reprovação, evasão e desmotivação quanto à formação acadêmica (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). As maiores dificuldades que os alunos enfrentam estão relacionadas aos aspectos de bem-estar físico e psicológico, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com professores, gestão de recursos econômicos e ansiedade na avaliação.

Dentro dessa perspectiva discutida sobre alunos com deficiência, necessidades educacionais especiais e acessibilidade atitudinal, os coordenadores nos ajudam a pensar na função desempenhada pelo currículo dos cursos nos processos de inclusão. Cabe destacar, de antemão, que a elaboração de projeto pedagógico de curso visa à construção de uma identidade própria, a fim de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação.



Nesse documento fica estabelecida, de maneira formal, a concepção do curso de graduação, bem como os fundamentos das gestões acadêmica, pedagógica e administrativa, contemplando: os objetivos gerais do curso; às suas peculiaridades; sua matriz curricular e a respectiva operacionalização; a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso; a concepção e a composição das atividades de estágio curricular; além da concepção e a composição das atividades complementares (UTFPR, 2011). Nesta direção, cabe destacar que, no contexto educacional,

[...] todo processo de inclusão educacional tem o início com a inserção da inclusão no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). As ações de implementação da inclusão devem ter caráter transversal e articulado à tríade “ensino, pesquisa e extensão”. Os processos avaliativos, metodológicos e a organização do trabalho pedagógico como um todo deverão estar no PPC, o seu eixo estruturante será o respeito às diferenças e à diversidade humana. Atentando para a estrutura curricular, no caso de alunos com NEE, esta deve contemplar possibilidades de diversificação curricular requeridas pelas demandas que este aluno apresenta. A flexibilidade no tempo, por exemplo, é um fator de extrema importância para um aluno que não consegue acompanhar o ritmo da turma e que precisa receber algum auxílio. Portanto, os conteúdos curriculares devem possibilitar aos estudantes com NEE uma adequação entre o perfil desejado para a inserção no mercado de trabalho e as características dadas pela especificidade da educação especial. Um trabalho que possibilite a formação continuada acerca da educação inclusiva é de extrema importância para rever práticas pedagógicas e fazer reflexões pertinentes. (BRASIL, 2013, p. 40).

Entre as várias contribuições que o psicólogo escolar pode oferecer ao ensino superior, estão a reflexão e o trabalho com os projetos pedagógicos dos cursos, atentando às especificidades e necessidades das pessoas envolvidas no processo educativo, como alunos, professores e gestores (SAMPAIO, 2010). O Coordenador 3 explicita este processo de reflexão sobre os projetos pedagógicos dos cursos, como segue:

*A gente tem... o curso, de forma geral, a gente tem... Fizemos a revisão do projeto pedagógico. A gente incluiu em conteúdos, em algumas disciplinas. Mas sempre, então, na medida do possível, que o professor vai abordando “n” conteúdos, ele vai colocando a*





*questão da inclusão também. Eu disse, a gente tem as disciplinas de educação [...], então, aqui é bem... é onde se tra... daqui a pouco, a gente também... além de tu trabalhar com os alunos, entre eles também, a postura que eles vão ter, na verdade, frente aos seus pacientes, clientes, enfim. (COORDENADOR 3, 2016).*

Em relação aos temas transversais e à maneira de cada professor trabalhar com os estudantes, o Coordenador 5 traz uma importante contribuição:

*Como é trabalhado com o nosso PPC? Ela deveria ser transversal a várias disciplinas, mas ela precisa aparecer na ementa e no programa de algumas disciplinas, tá? Então, ela acaba aparecendo no programa ou na ementa do conteúdo programático de algumas disciplinas mais específicas, como [o nome da disciplina foi excluído para preservar a identidade dos coordenadores], agora não me ocorre todas. [...] Aí, quando a gente trabalha alguns transtornos, né? [...] da infância e da adolescência, mas deveria ser transversal a várias disciplinas, mas ela acaba aparecendo em alguns conteúdos mais específicos [...] deveria... acho que é comum que os professores deveriam falar disso. A gente fala disso em reuniões de colegiado, até porque nós somos um curso, por ser [...] por trabalhar com a inclusão, que acaba recebendo também muitos alunos com necessidades educacionais especiais [...] então, objetivamente, o que o curso tem feito é tentar com que esses professores tenham bolsistas... No último semestre, a gente se deu conta disso, que eles têm bolsistas para auxiliar, porque eles têm que se adaptar. Tu não pode pegar seu planejamento de aula e replicar com pequenas adaptações, tem que ser adaptado mesmo. Como nem todos os professores tinham bolsistas, a gente tem um bolsista que pode auxiliar. Aí, fica de cada professor, ajudar ou não. (COORDENADOR 5, 2016).*

Os maiores obstáculos para a realização das práticas inclusivas no âmbito acadêmico são as barreiras atitudinais. Quando a acessibilidade atitudinal for realmente praticada, outras barreiras também serão eliminadas. Para isto acontecer, é preciso haver um diálogo intersetorial e interdisciplinar nas instituições de ensino, de modo que o trabalho de conscientização atinja toda a comunidade acadêmica (LIMA, 2015). Incluir é muito mais do que inserir, é estar atento às condições necessárias para que aquela pessoa se sinta realmente pertencente àquele espaço. Considerando justamente a formação de profissionais conscientes e sensíveis aos temas, o Coordenador 3 traz sua contribuição:



*É, a gente mais... Eu digo, assim, em ações, no sentido das próprias semanas acadêmicas integradas, então, de buscar temas que vão além da questão técnica, de conteúdo técnico em sala de aula. A gente também, na semana acadêmica específica do próprio curso, e na... a gente incluiu isso em algumas disciplinas, principalmente, eu disse, na educação [...] nas disciplinas relacionadas com a saúde pública. Claro, a gente tem a área clínica. Então, se fala, também, mas é uma questão de ir aos poucos. Isso é recente porque veio agora na questão da acessibilidade atitudinal. Veio agora, este ano, o documento. Porque, até então, se falava em acessibilidade, mas não a questão da atitudinal dentro da estrutura dos currículos. Claro que, dentro do possível, a gente sempre vai trabalhando isso, mas agora com maior enfoque. (COORDENADOR 3, 2016).*

Sabe-se que, conforme Lima (2015), o apoio familiar, a colaboração dos colegas de sala de aula e o envolvimento do discente e de seus professores são fatores que facilitam o ingresso e a permanência de alunos com NEE no ensino superior. Para o autor, é preciso que haja políticas institucionais de capacitações para professores e para os próprios alunos das instituições, além de para as equipes técnicas da organização. À medida em que essas práticas forem acontecendo, o respeito às diversidades se fará presente no âmbito acadêmico. Cabe destacar que, na universidade em que a pesquisa ocorreu, tais práticas de formação dos docentes já vêm ocorrendo, principalmente a partir das demandas apresentadas pelos cursos ao NAAC, que acaba se constituindo como uma referência nas políticas de educação inclusiva dentro desse contexto.

Nessa primeira categoria, portanto, foi possível visualizar que é preciso atender não somente à maneira como o estudante entra no ensino superior, mas estar sensível às condições de permanência deste sujeito, sendo ele portador de uma deficiência ou não. Por isto, a compreensão sobre o conceito e as práticas de acessibilidade atitudinal é primordial para oferecer um ambiente saudável aos estudantes, que efetivamente os incluam na universidade. Percebe-se, portanto, que o momento de reforma e ampliação do ensino superior no Brasil cria desafios e possibilidades para as universidades e para a PE na construção de um processo educacional que atenda às demandas e às contradições contemporâneas, e ainda contribua com a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para isto, o trabalho da PE no ensino superior, em uma perspectiva crítica, pode ser essencial para os processos de adaptação e acompanhamento dos universitários, contribuindo, desta



forma, com o processo de democratização do acesso e permanência nesse nível de ensino.

### **3.2 As estratégias dos cursos na construção da Acessibilidade Atitudinal**

A segunda categoria pretende dar conta de alguns pontos trazidos pelos coordenadores, que englobam as estratégias que os cursos da área da saúde vêm desenvolvendo para a construção da acessibilidade atitudinal dentro do ambiente acadêmico. Neste sentido, cabe analisar o trabalho com os conteúdos em sala de aula, a formação e os encontros com os professores através do NAAC, bem como as discussões em reuniões de colegiado. Cabe também destacar a centralidade do NAAC dentro da universidade, focando nos encaminhamentos de estudantes com NEE ou problemas emocionais.

Uma das estratégias apresentadas está relacionada aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os coordenadores citaram algumas disciplinas que, para eles, poderiam gerar reflexões acerca do tema Além disso, semanas acadêmicas foram trazidas como forma de levar a dimensão da acessibilidade atitudinal para o debate, e capacitações realizadas pelo NAAC, para os professores, também foram apontadas, como fica visível na fala do Coordenador 5:

*Olha, no colegiado do curso, a gente discute bastante esse tema, a gente discute bastante isso. Sempre dá uma impressão que nunca é o suficiente. Os nossos professores naturalmente são ou tentam ser sensíveis ao tema, mas muitos deles têm necessidades de capacitação para como realizar essa adaptação. No nosso curso, a gente já solicitou, agora a gente vai ter no [...] uma segunda capacitação, mas bem metodológica para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Porque são muitos detalhes. Às vezes, o professor é sensível para um deficiente visual, mas ele não tem ideia que “Ah, tem o computador que lê”. Mas ele não tem ideia de como funciona o leitor. Então, por exemplo, isso já foi feito: uma capacitação para que eles, pelo menos, saibam como é um leitor. (COORDENADOR 5, 2016).*

Aqui destacamos que a PE pode contribuir com pesquisas e ações que favoreçam uma formação acadêmica que efetivamente mobilize processos de desenvolvimento de alunos e professores. O cotidiano acadêmico abrange diferentes eventos e situações que possibilitam a criação de demandas para o





trabalho do psicólogo escolar. Como exemplo, podem ser citadas a inserção e a permanência do aluno nesse espaço, situações que envolvem elementos como o currículo, a ação do professor e as estratégias de acolhimento e orientação ao estudante (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Além dessas funções, o psicólogo escolar no ensino superior também pode atuar na articulação e no desenvolvimento de políticas públicas em universidades, engajando-se nos debates sobre os projetos pedagógicos dos cursos, assim como em ações institucionais que visam à efetivação da política de educação inclusiva, atentando às especificidades e necessidades das pessoas envolvidas no processo educativo, em um trabalho compartilhado com estudantes, professores e gestores (SAMPAIO, 2010). Neste sentido, é preciso refletir sobre outros pontos a serem considerados dentro do contexto educativo, que incluem os processos de inclusão e exclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Tais preocupações já são tomadas pelos cursos da área da saúde e vêm, a partir das mobilizações de estudantes e de instâncias colegiadas, reforçando o compromisso da universidade com a democracia e a proposta de uma educação inclusiva.

A centralidade do NAAC pode ser constatada em todas as entrevistas, todos os coordenadores citaram o serviço, em algum momento. O núcleo é um espaço de acolhimento, orientação e atendimento às demandas provenientes dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes de graduação, pós-graduação, cursos técnicos e docentes. Auxilia, individualmente ou em grupo, na formação pessoal e acadêmica do estudante, seja atuando nas dificuldades emocionais, de aprendizagem, seja promovendo recursos de acessibilidade (NAAC, 2014). Possui apoio psicológico, psiquiátrico, psicopedagógico, e conta com pessoas que trabalham na interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesta direção, o NAAC, ao acompanhar e apoiar estudantes com deficiência e com NEE, busca disponibilizar ferramentas que promovam acessibilidade metodológica, arquitetônica, comunicacional, atitudinal e instrumental. De modo geral, os eixos que constituem esses núcleos de apoio e atenção aos estudantes são:

- a) Infraestrutura: os projetos urbanísticos e arquitetônicos devem atender aos princípios do desenho universal;
- b) Currículo, comunicação e informação: garantia de pleno acesso, participação e



aprendizagem por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos de tecnologia assistiva e intérprete e tradutor de LIBRAS; c) Programas de extensão: participação da comunidade em projetos de extensão, disseminação de conceitos e práticas sobre acessibilidade para afirmar o compromisso que a instituição tem com a construção de uma sociedade inclusiva; d) Programas de pesquisa: desenvolver pesquisa que abarque as várias áreas do conhecimento para avançar na inclusão social, pautando-se no princípio da transversalidade, no desenho universal e na valorização da diferença humana. (BRASIL, 2013, p. 20).

A importância de ter um serviço como esse foi expressa pelo Coordenador 1: *“O NAAC é um grande parceiro, a gente até queria que o NAAC tivesse uma estrutura maior, porque cada vez estão mais complexas as relações. As relações interpessoais nesse mundo de hoje está muito abalada”* (2016). O Coordenador 4 também traz o núcleo na sua reflexão: *“É... Que chegaram até mim, nenhum. Não vem até aqui quem tem alguma dificuldade, algum problema. Eles não chegam. Muitas vezes é nós que vamos e chamamos. E aí, às vezes, pede ajuda para algum setor, como o NAAC”* (2016). O Coordenador 5 também tem o NAAC muito presente em suas ações:

*O que a coordenação tem feito, é que o NAAC, como elas têm a formação para atendimento aos alunos, a gente tem solicitado... porque os professores, quando ingressam na universidade, os novos professores, também é oferecido alguma ideia de como funciona o NAAC. Então, já é uma espécie de capacitação.* (COORDENADOR 5, 2016).

Durante a realização das entrevistas, percebeu-se que ainda não existem estratégias consolidadas pelos cursos, mas ações que são tomadas conforme as demandas surgem no cotidiano do trabalho. Embora ainda pouco se tenha avançado nos debates sobre acessibilidade atitudinal, percebe-se uma grande disposição dos profissionais para buscar articulações com setores como o NAAC, visando à inclusão dos estudantes com dificuldades acadêmicas, sejam elas quais forem. Salienta-se, também, o quanto o NAAC tem sido uma referência na construção dos processos de inclusão e acessibilidade atitudinal. Muitas vezes, não se sabe o que e como fazer, e este serviço vem funcionando dentro da universidade não apenas



como apoio aos acadêmicos, mas também aos cursos e professores. É um trabalho conjunto para incluir e construir acessibilidade.

Conforme Bisinoto e Marinho-Araújo (2012), as atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares no ensino superior são bastante diversificadas. Sendo assim, o cenário contemporâneo de atuação da PE no ensino superior integra atividades tradicionais com diversas possibilidades de intervenção. A partir dos estudos das autoras e de reflexões teóricas e análises realizadas no Brasil e em Portugal, foi construído um Programa de Intervenção Psicológica (PIP) voltado para a atuação dos psicólogos escolares nas IES.

O programa configura uma proposta de como podem ser estruturadas as atividades dos Serviços de Psicologia, agrupando-as em três dimensões interdependentes: (a) Gestão Institucional; (b) Gestão Acadêmica; e (c) Desenvolvimento do Estudante.

A primeira está voltada para a assessoria e o suporte aos processos de gestão que respondem pela organização, planejamento e coordenação das políticas, projetos e programas institucionais. A segunda dimensão se direciona para o assessoramento à gestão acadêmica, no que diz respeito às propostas e processos pedagógicos, ao funcionamento dos cursos e às práticas de ensino. Por fim, a última dimensão está voltada para o acompanhamento e apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2012, p. 23).

Cada uma dessas dimensões desmembra-se em diferentes eixos de intervenção, que norteiam as ações dos serviços. No trabalho do psicólogo escolar no ensino superior, especificamente na construção de processos de inclusão e acessibilidade(s), esses três eixos interagem constantemente, devido à complexidade do debate. Em primeiro lugar, propõe-se falar em acessibilidades, porque se pode pensar na pluralidade de situações e modos de ser e viver no mundo. Para a construção das acessibilidades, portanto, a PE tem uma função, que é, ao mesmo tempo, um desafio: articular as dimensões da gestão institucional e acadêmica, e o desenvolvimento do estudante. Para isto, faz-se necessária a superação do modelo clínico tradicional de atuação, focado apenas no estudante. É





isto que os coordenadores vêm indicando ao lançarem mão de diversas estratégias, mesmo que ainda incipientes.

### **3.3 Desafios e perspectivas para a construção de uma cultura da acessibilidade dentro da universidade**

Como foi percebido durante as falas trazidas nas categorias anteriores, a temática da acessibilidade ainda não é muito debatida no contexto universitário, principalmente a dimensão atitudinal. Reitera-se que os atores educacionais precisam estar atentos a todas as dimensões que envolvem a acessibilidade, para que, na universidade, se consiga construir, aos poucos, uma cultura de acessibilidade e inclusão. Entende-se, entretanto, que

O processo de inclusão não deve ser imposto pela força da lei ou da política, esse processo deve ser realizado pela conscientização da sociedade sobre as habilidades, capacidades e potencialidade dessas pessoas. Esse processo não deve ter um padrão a ser seguido, pois cada pessoa deve ser incluída de acordo com a sua subjetividade. Os limites causados pela deficiência não são iguais, cada sujeito tem as suas limitações e as enfrenta conforme a realidade em que vive. As barreiras atitudinais frente às pessoas com deficiência existem e são praticadas pelas pessoas em atividades simples do dia a dia. Os obstáculos mais citados são referentes aos transportes públicos; à falta de respeito no trânsito, quando se desconsidera a sinalização das rampas de acesso e estacionamentos prioritários; o desrespeito à legislação; a falta de informação sobre como interagir com uma pessoa com deficiência. (PONTE; SILVA, 2015, p. 265).

Como bem colocam Moreira e Bolsanello (2011), o processo de inclusão na universidade é algo que nunca está finalizado. Sempre é preciso trabalhar para que barreiras de toda ordem sejam eliminadas, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. Para que isto realmente aconteça, é necessário um enfrentamento coletivo, através do qual a universidade deva ser vista como *locus* de pluralidade, diversidade e respeito às diferenças.

Sendo assim, é preciso trazer o que os coordenadores enfrentam de desafios reais, para que a universidade verdadeiramente se torne um espaço feito para todos e todas, como se vê na fala do Coordenador 3:



*Eu acho que, inicialmente, é começar a discutir isso dentro dos cursos, porque eu acho que, a partir do momento que tu traz, daqui um pouco, a problemática, e aí vai, que nem eu digo, bom, o que a gente tem de conhecimento de alunos são poucos. Talvez muito mais precisasse de auxílio e nem chega ao conhecimento d'a gente. Então, eu acho que é bem isso, não sei, encontros, trazer isso para o debate, trazer isso para o dia a dia, começar com essas discussões, sensibilizar. Primeiro, passa a sensibilizar as pessoas para, daí, se pensar no que poderia ser feito para melhorar. (COORDENADOR 3, 2016).*

O Coordenador 5 também pondera sobre os desafios e perspectivas para a construção da acessibilidade atitudinal, ressaltando, inclusive, os avanços e o que já tem sido feito dentro da universidade, resgatando também o compromisso institucional com as demandas e necessidades da comunidade:

*Então, o desafio da universidade é, primeiro... uma universidade são muitos atores. É conseguir sensibilizar todos esses atores, conseguir mostrar tanto os prédios nesse ambiente, que alguns prédios que as pessoas pensam que são acessíveis e não são acessíveis. Porque as pessoas enxergam uma rampa, enxergam um elevador e supõem que isso é acessibilidade. Mas eu acho que esta é uma universidade que tenta escutar isso. Ela tenta, eu vejo isso nas reuniões que eu participo. Mas isso não acontece tão diariamente quanto alguém que tem essa necessidade precisa. A instituição não consegue acompanhar a rapidez que aquela pessoa que está ali... Vai levar cinco anos para concluir aquele curso. E aí, a universidade, pode ser que nesse tempo não consiga, ainda, ter todos os recursos para essa pessoa, mas eu acho que a universidade vai correndo atrás desses desafios. Mas são muitas coisas, são muitas coisas, são muitos detalhes. Acho que começa quando eu falo que os prédios não são... Eu acho que, se tu tem um ambiente que é acessível, tu vai fazer com que o olho d'a gente vá se acostumando com isso também. Tá, e aí, pra que tu possa estar sensível a enxergar a diferença no outro, então, eu acho que isso já vai ajudar. (COORDENADOR 5, 2016).*

Por sua vez, o Coordenador 4 enfatiza mais o papel dos professores nesse processo, do trabalho cotidiano, dos encontros nas salas de aula e da sensibilidade (ou não) que os professores têm sobre o tema da acessibilidade:

*Os desafios [...] são os professores. Então, trabalhar com os professores que... isso é bem pessoal de cada um. Tem alguns que já são mais preocupados em, sim, em incluir esses estudantes que têm alguma dificuldade, e outros... Então, tem uns que são mais preocupados e outros que são menos. Pensam: "Ou é bem desse*



*jeito ou não pode cursar”. Então, é mais trabalhar nisso, trabalhar com os professores, discutindo essas questões e criando mais essa cultura de incluir, então, esses estudantes nessa, incluir eles, assim, naquele curso que o professor está querendo mostrar. É isso aí, eu acho. (COORDENADOR 4, 2016).*

Entretanto, quando falamos em políticas de inclusão e em acessibilidade atitudinal, busca-se a afirmação de que os princípios de igualdade e diferença são valores indissociáveis, é direito de todos poder aprender e participar da vida escolar, sem nenhum tipo de discriminação. O movimento pela inclusão configura-se como pedagógico, político, cultural e social, neste sentido, a meta de uma sociedade democrática deve ser a construção de espaços sociais e educacionais menos excludentes, e não meramente a atitudes individuais. O movimento da inclusão instiga as instituições educacionais a repensarem seus modelos de ensino e de aprendizagem e seu papel no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das/os estudantes. Por isso, incluir significa criar condições eficazes de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, minimizando dificuldades e favorecendo transformações (FLEITH, 2011). A busca por uma educação inclusiva é tarefa de toda comunidade escolar, incluindo o psicólogo escolar que pode refletir e discutir acerca desta política de inclusão.

A partir do que foi exposto anteriormente, fica visível o quanto a comunidade acadêmica desconhece a temática da acessibilidade atitudinal e sua real importância, seja para estudantes com deficiência ou não. Este desconhecimento não deve e nem está sendo apontado como forma de mostrar o que os coordenadores não estão fazendo em seu trabalho, mas sim, a fim de poder refletir junto a esses profissionais sobre qual é a melhor maneira de trazer essa temática para dentro dos cursos universitários. O público-alvo da pesquisa foi bem específico: coordenadores da área da saúde. Mas esse tema não é amplamente conhecido pela sociedade, por isso, iniciar o debate dentro das IES torna-se essencial.

Por muito tempo, as pessoas com alguma deficiência foram vistas através das dificuldades que apresentavam, o que lhes causou um período de grande exclusão, por parte de toda a sociedade. A partir do momento em que temáticas como cidadania e igualdade começaram a ser problematizadas, o espaço que essas pessoas estavam ocupando no social também foi repensado. Desde muito cedo, a





Educação Especial, no Brasil, esteve ligada à assistência social, trazendo as marcas da marginalização. O atendimento educacional a pessoas com alguma deficiência sempre trouxe consigo rotulações e classificações, fazendo com que a sociedade desconhecesse seu real potencial (FERREIRA, 2007).

Uma educação inclusiva, que respeite a subjetividade de cada acadêmico, começa no momento em que os vários atores estão dispostos a pensar e se portar de modo a refletir sobre as diferenças e a forma como cada pessoa chega à universidade. Como bem pontuam Marian, Ferrari e Sekkel (2007), a educação inclusiva requer a participação de todos os sujeitos nas questões que envolvam sala de aula e instituição escolar. É preciso que haja flexibilidade, tanto de recursos institucionais e materiais como humanos. Um professor saber que tem o apoio dos gestores para repensar suas estratégias, como, por exemplo, a possibilidade de rever um plano de ensino. Este é um dos passos principais para fundamentar uma proposta educacional voltada para a inclusão de todos. Para Sasaki (1997), a inclusão social e educacional só irá acontecer através da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência com diferentes grupos sociais e da aprendizagem através da cooperação.

Percebe-se claramente, através desta pesquisa, que a inclusão é um desafio para toda a comunidade escolar. Um desafio que pode ser assumido, também, pelo psicólogo escolar, através do “compromisso de refletir e discutir a política de inclusão, contribuir de maneira crítica e criativa para sua implementação, compartilhar saberes, trocar experiências, ouvir e acolher os demais atores do contexto escolar” (FLEITH, 2011, p. 34). Quanto ao aprimoramento do processo de inclusão, portanto, o psicólogo escolar pode criar espaços dialógicos nos quais se possa refletir sobre o conceito e as representações da inclusão, assim como sobre o quanto a universidade precisa se reorganizar para acolher a diversidade. Esta atitude deve não fazer a diversidade caber no contexto acadêmico, mas proporcionar condições de aprendizagem, de construção de vínculos e de desenvolvimento para todos os estudantes.

Machado, Almeida e Saraiva (2009) colocam que falar de inclusão é voltar à questão de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, sendo que o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Falar em inclusão é



perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. Esta sociedade cuja lógica de funcionamento se assenta na exclusão, defenderá a inclusão como prática compensatória. Não é possível uma prática de inclusão que garanta a participação efetiva sem assegurarmos condições socialmente construídas, pois as especificidades apresentadas pelos indivíduos se tornam desigualdades em relações sociais de dominação.

Veiga-Neto e Lopes (2007) citam a expressão “in/exclusão”, que se refere à presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. Sendo assim, mesmo que as políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço no direito das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso visualizar se, a partir disto, não está ocorrendo de forma velada a discriminação.

Para isso, “são indispensáveis o compromisso pessoal e o compartilhamento da responsabilidade na elaboração de práticas menos excludentes, bem como a identificação de entraves administrativos, burocráticos, sociais, culturais e pedagógicos a ações inclusivas” (FLEITH, 2011, p. 41). Segundo a autora, a PE precisa se engajar nos processos de desconstrução de estereótipos e preconceitos, inclusive da ideia equivocada de que o processo de inclusão é restrito ao estudante com deficiência. Nunca é demais lembrar que a própria noção de deficiência precisa ser problematizada junto aos atores educacionais, uma vez que a deficiência não define o sujeito. A mudança na nomenclatura não ocorre por acaso: não se fala de sujeitos deficientes, mas de pessoas com deficiências. A deficiência, portanto, é mais um dos tantos elementos que constituem a subjetividade dos estudantes. A desconstrução desses estereótipos e crenças equivocadas pode tornar a universidade um espaço potencializador de vidas, dos mais diferentes modos de viver.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou problematizar a noção de acessibilidade atitudinal junto aos coordenadores dos cursos da saúde de uma universidade comunitária situada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, sabendo-se que a acessibilidade



atitudinal é um dos conteúdos previstos em lei a serem incorporados nos currículos dos cursos de graduação. Pensar nesta dimensão de acessibilidade é poder refletir sobre o modo como os cursos se relacionam com seus acadêmicos, sendo eles pessoas com deficiência ou não.

Dos oitos cursos da área da saúde, sete foram representados por seus coordenadores nesta pesquisa, o que evidencia uma amostra significativa dentro do contexto. Cada coordenador teve seu nome e curso ocultos, pois o objetivo central da pesquisa foi compreender como os cursos da área da saúde vêm construindo e incorporando à formação dos estudantes a discussão sobre a acessibilidade atitudinal, não apontando possíveis falhas, mas pensando de forma conjunta o que o trabalho está proporcionando aos discentes da universidade. O estudo foi realizado com uma amostra pequena e com o recorte apenas da área da saúde, mas sabe-se que as barreiras estão presentes em qualquer área ou universidade, e isto faz com que pesquisas com este tema sejam importantes em outros contextos.

A partir deste trabalho, os coordenadores tiveram a oportunidade de repensar algumas práticas ou estratégias, que até então não haviam cogitado. A contribuição para a universidade se dará no sentido de promover discussões acerca de como o aluno (com deficiência ou não) é tratado dentro do contexto acadêmico, e de como ele se sente, em relação ao pertencimento e respeito, no espaço da universidade. Abre-se um leque de possibilidades para pensar pesquisas futuras, por exemplo, com os estudantes da universidade ou com os professores, a fim de conhecer melhor seus pontos de vista e experiências. Através deste trabalho, outras instituições de ensino também poderão repensar suas práticas e realizar estudos em seus próprios contextos, incorporando debates sobre o capacitismo, tema que à época da realização da pesquisa ainda não era corrente do campo da psicologia.

Retomando tudo que foi exposto e refletido até aqui, falar de acessibilidade e inclusão é algo essencial para auxiliar na formação de pessoas cidadãs e sensíveis às variadas diferenças presentes na sociedade. Para tornar os vários ambientes acessíveis, o primeiro passo começa com a conscientização e com as atitudes das próprias pessoas. Atentando para o ambiente universitário, é preciso modificar o olhar que se tem sobre os estudantes que possuem alguma NEE, ou pessoas com deficiência, e isso só começará a partir do momento em que houver espaços





reservados para falar abertamente desta temática. Quando a universidade conseguir trabalhar estas questões, poderá servir de instrumento para que a sociedade, de forma geral, repense suas ações excludentes.

## REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp, 2008, 231f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441387>. Acesso em: 12 set. 2016.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências acadêmicas. **Methodus: revista científica e cultural**, Portugal, v. 3, n. 5, p. 3-20, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12082/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202001.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Estruturação de um programa de intervenção psicológica na Educação Superior: contribuições do Brasil e de Portugal. In: II CONGRESSO NACIONAL DA RESAPES-AP. **Apoio Psicológico no Ensino Superior**: Um Olhar sobre o Futuro. Lisboa: RESAPES, 2012. p. 20-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Referências de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**: Parte I – Avaliação de cursos da graduação. Brasília: MEC, 2013, p. 1-51. Disponível em: <http://www.forplad.andifes.org.br/sites/default/files/forplad/Coordenacaonacional/Referenciais%20de%20Acessibilidade%20da%20Educacao%20Superior.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382007000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382007000100004). Acesso em: 17 set. 2016.

FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: Identificando e Superando Barreiras. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 33-46.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação à Distância. Porto Alegre: UAB/UFRGS, SEAD/UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A. C. (Org.). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.



GOLDENBERG, M. Pesquisa qualitativa em ciências sociais. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 16-24.

LIMA, U. T. S. de. Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidades e práticas. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Mato Grosso, v. 7, n. 7, p. 272-289, 2015. Disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/338>. Acesso em: 21 ago. 2016.

MACHADO, Adriana Marcondes; ALMEIDA, Izabel; SARAIVA; Luís Fernando O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva, In ANACHE, A. (org.), **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 21-36.

MARIAN, A. L.; FERRARI, D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006). Acesso em: 22 mai. 2016.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Revista Eletrônica Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250>. Acesso em: 22 mai. 2016.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 9-30.

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. 125-146, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009). Acesso em: 24 mai. 2016.

OLIVEIRA, C. B. E.; ARAÚJO, C. M. M. Psicologia Escolar: Cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812009000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007). Acesso em: 08 abr. 2017.

PONTE, A. S.; SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Caderno de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/851>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SAMPAIO, S. M. R. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, 2010. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2253>. Acesso: 02 ago. 2016.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia Escolar e Educação Superior: possibilidades de atuação profissional. **Revista Quadrimestral da Associação**



**Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.229-237, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0229.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SASSAKI, R. K. Os desafios da educação à inclusão. In: SASSAKI, R. K. (Org.). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 111-136.

\_\_\_\_\_. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, p. 10-16, 2009. Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 21 set. 2016.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**: um estudo sobre relações. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380399>. Acesso em: 10 set. 2016.

UTFPR. **Orientações para a Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos na UTFPR**. Curitiba: UTFPR, 2011. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estruturauniversitaria/diretorias/dirgrad/deped/comites/ccpc/orientacoes-para-a-elaboracao-dos-projetos-pedagogicos-de-cursos-na-utfpr>. Acesso em: 20 out. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947 – 963, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.