

## Psicologia escolar, educação inclusiva e acessibilidade atitudinal: reflexões a partir de uma revisão de literatura

*School psychology, inclusive education and attitudinal accessibility: reflections from a literature review*

*Psicología escolar, educación inclusiva y accesibilidad actitudinal: reflexiones a partir de una revisión de literatura*

*La psychologie scolaire, l'éducation inclusive et l'accessibilité attitudinale: des réflexions à partir d'une révision de la littérature*

Moises Romanini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
moisesromanini@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0003-3288-4763>

Milena Maceda

Universidade de Santa Cruz do Sul  
maceda@mx2.unisc.br  
<https://orcid.org/0000-0002-1157-7265>

### RESUMO

Neste trabalho, problematizou-se a noção de acessibilidade atitudinal, tema muitas vezes naturalizado nos debates sobre acessibilidade e que vem despertando maior interesse dentro das universidades. Tendo como base o debate sobre inclusão e acessibilidade, bem como a importância desse tema no contexto universitário, esse artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura acerca do tema estudado. O processo de coleta do material ocorreu de forma não sistemática, sem período de tempo determinado. Dentre as bases de dados pesquisadas, destacam-se: Scielo, Lilacs e Psycinfo. O corpus documental foi complementado com outros materiais, como livros, capítulos de livros e documentos do Ministério da Educação. Estes materiais foram lidos na íntegra, categorizados e analisados, resultando em três categorias centrais de análise, assim intituladas: psicologia escolar no ensino superior; a política de educação inclusiva; e acessibilidade atitudinal.

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

## ABSTRACT

*In this work, the notion of attitudinal accessibility was questioned, a theme that is often naturalized in debates on accessibility and it has been arousing greater interest within universities. Based on debates on inclusion and accessibility, as well as the importance of this topic in the university context, this article aims to present a literature review on the topic studied. The material collection process came about in a non-systematic way, without a determined period of time. Among the databases researched, the following stand out: Scielo, Lilacs and Psycinfo. The documental corpus was complemented with other materials, such as books, book chapters and documents from the Ministry of Education. These materials were read in full, categorized and analyzed, resulting in three central categories of analysis as follows: school psychology in higher education; inclusive education policy; and attitudinal accessibility.*

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

## RESUMEN

*En este trabajo se cuestionó la noción de accesibilidad actitudinal, tema que suele naturalizarse en los debates sobre accesibilidad y que ha venido a despertar mayor interés al interior de las universidades. Con base en el debate sobre la inclusión y la accesibilidad, así como la importancia de este tema en el contexto universitario, este artículo tiene como objetivo presentar una revisión de la literatura sobre el tema estudiado. El proceso de recolección de material se llevó de manera no sistemática, sin un período de tiempo determinado. Entre las bases de datos investigadas se destacan: Scielo, Lilacs y Psycinfo. El corpus documental fue complementado con otros materiales, como libros, capítulos de libros y documentos del Ministerio de Educación. Estos materiales fueron leídos en su totalidad, categorizados y analizados, resultando en tres categorías centrales de análisis, así: psicología escolar en la educación superior; política de educación inclusiva; y accesibilidad actitudinal.*

**Palabras clave:** *Psicología Escolar. Educación inclusiva. Accesibilidad Actitudinal.*

## RÉSUMÉ

*Dans cette étude, nous mettons en cause la notion d'accessibilité attitudinale, un thème souvent naturalisé dans les débats sur l'accessibilité et qui suscite de plus en plus de l'intérêt au sein des universités. Tout en s'appuyant sur le débat à propos de l'inclusion et l'accessibilité, ainsi que sur l'importance de ce sujet dans le contexte universitaire, cet article vise à présenter une révision de la littérature à propos de la notion d'accessibilité attitudinale. Le processus de collecte de matériels s'est déroulé de façon non systématique, sans durée déterminée. Parmi les bases de données recherchées, voici celles occupant une place de choix : Scielo, Lilacs et Psycinfo. Le corpus documentaire a été complété par d'autres matériels, tels que des livres, des chapitres de livres et des documents du ministère de l'Éducation. Ces documents ont été lus dans leur intégralité, catégorisés et analysés, ce qui a donné lieu à trois catégories centrales d'analyse : la psychologie scolaire dans l'enseignement supérieur ; la politique d'éducation inclusive et l'accessibilité attitudinale.*

**Mots-clé :** *Psychologie scolaire. Éducation inclusive. Accessibilité attitudinale.*

## Introdução

Neste manuscrito, buscamos colocar em evidência e problematizar a noção de acessibilidade atitudinal, tema muitas vezes naturalizado nos debates sobre acessibilidade e que vem despertando maior interesse dentro das universidades, pois, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a acessibilidade atitudinal é um dos conteúdos transversais previstos em lei a serem incorporados nos currículos dos cursos de graduação. Dentro do âmbito da Psicologia Escolar, especificamente da Psicologia Escolar no Ensino Superior, quando falamos em acessibilidade atitudinal trazemos à tona, também, o modo como os cursos se relacionam com seus acadêmicos, sendo eles portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) ou não. O aluno com alguma NEE não é aquele que necessariamente seja identificado como uma pessoa com deficiência. Este acadêmico apresenta problemas na aprendizagem ou elevada capacidade, fazendo com que suas questões exijam respostas adequadas à sua problemática.

Esse artigo, de revisão de literatura sobre estudos em relação à Política de Educação Inclusiva e Acessibilidade Atitudinal, compõem um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado "O processo de construção da acessibilidade atitudinal em cursos da área da saúde da UNISC: contribuições da Psicologia Escolar", desenvolvido no decorrer do ano de 2016, que buscou investigar como os cursos da área da saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul, através de entrevistas com os coordenadores dos mesmos, vêm pensando e incorporando o tema da acessibilidade atitudinal na formação de seus estudantes. Sendo assim, a Acessibilidade Atitudinal e a temática da Inclusão/Exclusão no Ensino Superior foram exploradas para a realização dessa pesquisa. A primeira, por ser um fator essencial para a permanência do aluno no contexto universitário e a segunda questão é que todas as pessoas possuem o direito a uma educação de qualidade (em todos os níveis). O que se sabe é que nem sempre o aluno é inserido ou que, muitas vezes, acontece uma inclusão que não atende às suas demandas e o deixa à margem deste contexto educacional. A acessibilidade atitudinal vai além da acessibilidade física, sendo que um exemplo desta seria a construção de uma rampa para pessoas cadeirantes acessarem determinado local dentro da universidade e sanar a sua necessidade quanto a esta barreira.

Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, Silva (2009) compreende a subjetividade como aquilo que diz respeito ao sujeito, ao psiquismo e a sua formação. É algo interno, que acontece numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. A subjetividade é pensada como processo e resultado,

constituindo a singularidade de cada pessoa. Nessa perspectiva, é um equívoco colocar a gênese da subjetividade no interior do sujeito, ao contrário, a gênese está nas relações que o indivíduo estabelece em seu contexto social. A constituição do psiquismo passa pela subjetividade, esta possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade através da universalidade, a partir de determinadas condições de vida através da particularidade. E, por fim, o indivíduo constitui-se como único a partir de sua singularidade. Portanto, na acessibilidade atitudinal a subjetividade social do sujeito e suas relações são significativas e devem ser consideradas, sendo assim é necessário pensar/refletir/analisar como os cursos de graduação vem pensando em estratégias junto aos estudantes em relação à formação de um profissional e cidadão atento a esta questão.

Ao longo dos anos a universidade vem sendo transformada em alguns aspectos, um deles é a ampliação do Ensino Superior, fazendo com que grande parte da população aspire estar em alguma instituição de ensino, seja ela pública ou privada. Em meio a isto, surgem discussões em torno da mercantilização do ensino. O processo seletivo deve ser levado em conta, mas as condições de permanência dos acadêmicos precisam ser analisadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). O que se tem visto atualmente é o ingresso acentuado de alunos, contudo, muitos deles não permanecem e nem concluem seus cursos.

A discussão sobre Inclusão/Exclusão deve se fazer presente no sentido de olhar para o aluno ingressante dos cursos mencionados acima, atentando para 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 dentro da universidade e, para que a educação inclusiva aconteça, é preciso que este espaço seja de acolhimento e transformação para todos os envolvidos.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que é preciso atentar não somente ao modo como o aluno chega a um curso superior, mas estar sensível às condições que o mesmo tem de permanência dentro das instituições, bem como das relações que ele vai estabelecendo com colegas e professores. Tendo como base o debate sobre inclusão e acessibilidade, bem como a importância desse tema no contexto universitário, esse artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura acerca do tema estudado. Para tal, após apresentarmos o método escolhido para a escrita desse manuscrito, vamos discorrer sobre os três eixos de análise que são foco do nosso trabalho: a psicologia escolar no

ensino superior, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a discussão sobre a acessibilidade atitudinal.

## Método

O presente artigo é uma revisão não sistemática de literatura. A pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura foi a primeira etapa dessa pesquisa, buscando uma aproximação com o tema da acessibilidade atitudinal. Através de uma busca de informações em meios eletrônicos, o levantamento bibliográfico e revisão crítica da literatura tiveram como propósito agregar e aprofundar conhecimentos sobre o tema estudado. A revisão, sistemática ou não, é tarefa fundamental de qualquer pesquisador. (MINAYO, 2013).

No presente trabalho, buscamos tecer, através dessa revisão, um texto que analise e reflita criticamente sobre as discussões em torno do conceito de acessibilidade atitudinal, no contexto da psicologia escolar no ensino superior e perspectiva da política de educação inclusiva. O processo de coleta do material ocorreu de forma não sistemática, sem período de tempo determinado. Dentre as bases de dados pesquisadas, destacam-se: Scielo, Lilacs e Psycinfo. O corpus documental foi complementado com outros materiais, como livros, capítulos de livros e documentos do Ministério da Educação, indicados por pares e especialistas na área da psicologia da educação e discussões sobre acessibilidade e inclusão. Estes materiais foram lidos na íntegra, categorizados e analisados, resultando em três categorias centrais de revisão, assim intituladas: psicologia escolar no ensino superior; a política de educação inclusiva; e acessibilidade atitudinal.

## Resultados e Discussão

### Psicologia Escolar no Ensino Superior

Historicamente a educação e o ambiente escolar eram privilégios de um grupo, as políticas e práticas educacionais vigentes foram responsáveis por anos de exclusão. Foi a partir do processo de democratização da escola que o acesso ao ensino foi universalizado, mas não deixaram de existir grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, a exclusão apresenta-se sob formas distintas, fazendo com que o fracasso escolar seja naturalizado. Através da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, é que os processos de hierarquização que operam na regulação e produção das

desigualdades foram problematizados. Mesmo assim, as características dos alunos (intelectuais, físicas, culturais, sociais, linguísticas, entre outras) são consideradas fatores que acabam por distinguir estes, estruturando o modelo tradicional da educação escolar (BRASIL, 2007).

O surgimento do Ensino Superior no Brasil deu-se em 1808, com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia. Um dos motivos para a fundação da primeira faculdade brasileira deveu-se à preocupação em atender à necessidade dos indivíduos que foram impedidos de cursar as universidades europeias após o bloqueio continental da Europa. Neste primeiro momento, a implantação das faculdades foi para atender às necessidades da elite brasileira (FÁVERO, 2006; CAÔN; FRIZZO, 2010).

A partir da década de 1990 houve a segunda fase de expansão do ensino superior no Brasil, isto aconteceu devido à intensa procura por vagas neste nível de ensino. Sendo mais exato, foi a partir do ano de 1995 que ocorreu a expansão do ensino dentro do setor privado, a facilidade para abertura de novos cursos nessa esfera contribuiu muito para que houvesse uma mercantilização do ensino (SOUZA, 2001 apud CAÔN; FRIZZO, 2010). Caôn e Frizzo (2010) citam que esta fase durou por quase duas décadas e foi marcada pelo esvaziamento da população de adultos que estavam interessados apenas no diploma e o ingresso de jovens recém-saídos do ensino médio.

Os mesmos autores também comentam que este processo de privatização do ensino superior fez com que o acesso da população de baixa renda ficasse comprometido, fazendo com que a desigualdade social ficasse acentuada. A partir da Lei Darcy Ribeiro (Lei nº 9.349/96) e pelas Leis nº 9.131/95 e nº 9.192/95, o Brasil comprometeu-se com a democratização do ensino superior, fazendo com que a relação entre a esfera pública e privada ocorresse de outra maneira, visando minimizar os anos de exclusão de vários grupos sociais (CAÔN; FRIZZO, 2010). Neste percurso, a preocupação está não somente na ampliação do acesso a este nível de ensino, mas sim a permanência dos alunos ingressantes.

Sobre a mercantilização do ensino, Oyama (2007) coloca que a mercantilização se refere à maneira pela qual o capitalismo assume diferentes formas de acumulação ao longo de sua existência enquanto sistema. Mercadorias, serviços e até direitos sociais assumem lugar de objeto de lucro, independentemente da condição. A educação passa a ser uma mercadoria de fonte de valorização do capital, onde existem relações de compra e

venda de força de trabalho e compra e venda da própria educação. A autora coloca que a educação passou a ser um negócio rentável dentro do país.

Como bem pontuam Marian, Ferrari e Sekkel (2007), por muitos anos o Ensino Superior atendeu a uma determinada parcela da população, mais especificamente, a classe média brasileira. O aumento de vagas no âmbito privado teve consequências, uma delas é a regulação do processo seletivo através da existência ou não de vagas em uma determinada instituição. Um ponto a ser analisado é que foram criadas possibilidades de acesso aos alunos que tenham condições de pagar suas mensalidades. Partindo do exposto acima, muito tem se questionado sobre a mercantilização do Ensino Superior, fazendo com que discussões surjam para uma reflexão do cotidiano dos educadores e educandos. O processo seletivo permite a entrada da pessoa, mas pode ocorrer, posteriormente, um mecanismo perverso de “aceitação” daquele aluno, podendo ocasionar o abandono do curso escolhido.

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) constituiu-se, ao longo dos anos, como instrumento importante para pensar em ações ligadas ao ensino superior. Alinhado aos objetivos determinados pela República Federativa do Brasil, através de sua Constituição Federal que prevê a educação como um direito de todos e dever do Estado, o PDE prevê ações como:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; e reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 5).

Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Programa Universidade para Todos (ProUni) são algumas ações pensadas para o ensino superior, concebidas através do PDE. Programas de cotas, que priorizam a inserção de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, gênero, entre outros) e programas pré-vestibulares gratuitos também são ações desenvolvidas pelo PDE (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007; CAÔN; FRIZZO, 2010).

Por outro lado, mesmo que as vagas para ingressar no ensino superior tenham aumentado nos últimos anos, tendo aprimorada a democratização do seu acesso, não há garantia de permanência dentro deste ambiente. A ampliação do acesso, bem como a implantação das políticas de inclusão resultaram numa expansão especialmente pelo sistema privado. Este ensino que é privado, favorece uma inclusão instável e é muito criticado pela sua baixa qualidade. Para verificar a equidade neste nível de ensino é necessário levar em conta alguns fatores, dentre eles a permanência na educação superior, atentando para aspectos econômicos, sociais e culturais (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007; CAÔN; FRIZZO, 2010).

Segundo Santos e Freitas (2014), é dever e responsabilidade do Estado assegurar educação a todos os sujeitos. Isto se dá através de políticas públicas inclusivas, que estejam atentas tanto às condições de acesso dos estudantes quanto à sua permanência. As medidas adotadas devem estar sensíveis às barreiras que ocasionam evasão de estudantes desde o ensino básico até superior. Neste sentido,

A construção das políticas públicas voltadas para o acesso à educação, no Brasil, traduz-se num caminho marcado por desafios, contradições, possibilidades e proposições, pertinentes ao movimento constante da sociedade contemporânea. Repensar a educação em seu sentido mais amplo e democrático, exige pensar no conjunto de estratégias que possibilitem a ampliação do acesso e da permanência. Concebê-la como objeto de reflexão implica em considerar a política de Assistência Estudantil, no âmbito da política de educação superior, como um instrumento fundamental na garantia de direitos sociais, atuante no sentido de criar e assegurar condições de permanência aos estudantes de baixa renda ingressantes no ensino superior público. (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 183).

Ainda segundo estes autores, para que realmente ocorra a democratização tanto nas instituições de ensino superior quanto na própria sociedade brasileira, a busca pela diminuição das desigualdades socioeconômicas deve ser considerada como fator essencial. Neste sentido a universidade constitui-se em uma instituição social, e, revela de forma específica, a estrutura e o funcionamento da sociedade em sua totalidade. É próprio de sua organização o confronto de opiniões, atitudes e projetos que condensam divergentes concepções acerca das divisões e contradições da sociedade. Esta pode ser vista como um espelho da sociedade.

A universidade, portanto, tem como objetivo formar profissionais conscientes de sua responsabilidade social na construção de um projeto democrático de sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em tópico específico sobre a Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação. (BRASIL, 2013). Levando em conta todas estas questões, torna-se muito pertinente a discussão sobre acessibilidade atitudinal no ensino superior, isto está atrelado diretamente ao exercício de romper com estas barreiras, fazendo com que todos os acadêmicos presentes dentro das IES possam problematizar esta temática, sendo alunos com NEE ou não. Então,

Uma instituição de ensino superior é considerada socialmente responsável quando: a) Identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena; b) Estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas; c) Pratica a intersetorialidade e transversalidade na educação especial; d) Reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e) Promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (BRASIL, 2013, p. 11).

Schleich (2006) relembra que a maior parte dos alunos do ensino superior brasileiro estão matriculados em IES privadas, a autora chama atenção a um fator ligado ao crescimento acentuado de acadêmicos: a heterogeneidade. A partir do momento em que se tem um aumento das pessoas que conseguem acessar esta modalidade de ensino, é preciso levar em conta aspectos como: classe social, gênero, objetivos, expectativas, formação acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho e até a opção de turno deste aluno. Inovação tecnológica, novos espaços educativos e maior conhecimento sobre o estudante universitário são ações que podem colaborar para que a instituição esteja preparada para receber esses novos estudantes, em sua heterogeneidade e singularidade.

Podendo, assim, desde o início estar promovendo o desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e cultural de toda a sua comunidade de alunos.

A entrada no ensino superior corresponde ao projeto de vida e profissional de muitas pessoas, este momento pode gerar crises, desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais. Estes desafios estão relacionados à adaptação institucional e ao curso escolhido, níveis maiores de autonomia na aprendizagem, novas exigências cognitivas e de estudo, gestão do tempo e do dinheiro, afastamento dos familiares e dos amigos, relacionamento com os novos professores e colegas de classe, tipo de moradia, e perspectivas com a carreira. Outras dificuldades referem-se à falta de recursos para acompanhar as exigências acadêmicas, falta de recursos pessoais do estudante e de apoio institucional, projeto vocacional não definido. Isto tudo pode fazer com que o aluno não se adapte, além de trazer insucesso, insatisfação e até evasão do curso escolhido (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; SCHELEICH, 2006).

Através do maior conhecimento sobre o acadêmico, a universidade poderá investir numa melhor gestão, no planejamento dos cursos, em intervenções adequadas, além de desenvolver programas e serviços que resultem numa melhor qualidade de formação para este estudante. Carmo e Polydoro (2010) apontam que, ao ingressarem no Ensino Superior, os discentes enfrentam várias dificuldades relacionadas à dinâmica do processo educativo, gerando reprovações, evasão e desmotivação quanto à formação acadêmica. As maiores dificuldades que os alunos enfrentam estão relacionadas aos aspectos de bem-estar físico, bem-estar psicológico, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com professores, gestão de recursos econômicos e ansiedade na avaliação. Desse modo, Santana, Pereira e Rodrigues (2014) destacam que “o ingresso na universidade é sentido como um evento potencialmente impactante, gerando sentimentos de solidão, de insatisfação com o curso, com os professores, com os colegas e com o funcionamento da universidade.” (p. 233).

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 o desenvolvimento de habilidades e posturas que favoreçam a inserção no contexto. As características do processo ensino-aprendizagem, abrangendo metodologias de ensino e de avaliação, relação professor-aluno, material didático e outros fatores, requerem do aluno iniciativa e disciplina na organização de estratégias de estudo. Envolvem ainda

características da IES como os serviços que são oferecidos, a forma de gestão e de acompanhamento aos alunos, por exemplo, que podem contribuir ou não com a inserção e permanência do aluno.

Através dos pontos levantados anteriormente, a integração do estudante no ensino superior também deve ser compreendida. Para Almeida (2002 apud SCHLEICH, 2006), a integração refere-se a um processo que é construído em torno das características, expectativas, habilidades dos estudantes e os sistemas acadêmico e social que compõem a universidade. Há cinco dimensões neste processo, a) Pessoal: envolve o bem estar psicológico e físico; b) Interpessoal: envolve a relação com a família, colegas, professores; c) Acadêmicas: envolve a organização do estudo, recursos de aprendizagem, uso do tempo; d) Institucionais: envolvimento com atividades, colegas e universidade; e) Vocacional: envolve a adaptação com o curso e projetos com a carreira e profissão.

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). Aspectos como o investimento de tempo e energia para frequentar o ensino superior, contato com professores e colegas, o currículo, a administração da universidade, suas instalações e recursos e percepção do estudante do ambiente acadêmico e intelectual da instituição devem ser considerados quanto ao grau de satisfação do aluno. Aqui entra o papel do psicólogo e como este pode contribuir para que o acadêmico se sinta acolhido e respeitado em sua vida acadêmica, bem como poder pensar ações voltadas aos processos educativos.

Para Martinez (2010), as contribuições da Psicologia no campo educativo não se restringem ao psicólogo na instituição escolar, pois, como os processos educativos acontecem em diferentes âmbitos e níveis, a articulação entre Psicologia e Educação pode assumir variadas formas. Em nossa sociedade, a escola se constitui como locus dos principais processos educativos intencionais, fazendo com que a Educação seja vista como prática social. A Psicologia Escolar (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 do processo educativo.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) colocam que a Psicologia Escolar pode ser compreendida como uma área de conhecimento e atuação profissional que tem como objeto o encontro entre o sujeito humano e a educação, a ênfase se estabelece entre os

processos psicológicos e os processos educacionais. Um dos desafios para a PE no Ensino Superior está em avançar em busca de uma prática crítica, atenta à realidade social, além de ter um caráter reflexivo quanto à construção de caminhos alternativos para a área (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Sendo assim,

O psicólogo escolar, por seus conhecimentos acerca dos processos subjetivos dos sujeitos e das instituições, pode contribuir, em alguma medida, para a implantação de políticas educacionais e transformações no processo educativo, conforme salienta Mitjans Martínez (2007). Essa autora destaca que o papel desse profissional pode se expressar de diferentes formas, contribuindo com a adequação das políticas às condições da instituição, com a identificação e superação de obstáculos ao processo de mudanças e com o esclarecimento e o envolvimento dos diversos atores em busca de melhorias no processo educativo. Tais ações atendem às demandas que se colocam na atualidade da Educação Superior. (MARTÍNEZ, 2007 apud SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 232).

Para Santana, Pereira e Rodrigues (2014), o processo educativo no Ensino Superior é um fenômeno complexo e multideterminado ligado indissociavelmente à formação e ao desenvolvimento profissional, sendo engendrado por fatores de ordem econômica, política, social e cultural. Por isso, o contexto educativo se torna um espaço fundamental para gerar processos de desenvolvimento humano, por se constituir de variadas relações dialógicas e intensos processos de significação. A Educação Superior carrega significados relacionados aos contextos acadêmicos e profissionais, estes participam ativamente do desenvolvimento profissional dos alunos. A partir disto, a Psicologia Escolar 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 as contribuições do psicólogo escolar. Como exemplo se pode citar a inserção e a permanência do aluno nesse espaço, situação que envolve as características do currículo, a ação do professor e as estratégias de acolhimento e orientação ao aluno (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). É possível visualizar que,

Em relação às percepções de docentes e discentes sobre as dificuldades de inserção no Ensino Superior, foi evidenciada a importância de um trabalho coletivo e interdisciplinar na construção de estratégias que visem à superação de tal situação, uma vez que o aperfeiçoamento do processo educativo desenvolvido na Educação

Superior exige ação conjunta de todos os envolvidos. As informações obtidas com o estudo indicam que a Psicologia Escolar pode oferecer importantes contribuições na gestão de políticas e práticas educativas que atendam às dificuldades apontadas por alunos e professores. (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 235).

Das várias contribuições que o psicólogo escolar pode oferecer ao Ensino Superior, dentre elas estão o pensar os projetos pedagógicos dos cursos, atentando às especificidades e necessidades das pessoas envolvidas no processo educativo, como os alunos, professores e gestores (SAMPAIO, 2010). Neste sentido, é preciso visualizar aqui outros pontos a serem considerados dentro do contexto educativo, a inclusão/exclusão de pessoas no Ensino Superior é um deles.

## A Política de Educação Inclusiva

No Brasil, foi na época do Império que as pessoas com deficiência começaram a serem atendidas, duas instituições foram fundadas na cidade do Rio de Janeiro num primeiro momento: a) o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e b) Instituto dos Surdos Mudos em 1856 (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES). A primeira Fundação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, mas foi apenas em 1961 que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024/61). Esta lei assegura o direito à educação dos PcD preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2007).

Por muito tempo as pessoas com alguma deficiência foram deixadas à margem da sociedade, sendo excluídas. A partir do momento que temáticas como igualdade e cidadania começaram a ser discutidas, houve uma preocupação acerca do lugar em que estas pessoas estavam ocupando em nossa sociedade. A Educação Especial no Brasil traz marcas da marginalização e assistência social, o atendimento educacional oferecido a este grupo social é marcado por rótulos e classificações, fazendo com que a sociedade enxergasse mais as limitações das Pessoas com Deficiência (PcD) do que suas potencialidades (FERREIRA, 2007).

O período anterior ao século XX foi apresentado como a fase da exclusão, onde pessoas com deficiência e em outras condições eram colocadas como indignas da educação escolar. Na segunda fase, já no século XX, houve o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais dentro de instituições que propiciavam a

alfabetização. A terceira fase foi chamada de fase da integração, nesta época houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada sem ocorrer mudanças no sistema. Esta educação exigia a adaptação dos alunos, sem respeitá-los em sua individualidade.

A fase propriamente dita da inclusão foi projetada no início da década de 1980, quando um maior número de alunos com deficiência começou a frequentar classes regulares. Como retoma Sasaki (1997), o movimento de inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 nos países em desenvolvimento e vai configurar-se fortemente nos primeiros dez anos do século XXI em todos os países. Em 1988, a Constituição Federal já preconiza a inclusão em seu texto, preferencialmente na rede regular de ensino. A partir da década de 1980 é que foi intensificada a atenção aos alunos com NEE no ensino regular. E nessa fase os esforços se voltaram para a remoção de barreiras que estavam impedindo a plena participação de PcD em todas as áreas, isso para que estas pessoas pudessem alcançar uma melhor qualidade de vida e garantia dos seus direitos de acessar de forma igualitária serviços e instituições da sociedade (SASSAKI, 2005 apud SILVA; FACION, 2012). Assim,

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. (MARIAN; FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 644).

A inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, bem como tem por objetivo não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde os primeiros anos. A escola que busca a inclusão de seus alunos procura valorizar a diversidade existente neste aluno, ao mesmo tempo em que busca repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades destas pessoas. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Deve acontecer em escolas e salas de aula provedoras, onde se busca atender as necessidades dos alunos (MANTOAN, 1997 apud SILVA; FACION, 2012). Neste sentido,

A Inclusão Escolar tem sido um dos temas mais polêmicos quando o assunto é educação na contemporaneidade. Mesmo entendendo a filosofia inclusiva como justa e promotora de um contexto escolar melhor para todos, precisamos de muita cautela ao conduzi-la. O ato de inserir o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudoinclusão, o que nos soa, no mínimo como irresponsabilidade. A inclusão por mais justa que seja, requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. A singularidade de cada indivíduo suscita a observância de cada situação em particular. (SILVA; FACION, 2012, p. 176).

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.

É preciso ter certo cuidado e atenção ao usar os termos inclusão e exclusão, pois, muitas vezes, a pessoa é incluída para posteriormente haver a sua exclusão. Sendo assim é necessário que haja a crítica sobre a inclusão escolar, desde conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua emergência. É preciso olhar com rigor sociológico, filosófico e político para a questão da exclusão. O uso alargado da palavra, muitas vezes, não consegue estabelecer a diferenciação necessária às várias categorias de excluídos. Isso faz com que a inclusão ocorra de forma igualitária, no que diz respeito à garantia de direitos, respeitando as diferenças e singularidades de cada sujeito.

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 complementar essa discussão é importante sinalizar que,

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, reforça, nos arts. 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais, ministrado preferencialmente em escolas regulares. Estabelece, também que sejam criados serviços de apoio especializado e assegurados currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos alunos. Destaca, ainda, a necessidade de capacitar docentes do ensino regular para o atendimento escolar destes educandos em classes regulares. No entanto, embora ofereça o respaldo necessário ao trabalho inclusivo, a legislação, por si só não opera mudanças. (THOMPSON, 2004 apud SILVA; FACION, 2012, p. 183).

A Lei 5.692/71, que altera a Lei do ano de 1961, fez com que houvesse um “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, aos que encontravam-se em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, Artigo 9º). Este modo de organização fez com que alunos com NEE não recebessem o devido auxílio, ao contrário, isto acabou reforçando o encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90, art. 55), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são marcos importantes que influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2007). Neste sentido,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (BRASIL, 2007, p.3).

Desde a Constituição Federal de 1988 é garantida a educação para todos, não podendo excluir nenhuma pessoa por sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou

qualquer outro fator. Mas, muitas vezes, este direito não é respeitado dentro do ensino superior. Por apresentarem maneiras diferentes de lidar com o saber ou necessitarem de recursos adicionais para viabilizar seus processos de participação e aprendizagem nos espaços educacionais, esses alunos desafiam cotidianamente o nosso sistema de ensino a rever seus métodos tanto práticos quanto teóricos, numa busca de aprimoramento a nível educacional. Temos, dessa forma, que desenvolver processos de conscientização de que a inclusão não beneficia somente os estudantes que requerem atendimento especializado, pois, “uma vez que este aluno é inserido, a instituição deve buscar novos posicionamentos e procedimentos de ensino, mantendo-se atualizada para oferecer um atendimento de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 12). Este direito é assegurado por várias medidas legais,

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES. Já aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homeogeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal. (BRASIL, 2013, p. 13).

Em 2003, o MEC lançou o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, tendo como objetivo apoiar a transformação nos sistemas educacionais inclusivos através da formação contínua de gestores e educadores, garantindo assim o direito de acesso de todos à escolarização bem como à oferta de atendimento educacional especializado. No ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo como eixos de desenvolvimento a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica das escolas, o acesso e permanência de PcD na educação superior. O PDE busca superar a oposição entre

educação regular e educação especial, uma de suas diretrizes refere-se ao atendimento de alunos com NEE (MEC/SEESP, 2007).

Fleith (2011) cita ainda que, em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta política afirma 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. A referida política busca instigar a escola a repensar seu modelo ensino-aprendizagem e seu papel no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional do aluno, além de fornecer diretrizes para a implementação de práticas educacionais inclusivas. Aqui deve-se levar em conta as particularidades de cada escola.

Nessa direção, 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. Para Fleith (2011), o movimento mundial pela educação inclusiva tem demandado políticas públicas que assegurem o direito de todos à educação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão transformadoras da cultura escolar, além de deixar para trás o foco na dificuldade do aluno. A escola deve ser um espaço de construção de competências e promoção dos potenciais. Em outras palavras,

É necessário oferecer atendimento educacional especializado, de forma complementar e não, como substituto da escolarização, desde a educação infantil até a educação superior, promover a continuidade da escolarização em níveis mais elevados de ensino, formar o corpo docente para atuar na perspectiva da inclusão, estimular a participação da família e da sociedade nesse processo, encorajar a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e garantir acesso arquitetônico, de equipamentos, transportes e comunicação. Dentre as principais metas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial, destacam-se a reorientação da educação especial e articulação dos sistemas de ensino, a superação da visão dicotômica entre educação especial e ensino regular e o deslocamento do foco da deficiência para o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos. Um dos pontos que merece maior atenção é necessidade de articulação do atendimento educacional

especializado com a proposta pedagógica do ensino comum. (FLEITH, 2011, p. 36).

Ainda para Fleith (2011), a função do atendimento especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Neste sentido, torna-se extremamente importante a atualização constante do professor que trabalha na perspectiva inclusiva. Dentro deste contexto, o psicólogo escolar tem responsabilidade profissional, ética e social com a tarefa de promoção da inclusão nos espaços de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Em síntese, o desafio estaria em revisitar seu objeto de atuação profissional. A psicologia escolar pode contribuir de diversas formas para o processo de aprendizagem, entre elas destaca-se a necessidade de considerar e respeitar a singularidade de cada indivíduo, suas necessidades, especificidades, características e estilo, rejeitando a concepção de ensino-aprendizagem como um processo homogêneo e padronizado.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que não se restringe à relação professor-aluno. Juntas, a escola, família e comunidade são partes essenciais neste processo, tornam-se necessárias ações renovadoras e inovadoras. A preocupação com a inclusão deve ser constante na sociedade, também necessário é examinar o próprio conceito de escola. As escolas e as universidades precisam estar, dia após dia, sendo repensadas para que o aluno receba um serviço de qualidade. O foco sempre deve estar nas potencialidades que o aluno apresenta para que assim as possibilidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento se multipliquem cada vez mais. (BRASIL, 2005).

Essa discussão nos remete aos três desafios para os psicólogos escolares que desejam, de fato, contribuir para uma educação inclusiva: as mudanças de representações e concepções; o trabalho em relação à subjetividade social da escola; e o compromisso social (MARTÍNEZ, 2015). Destacamos, aqui, uma das representações apontadas por Martínez e ao terceiro desafio. Segundo a autora, as representações, enquanto conceitos compartilhados que orientam as ações profissionais concretas, de defeito nos remetem, tradicionalmente, à noção de desvio e do desenvolvimento dos sujeitos com deficiências como exceção. Acreditamos que essa representação precisa ser desconstruída para que a educação inclusiva se efetive nas escolas e universidades, pois, essa representação toma

de forma homogênea e estandardizada a deficiência, tendo como foco mais a deficiência do que o sujeito que possui o defeito. Conforme a autora,

Reconhece-se que o defeito é um elemento que participa da constituição subjetiva do sujeito que o possui. No entanto, a forma em que o defeito se subjetiviza é altamente diferenciada em virtude dos contextos sociais e dos sistemas relacionais nos quais o defeito é significado e vivenciado. (MARTÍNEZ, 2015, p. 113).

Entendemos que reconhecer o defeito como um dos elementos que subjetivam os sujeitos, e não como algo que define quem esses sujeitos são, pode contribuir significativamente com os processos de acessibilidade atitudinal. Nessa esteira, o terceiro desafio indicado por Martínez, o compromisso social, instiga-nos a pensar se queremos ou não aceitar o desafio da inclusão, pois,

trabalhar em relação à inclusão escolar não é apenas e nem essencialmente, uma questão técnica. [...]. Isso é, sem dúvida, importante, porém, secundário em relação ao essencial: o compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação. (MARTÍNEZ, 2015, p. 124).

Assumir esse compromisso e engajar-se em processos de conscientização e desconstrução de representações sobre o processo educativo, a deficiência e o defeito, a escola e as dificuldades de aprendizagem, implica, a nosso ver, no enfrentamento do debate sobre a acessibilidade atitudinal nos espaços educacionais e sociais. Construir processos de acessibilidade atitudinal é, antes de qualquer coisa, um processo de desconstrução da cultura educacional vigente em nosso país.

## Acessibilidade Atitudinal

O desafio em efetivar políticas de inclusão exige que os países ajustem seus sistemas de ensino para que todos tenham um atendimento de qualidade dentro de qualquer instituição, desde a educação básica até o ensino superior. Isto compreende muitas readequações educacionais, por meio destas ações a escola pode, cada vez mais, tornar-se um espaço de exercício da cidadania, além de combater a exclusão de alunos do sistema educacional. Para Ferreira (2007), inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la.

Para Sasaki (1997), a inclusão social e educacional acontece através da aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação. A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), nos procedimentos técnicos e principalmente na mentalidade de todas as pessoas, como também das pessoas com necessidades especiais. Partindo deste pressuposto,

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 a 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).

A metodologia é um fator crucial, ela pode fazer com que o aluno se sinta desmotivado e pode até inviabilizar a participação e aprendizagem de alunos com NEE, a acessibilidade também é visível quando há uma diversificação metodológica que atenda às necessidades deste discente. O acompanhamento desta pessoa através de programas dentro das instituições é fundamental, esta participação pode acarretar em diversos benefícios, desde que a concepção destes programas esteja atrelada aos princípios da educação inclusiva. Nessas ações, a acessibilidade deve estar prevista em todos os seus espectros. Em relação ao material didático institucional apresentado a este aluno, as IES devem demonstrar acessibilidade em seu acervo bibliográfico indicado para cada curso, para que estes estudantes possam ser beneficiados como as demais pessoas. Os procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem também merecem

uma atenção, tanto os processos avaliativos quanto os procedimentos metodológicos devem estar em consonância com a legislação vigente acerca da acessibilidade e, para que isso tenha efetividade na prática pedagógica, deve estar expresso no PPC (BRASIL, 2013).

O ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior deve levar em conta os aspectos ligados às relações que o aluno estabelece em seu cotidiano. As ações não devem ser isoladas, mas sim voltadas à aquisição de produtos e tecnologias, bem como é preciso pensar em ações voltadas às atitudes sociais e para as políticas de inclusão de ingresso e permanência de PcD. É dever do Estado desenvolver ações que proporcionem tanto o ingresso, permanência e saída do ensino superior de alunos com NEE, para que assim todos tenham acesso à uma educação de qualidade (CASTANHO; FREITAS, 2007; SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

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. Assim, o acolhimento do aluno com NEE não favorece somente a inclusão, mas a interação entre toda a comunidade acadêmica que participa do processo de ensino-aprendizagem. Isso garante que estes alunos tenham o direito à cidadania e condições necessárias para que possam receber uma educação adequada (LIMA, 2015). Para Lima (2015), a justificativa desta avaliação dá-se 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 constitui, são marcados também pela dimensão de domínio das habilidades técnicas que pode parecer na ótica docente, incompatível com algumas condições deste acadêmico. Este autor coloca que ainda há poucas pesquisas que abordem a temática da educação inclusiva a nível no âmbito do ensino superior.

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. Para Lima e Silva (2008 apud LIMA, 2015), essa situação configura-se como uma barreira atitudinal, onde os atores presentes no contexto universitário desconhecem a educação especial e as reais possibilidades de acadêmicos com NEE dentro deste

ambiente. Na pesquisa desenvolvida por Lima (2015) acerca de alunos com NEE em cursos da saúde, ele relata que,

Quando os alunos foram questionados em relação às situações que facilitavam e ou que dificultavam sua inclusão na universidade, apareceram diferentes respostas. Como facilitadoras apareceram: apoio familiar, colaboração dos colegas, envolvimento dos professores, seu próprio envolvimento, gestão do coordenador, prestígio do curso, acessibilidade institucional e apoio psicopedagógico. Por outro lado, enquanto dificuldades apontaram: laboratórios insuficientes e desadaptados, falta de apoio psicológico, discriminação de alguns professores, falta de material digitalizado com fonte ampliada, falta de ampliação de prazos, mobília desconfortável, sucateamento da estrutura física, falta de acessibilidade, sucateamento da estrutura física e déficit de comunicação com os docentes. (LIMA, 2015, p. 284).

Ainda para Lima (2015), na universidade essas práticas devem acontecer simultaneamente por vários setores e atores sociais, como, por exemplo, sensibilização, conscientização, acessibilização, capacitação docente e da equipe técnica, adequações curriculares, ampliações de prazos acadêmicos, preparação de novos materiais, aquisição de tecnologias, de informação e de comunicação, entre outros recursos.

Para Alcoba (2008), 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.

No Ensino Superior a temática da inclusão precisa ser discutida, como colocam Marian, Ferrari e Sekkel (2007). O ingresso do aluno é legitimado pelo processo seletivo, partindo deste pressuposto, este tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que considerem suas dificuldades. No caso de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), isto deve ser visto com o máximo de sensibilidade, pois, para que realmente aconteça o processo inclusivo destas pessoas é necessário que a experiência do contexto educacional seja levada em conta, bem como o reconhecimento das diferenças. A partir disto, mudanças devem ocorrer em todos os atores que estão presentes no Ensino Superior: alunos, professores e as próprias instituições, através dos gestores. Conclui-se que,

Fica evidenciado que as principais características facilitadoras do acesso e da permanência desse tipo de aluno no ensino superior foram o apoio familiar, a colaboração dos colegas de sala de aula e o envolvimento do próprio aluno e de seus professores. Por outro lado, tem travado essa inclusão o sucateamento da estrutura física, o desrespeito às normas de acessibilidade e a discriminação por parte de alguns integrantes da universidade. Confirmou-se que a inclusão: de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é um acontecimento tímido e pouco valorizado. No contexto dos cursos de graduação em saúde é ainda mais recente a chegada destes alunos, o quê possivelmente motiva a hesitação e a insegurança universitária em recebê-los, decorrente da falta de experiência e de contato prévio com tipo de aluno e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou já disponíveis nas universidades. Outro diagnóstico baseado no estudo é que os docentes pesquisados em ambas as universidades envolvidas são carentes de recursos para atender as especificidades desta clientela, como por exemplo, Libras, Braille e métodos complementares de ensino e aprendizagem. Sendo urgente a necessidade de políticas institucionais de capacitação docente, discente e da equipe técnica para que todos sejam multiplicadores do respeito às diversidades que são próprias da subjetividade humana em relação. (LIMA, 2015, p. 286).

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. Nesse sentido, reafirmamos que o percurso do aluno incluído não termina quando o mesmo é inserido em alguma Instituição de Ensino Superior (IES), a acessibilidade atitudinal é um fator que precisa ser constantemente levado em consideração. Segundo Sasaki (2009), acessibilidade refere-se à 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. Neste sentido,

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, publicou o Edital INCLUIR 04/2008, que convocava as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição que atuariam na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior -

INCLUIR, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/ 2005, e no referido Edital. (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 129).

Um dos dispositivos que as universidades dispõem para tratar de questões ligadas à acessibilidade são os núcleos de acessibilidade. Na UNISC existe o Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC), através do qual um dos serviços prestados é o apoio e acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais, disponibilizando recursos e ferramentas que promovam a acessibilidade metodológica, arquitetônica, comunicacional, atitudinal e instrumental. Os eixos que compõe estes núcleos são a infraestrutura, o currículo, comunicação e informação, bem como programas de extensão e de pesquisa (BRASIL, 2013). Nesta perspectiva,

Em consonância aos preceitos da Convenção e demais dispositivos, podemos inferir que inclusão significa que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas/Habilidades/Superdotação devem ter acesso a todas as escolas comuns e instituições de educação superior desfrutando de condições de participação, aprendizagem e fluxo escolar tanto quanto os demais estudantes. Nesse sentido, o Ministério da Educação envida esforços para que os espaços educacionais estejam abertos a todos os estudantes que necessitam de apoio especializado. Embora essa proposição, expressa na política governamental, demande um olhar criterioso sobre os condicionantes de ordem diversa que irão garantir a tão desejada qualidade da educação em um sistema educacional inclusivo, o primeiro indicador de qualidade a ser perseguido será sempre o “acesso”, efetivado por meio da matrícula. (BRASIL, 2013, p. 21).

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 acima, pode ser observado 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 são essas atitudes discriminatórias que interferem na inclusão do ser humano na sociedade atual (PONTE; SILVA, 2015). Com isso,

Barreiras atitudinais englobam a discriminação, os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, que são alguns dos obstáculos para a inclusão social. Assim as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo de inclusão, pois poderão integrar na sociedade o sujeito com deficiência. Por outro lado, podem gerar barreiras, que ocasionarão a exclusão do sujeito (PEREIRA, 2011 apud PONTE; SILVA, 2015, p. 262).

Tornar um ambiente acessível significa permitir todas as possibilidades de alcance, percepção e entendimento das ajudas técnicas para a utilização dos espaços com segurança e autonomia pela pessoa. Quando o acesso ao ambiente não é favorável ao indivíduo, pode ser percebida uma tendência ao isolamento social, depressão e redução de papeis. Por isso,

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 coloca 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, onde o lugar da universidade deve ser visto como locus da pluralidade, diversidade e respeito às diferenças.

## Considerações Finais

Quando a educação superior foi implementada no Brasil, desde o primeiro momento esta modalidade de ensino visou atender uma única parcela da população: a elite brasileira. Foi a partir do processo de democratização da escola que outras pessoas puderam ter acesso aos espaços universitários, mas isso não fez com que a exclusão fosse erradicada, as características intelectuais, físicas, culturais, sociais, linguísticas dos sujeitos ainda são fatores excludentes no contexto universitário. Neste sentido, um setor que se expandiu de forma significativa foram as instituições privadas de ensino, ao longo do tempo as condições de acesso foram facilitadas, bem como a forma de pagamento para fazer uma faculdade. Mesmo que alguns fatores tenham se modificado, isso não garante o acesso pleno, nem a permanência dos alunos. Quando se trata de acadêmicos com necessidades educacionais especiais isso é mais delicado.

A psicologia escolar visa contribuir para a otimização do processo educativo. A psicologia escolar, mais especificamente no ensino superior, pretende contribuir desde os processos de reforma universitária até na formação continuada de professores. A PE no ensino superior quer avançar em busca de práticas críticas para que sejam construídos caminhos que auxiliem os vários atores presentes neste ambiente, atentando para as especificidades e necessidades dos sujeitos que estão no contexto universitário.

Como discutimos nessa revisão narrativa, não basta assegurarmos o acesso dos estudantes ao ensino superior, mas devemos estar sensíveis às condições que os mesmos têm de permanência dentro das instituições. Sendo assim, pensar a acessibilidade atitudinal como algo presente ou não nas relações é de imensa importância. Acessibilidade atitudinal se refere a questões ligadas às atitudes permeadas de negação, estereótipos,

estigmas, abuso de direitos, bem como por preconceitos em vários ambientes (um destes ambientes é o universitário). Isto faz com que atitudes discriminatórias interfiram na inclusão de acadêmicos que possuem problemáticas específicas no Ensino Superior (um exemplo seriam os estudantes com deficiência).

Existem aparatos legais que auxiliam os discentes. Desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, ficou assegurado que todas as pessoas têm direito à educação. O Decreto nº 3.956/2001 ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Dessa forma, a inclusão de alunos com NEE também deve ser considerado, não devendo ser visto sob o olhar de caridade ou de pena, mas sim como o direito que estas pessoas têm a um ensino de qualidade e uma permanência digna.

Através das reflexões empreendidas nesse artigo, consideramos ser fundamental o exercício constante de pensar na inclusão/exclusão dos alunos que estão dentro do ambiente universitário. Este é um lugar que várias pessoas almejam e muitas delas estão atualmente. Sendo assim, é importante pensar e questionar sobre como tem se dado a inclusão/exclusão dessas pessoas perante este contexto. Além disso, é fundamental pensar a acessibilidade atitudinal como algo que está diretamente ligado a este processo. As atitudes de coordenadores, professores, alunos, funcionários poderão influenciar significativamente, de modo que a inclusão ocorra ou não. Estas questões serviram de motivação para querer aprofundar a discussão sobre inclusão/exclusão e acessibilidade atitudinal no cenário universitário. É preciso dar visibilidade às problemáticas que perpassam a vida destas pessoas, para que a inclusão não fique somente no papel e realmente aconteça.

Embora esse não seja um estudo exaustivo de revisão sistemática de literatura, a presente revisão traz um conjunto de importantes autores e ideias sobre a educação inclusiva e acessibilidade atitudinal. Este tema, ainda pouco debatido nos cursos de graduação, inclusive na psicologia, merece maior destaque nas universidades, para além da preocupação com os índices de avaliação do Ministério da Educação. Não basta incluir o tema da acessibilidade nos currículos para cumprir uma norma legal. Esse trabalho pode contribuir com essa reflexão e despertar movimentos que nos levem para além da letra da lei. Que sigamos desconstruindo representações e barreiras invisíveis que produzem sofrimento e exclusão nas e das universidades, para construir processos efetivos de acessibilidade.

## 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, Leandro S; SOARES, Ana Paula C; FERREIRA, Joaquim Armando G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências acadêmicas. **Revista Avaliação Psicológica**, Portugal, 2002, p. 81 - 93. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12082>. Acesso em: 12 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, 2005, p. 1-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. **Documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007, p. 1-15. 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 14 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2009, p. 1-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.
- 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.
- CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina F. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, Uberaba, 2010, p. 1-15. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana\\_e\\_Heloisa.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf). Acesso em: 14 set. 2016.
- CARMO, Mariana Coralina; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Integração ao ensino superior em um curso de Pedagogia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 211-220, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2016.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/2557>. Acesso em: 17 set. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/7609/5423>. Acesso em: 17 set. 2016.

FERREIRA, Solange Leme. 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=S1413-65382007000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004). Acesso em: 17 set. 2016.

FLEITH, Denise de Souza. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, In GUZZO et al (orgs), **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. São Paulo: Alínea, 2011, p. 33-46.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.19 n. 2, p. 70 - 78, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010). Acesso em: 21 ago. 2016.

LIMA, Uirassú Tupinambá 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, Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Revista 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 maio. 2016.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. 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 maio. 2016.

MARTÍNEZ, Albertina M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: novos discursos, novas práticas. (3ª ed.). Campinas, SP: Ed. Alínea, 2015, p. 105 - 127.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. 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 maio. 2016.

NEVES, Clarissa Eckert B; RAIZER Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 124 -157, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17>. Acesso em: 26 maio. 2016.

OYAMA, Edison Riuitiro. A democratização do ensino com Anísio Teixeira versus educação brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1 - 32, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20OYAMA,%20E.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim. 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, Sônia Maria Rocha. 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, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa M; RODRIGUES, Larissa 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.

SANTOS, Gabrielle d; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Revista Argumentum**, Espírito Santo, v. 6, n. 2, p. 182 - 200, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8188>. Acesso em 10 set. 2016.

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

SCHLEICH, Ana Lúcia R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**: um estudo sobre relações. Dissertação (Mestrado), São Paulo, 2006, p. 1-172. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380399>. Acesso em: 10 set. 2016

SILVA, Flávia Gonçalves. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169 – 195, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010). Acesso em: 11 set. 2016.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; FACION, José Raimundo et al. Perspectivas da Inclusão Escolar e sua Efetivação, In FACION, J. R. (org.), **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 175-204.

SIQUEIRA, Inajara M; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.16, n.1, p. 127 – 136, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010). Acesso em: 12 set. 2016.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185 – 202, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 12 set. 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.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121 – 135, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 18 set. 2016.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Juliane Schiefelbain, Paola Felts Amaro.*

**Submetido em 04/12/2016**

**Aprovado em 01/11/2019**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)