

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Maynara Helena Flores Martins

Psicologia e Educação Especial no Ensino Superior: caminhos e contradições do
acesso à educação

Maringá
2022

MAYNARA HELENA FLORES MARTINS

Psicologia e Educação Especial no Ensino Superior: caminhos e contradições do
acesso à educação

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá para o Exame de Qualificação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Maringá
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M386p

Martins, Maynara Helena Flores

Psicologia e educação especial no ensino superior : caminhos e contradições do acesso à educação / Maynara Helena Flores Martins. -- Maringá, PR, 2022.
167 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2022.

1. Psicologia no ensino superior. 2. Desigualdade. 3. Acessibilidade. 4. Educação especial. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Barroco, Sonia Mari Shima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150

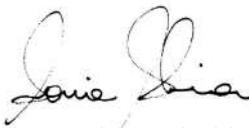
Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

MAYNARA HELENA FLORES MARTINS

Psicologia, Políticas Públicas e Práticas de Acessibilidade na Educação Superior: Enfrentamentos à Desigualdade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Neide da Silveira Duarte de Matos
UNIOESTE/Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 30 de março de 2022.
Defesa realizada por vídeo conferência.

MARTINS, M. H. F. *Psicologia e Educação Especial no Ensino Superior: caminhos e contradições do acesso à educação*. 2022. 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida (2019-2021) vinculou-se à pesquisa interinstitucional intitulada “Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior na América Latina: Contribuições da Psicologia e da Educação para a Recuperação de Aspectos Históricos e Mapeamento de Políticas Públicas Referentes da América Latina” (UEM, Processo 2196/2019-2021). Seu **objeto** foi a Psicologia no Ensino Superior (ES) junto à Educação Especial e suas possíveis práticas para promover acessibilidade neste contexto atual de acirramento da produção social da desigualdade. **Justifica-se** a sua proposição, pois, pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário compreender as múltiplas determinações que impactam na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos com e sem deficiências e no próprio trabalho do psicólogo. Elegeu-se como **objetivo geral** conhecer sobre a inserção de profissionais da Psicologia em instituições do Ensino Superior (ES) atuantes junto ao público alvo da Educação Especial, considerando o contexto de reprodução estrutural da desigualdade e o seu impacto para o trabalho educativo/formativo. Para seu **desenvolvimento**, atentou-se a esse aspecto estrutural às Políticas Públicas para se discutir a atuação de psicólogos no ES, no âmbito da educação especial inclusiva. **Metodologicamente** contou com **investigação bibliográfica** sobre a Psicologia no ES, a desigualdade e o desenvolvimento da pessoa com deficiência e as políticas de Inclusão no ES. Valeu-se de fontes primárias (documentos legais e publicações dos autores clássicos da psicologia soviética e da educação e de áreas afins) e secundárias (comentaristas das leis e publicações dos intérpretes e continuadores dos autores clássicos). Também contou com **investigação de campo**, envolvendo psicólogos que atuam no ES para conhecimento das necessidades que identificam e as proposições que fazem em suas atuações. Foi realizado um levantamento na *internet* sobre as instituições de Ensino Superior (IES) públicas que possuem políticas de apoio estudantil e programas de acessibilidade. Enviou-se convite, com esclarecimentos sobre os propósitos da pesquisa por e-mail, às instituições selecionadas por esses critérios a participar da pesquisa interinstitucional e autorizar a investigação de campo, também se divulgou por grupos de redes sociais de contatos para localização desses profissionais. Foram coletados sete formulários e duas entrevistas com profissionais. Como **resultados**, pode-se ter uma compreensão das origens e da reprodução social das desigualdades, bem como o conhecimento que os psicólogos têm a respeito das políticas de Inclusão no ensino e de como atuam em relação a elas, antes e após o início da citada pandemia. O trabalho desenvolvido pelas profissionais, conforme relataram, apontam para a necessidade de mais investimentos nestas pesquisas e na Educação de qualidade que possa levar ao Ensino Superior. **Conclui-se** que os resultados alcançados apontam para a necessidade de se investir na formação de psicólogos (as) com vistas à Inclusão, com conhecimentos técnicos sobre as deficiências e as condições específicas de desenvolvimento sobre as Políticas Públicas e a sociedade capitalista, geradora estrutural da desigualdade. As profissionais revelaram que buscam ter um empenho profissional na direção da Inclusão no ES, mas sem políticas próprias das IES que de fato coloquem todas as pessoas para compreenderem e lutarem por esse propósito, a Psicologia fica limitada. Contudo, fica evidente que entendem que o ES deva mirar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, a Psicologia Escolar/Educacional assume um papel ético-político ao ir além da aparência sobre o sucesso/fracasso escolar, que resulta numa prática de meritocracia cuja

desigualdade somada e acirrada pela pandemia requer ainda mais a atenção à produção sócio-histórica do fracasso escolar.

Palavras-chave: Psicologia no Ensino Superior; Desigualdade; Acessibilidade; Educação Especial; Psicologia Histórico-Cultural.

MARTINS, M. H. F. *Psychology and Special Education in Higher Education: paths and contradictions of access to education*. 2022. 163f. Dissertation (Masters in Psychology). Psychology's Postgraduate Program, State University of Maringá, Maringá.

ABSTRACT

The research developed (2019-2021) was linked to the inter-institutional research entitled “Special Education and Inclusion in Basic and Higher Education in Latin America: Contributions of Psychology and Education for the Recovery of Historical Aspects and Mapping of Public Policies Relating to Latin America” (UEM, Process 2196/2019-2021). Its **object** was Psychology in Higher Education (ES) together with Special Education and its possible practices to promote accessibility in this current context of intensifying the social production of inequality. Its proposition is **justified** because, from the perspective of Historical-Cultural Psychology, it is necessary to understand the multiple determinations that impact on the learning and development of the psyche of subjects with and without disabilities and on the psychologist's own work. It was chosen as a **general objective** to know about the insertion of Psychology professionals in Higher Education institutions (HE) working with the target audience of Special Education, considering the context of structural reproduction of inequality and its impact on the educational/training work. For its **development**, attention was paid to this structural aspect of public policies to discuss the role of psychologists in ES, within the scope of inclusive Special Education. **Methodologically**, it had **bibliographic research** on Psychology in ES, inequality and the development of people with disabilities and inclusion policies in ES. It made use of primary sources (legal documents and publications by classical authors of Soviet psychology and education and related fields) and secondary sources (law commentators and publications by interpreters and continuators of classical authors). It also had **field research**, involving psychologists who work in ES to know the needs they identify and the propositions they make in their actions. An internet survey was carried out on public Higher Education Institutions (HEIs) that have student support policies and accessibility programs. An invitation was sent, with clarifications about the purposes of the research by e-mail, to the institutions selected by these criteria to participate in the inter-institutional research and authorize the field investigation, it was also disseminated by social network groups of contacts to locate these professionals. Seven forms and an interview with professionals were collected. As a **result**, one can have an understanding of the origins and social reproduction of inequalities, as well as the knowledge that psychologists have about inclusion policies in education and how they act in relation to them, before and after the beginning of the aforementioned pandemic. The work developed by the professionals, as reported, points to the need for more investments in these researches and in quality education that can lead to Higher Education. It is **concluded** that the results achieved point to the need to invest in the training of psychologists with a view to inclusion, with technical knowledge about the deficiencies and the specific conditions of development on public policies and the capitalist society, which generates structural inequality. The professionals revealed that they seek to have a professional commitment towards inclusion in the HE, but without HEIs' own policies that actually put all people to understand and fight for this purpose, Psychology is limited. However, it is evident that they understand that ES should aim at the integral development of subjects. In this sense, school/educational psychology assumes an ethical-political role by going beyond the appearance of school success/failure, which results in a practice of meritocracy whose inequality, compounded and exacerbated by the pandemic, requires even more attention to the socio-historical production of the school failure.

Keywords: Psychology in Higher Education; Inequality; Accessibility; Special Education; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Porcentagem da População Mundial | 23 |
| Figura 2- América Latina | 34 |
| Figura 3- Percentual da população com Educação Superior, por faixa etária - 2019 | 55 |
| Figura 4- Dados do Formulário Google | 83 |
| Figura 5- Conselho Regional de Psicologia do Paraná | 87 |
| Figura 6- Engrenagens | 88 |
| Figura 7- Mundo Psicólogos | 89 |
| Figura 8- Ser Educacional | 90 |
| Figura 9- Ranking Mundial | 91 |
| Figura 10- Inclusão X exclusão..... | 92 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1- Informações Coletadas nos sites oficiais das IES | 82 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Associação Brasileira de Psicologia

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

APA - American Psychological Association

CEPALSTAT - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CMDPD - Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência

CRP - Conselho Regional de Psicologia

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoa com Deficiência

PHC - Psicologia Histórico-Cultural

PIB - Produto Interno Bruto

PP - Política Pública

PPI - Programa de Pós-graduação em Psicologia

THC - Teoria Histórico-Cultural

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| <i>Considerações contextuais da pesquisa</i> | 14 |
| 1 PRODUÇÃO HISTÓRICA DA HUMANIDADE <i>DESIGUAL</i> E DO <i>FRACASSO ESCOLAR</i> | 21 |
| 1.1 Dados da desigualdade na contemporaneidade | 23 |
| 1.2 Capitalismo e a produção e reprodução da desigualdade | 29 |
| 1.3 Direitos humanos: uma alternativa às contradições? | 32 |
| 1.4 Considerações sobre Psicologia e a Produção do Fracasso Escolar | 36 |
| 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: FOMENTO À DESIGUALDADE? | 44 |
| 2.1 Leis e Políticas Públicas da educação: em busca da igualdade? | 48 |
| 2.2 Desigualdade no Ensino Superior: do Acesso à Terminalidade | 53 |
| 2.3 Desigualdade no Desenvolvimento: Uma Questão Psicológica? | 55 |
| 2.4 Pessoa com Deficiência: da negação da sua educabilidade à sua formação integral | 59 |
| 2.4 Pessoa com Deficiência: da negação da sua educabilidade à sua formação integral | 65 |
| 3 PSICOLOGIA, DESIGUALDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR | 71 |
| 3.1 Considerações Metodológicas Sobre a Investigação de Campo | 72 |
| 3.2 Dados da pesquisa de campo | 76 |
| 3.3 Resultados e discussões da pesquisa de campo | 85 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| ANEXO 1- Parecer consubstanciado do CEP | 104 |
| ANEXO 2- Autorização Unioeste | 108 |
| ANEXO 3- Declaração de Concordância | 111 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO 4- Autorização UNIR | 112 |
| APÊNDICE 1- Formulários <i>Google</i> | 113 |
| APÊNDICE 2 – Roteiro | 128 |
| APÊNDICE 3- Carta Convite | 137 |
| APÊNDICE 4- Respostas Formulário Google | 140 |
| APÊNDICE 5- Transcrição Entrevista 1 | 156 |
| APÊNDICE 6- Transcrição Entrevista 2 | 160 |

INTRODUÇÃO

*Na América Latina (...)
Os livros não precisam ser
proibidos pela polícia:
os preços já os proíbem.
(Galeano, 1989-2020, p. 152)*

Eduardo Galeano (1940-2015), clássico escritor latino-americano, narra em seus contos e romances experiências do período de ditadura na América Latina, vividas por ele e seus companheiros de vida entre os anos de 1960 e 1990, aproximadamente. Contudo, o que de fato nos chama atenção – além de seu afeto – é sua perspicácia em relação à desigualdade compartilhada entre nós. Tendo em vista que esta dissertação trata exatamente da desigualdade na educação e no Ensino Superior e considerando que somos pesquisadoras (es) latinas (os), convidamos a obra de Galeano a ser nossa companheira neste processo para exemplificar a América Latina (AL).

Voltando-nos à desigualdade, os altos preços não proíbem só os livros, como Galeano disse, mas proíbem o povo latino de uma educação de qualidade. Este trabalho, nesse sentido, explica como este fenômeno sócio-histórico – a desigualdade – afeta o desenvolvimento e o acesso de Pessoas com Deficiência (PCD) ao Ensino Superior. Assim sendo, buscamos encontrar um caminho (ou vários) para a Psicologia pelo qual seja possível vislumbrar e enfrentar esta condição desigual através da atuação e de Políticas Públicas (PP).

À vista disso, é preciso que se considere a deficiência no contexto de reprodução estrutural da desigualdade, uma vez que há mais de um século, Lev Semionovich Vygotski¹ (1896-1934) já teorizava sobre essa condição ser limitada antes pelas relações sociais, que pelos fatores biológicos. O impedimento ao desenvolvimento não estaria delimitado necessariamente pelos problemas anatômicos e/ou funcionais dos organismos.

Com base neste entendimento vygotkiano (Vygotski, 1997a) e acompanhando a busca que tem se empreendido por uma psicologia latino-americana (como se pode constatar com os eventos da União Latino Americana de Psicologia - ULAPSI), é preciso que nos atentemos às especificidades dos povos que a compõem. Isso é importante por que o desconhecimento das diferentes possibilidades de existência (condições de vida) e da educação que se poderia fazer acessível, leva muitas pessoas e grupos com deficiência ou necessidades educacionais especiais

¹ A grafia do nome do autor pode se dar de diferentes modos. Adotaremos “Vygotski”, exceto quando a referência citada for diferente, mantendo-se o modo adotado na fonte.

a ficarem à margem de uma formação que encaminhe para a humanização num plano mais complexo, posto ser provocadora do desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos.

Justificamos sua realização, uma vez que a partir da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) – matriz teórica que nos tem servido como base –, a Inclusão educacional requer a compreensão das múltiplas causalidades que impactam negativa ou positivamente na educação, na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE). Assim, importa-nos levantar dados a esse respeito, de como a Psicologia pode ser considerada neste campo de atuação, assim como indicações sobre o trabalho desenvolvido por profissionais que atuam em IES públicas com acessibilidade e Educação Especial.

Pontuamos que a pesquisa, assim como a atuação da Psicologia, foi atravessada pela pandemia Covid-19 provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*), nome oficial do Novo Coronavírus. Diante disso, teve que se redesenhar a atuação de todos por meio do trabalho remoto e com a necessidade de alta tecnologia implicada. Da mesma maneira, a execução da pesquisa também passou por mudanças e adequações. Assim, formulamos as indagações iniciais: existem profissionais da Psicologia atuando com acessibilidade no ES? Como o psicólogo entende as Políticas Públicas referentes à Educação Inclusiva no Ensino Superior? Como elas subsidiam seu trabalho? E, por fim, como entendem a deficiência no mundo? Entretanto, mesmo com ampla divulgação, não obtivemos dados suficientes para responder algumas destas indagações. Este processo de investigação está detalhado no item 3.1 desta dissertação.

Com a presente dissertação, propomos uma investigação de campo vinculada à pesquisa interinstitucional *Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior na América Latina: contribuições da Psicologia e da Educação para a recuperação de aspectos históricos e mapeamento de Políticas Públicas referentes* (Processo 2196/2019, UEM 2019-2021). Sob essa vinculação, elegemos como **objetivo geral**: conhecer a Psicologia junto à Educação Especial no Ensino Superior, ante a reprodução estrutural da desigualdade e o seu impacto para o trabalho educativo/formativo envolvendo pessoas com deficiência.

Com esse objetivo mais amplo, consideramos o contexto de reprodução estrutural da desigualdade, a constituição histórica desta e o seu crescimento evidente no Brasil e em alguns países da América Latina, bem como suas implicações ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Desse modo, os **objetivos específicos** elencados foram:

- a) Analisar documentos internacionais e nacionais que contenham o panorama educacional voltado às Pessoas com Deficiência (PCD) no Brasil e na América Latina, ou que sejam de alcance mundial, identificando os avanços desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as aspirações para o futuro neles desenhadas no enfrentamento às desigualdades;
- b) Levantar as políticas estudantis existentes em algumas universidades públicas brasileiras como respostas às desigualdades, a fim de conhecer o que preconizam para os alunos com deficiência, altas habilidades, transtornos do espectro autista ou com necessidades especiais (NE) que envolvem a acessibilidade e efetividade no Ensino Superior;
- c) Coletar informações e produzir dados sobre a Psicologia no âmbito universitário e suas aproximações com as Políticas Públicas brasileiras de Inclusão e educação, no contexto de produção e reprodução da desigualdade.

Entendemos que o estabelecimento desses objetivos nos permite direcionar a atenção da ciência “Psi” para o conhecimento da proposição, da implementação, do acompanhamento e da avaliação de Políticas Públicas (PP) no âmbito da Educação Especial voltadas para os estudantes, o que se constitui em recurso relevante para a Psicologia Escolar no Ensino Superior quando se tem o horizonte da Educação Inclusiva. Contextualizar e compreender a Educação Especial no processo histórico da construção e efetivação de PP é essencial para a consolidação da acessibilidade e emancipação de PCDs.

O objeto do estudo, considerando a produção e a reprodução da desigualdade, foi a Psicologia atuando junto às políticas de acessibilidade no Ensino Superior público, tendo como pano de fundo nossa América Latina desigual. Levamos em consideração a Inclusão, desenvolvimento e terminalidade de PCDs nos cursos de graduação – o nível mais elevado da educação – que é disponível (acessível) para a população, não raramente, ainda como um mérito e não um direito (ONU, 1948/2020).

Considerações contextuais da pesquisa

A acessibilidade é um termo que deve ser discutido detidamente. Para os dicionários da língua portuguesa, este termo significa facilidade ou aproximação na obtenção de alguma coisa ou realização de um procedimento (Bueno, 1996). Para o âmbito jurídico, a Lei nº 13.146 de 2015 referente à Inclusão brasileira, descreve acessibilidade por:

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº 13.146/2015).

Já na política brasileira de educação, a Lei nº 9.394 de 1996 que “estabelece diretrizes e bases” do sistema educacional, o termo acessibilidade não é mencionado. Nesta mesma política, a Educação Especial é regulada pelo Capítulo V como uma modalidade de ensino da educação regular. Anterior à promulgação desta lei, ocorreu uma Conferência Mundial de Educação Especial organizada pela ONU, em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha. Este é um marco histórico-político que afirma o compromisso dos 88 estados participantes e vinculados à Educação Especial, sendo o Brasil um desses. Essa adesão colabora – ou ao menos instruí – dirigentes brasileiros e de outros países a garantir que a Educação Especial faça parte do sistema político da educação daquele país. Dois anos após esta Conferência, a política de educação brasileira foi promulgada.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por um período de muito investimento e avanços políticos, como as consequências da promulgação da Constituição de 1988. A Psicologia brasileira foi chamada a atuar em espaços de execução destas políticas. Nesta parte, introduziremos a atuação Psi no âmbito das Políticas Públicas.

Todavia, ainda hoje o nível de Educação “Superior” não é acessível para a maior parte dos brasileiros e brasileiras (com ou sem deficiência). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), apenas 16% da população brasileira acima de 25 anos concluiu o Ensino Superior. O acesso ou a falta dele à educação pode ser considerado independente da deficiência. As estatísticas apontam que a privação ao Ensino Superior acomete boa parte da população.

O que restringe a população da formação “superior”? Ponderamos, inicialmente, que a formação básica adequada não se faz só com escola, ela é essencial. Isso porque a educação é “a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais” (Abbagnano, 2007, p. 305), indispensáveis para o *ser humano* na era da *globalização*. No entanto, diante das necessidades da pandemia, nos chamou a atenção também a evasão escolar. No início de 2020, o Brasil contava com 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica (INEP, 2020, p. 6.); em 2019, com 47,9 milhões (INEP, 2019, p. 5); em 2018, 48,5 milhões (INEP, 2018, p. 3); e em 2017, 48,6 milhões (INEP, 2017, p. 13). Constatamos uma redução de 1,3 milhão de matrículas entre 2017 e 2020. Com isso, podemos indagar as causas dessa queda e o quanto a Educação Básica

também tem fracassado no intento de levar um grande contingente de alunos a se apropriar de conteúdos curriculares e, por conseguinte, vislumbrar a continuidade de seus estudos no Ensino Superior.

Tendo isso em vista, buscamos compreender a relação sujeito-objeto considerando o sujeito enquanto “ser histórico-social” (Duarte, 2008), cuja formação superior é multifatorial. Ou seja, não depende só de uma educação básica de qualidade para a garantia do Ensino Superior, mas ainda assim continua sendo primordial.

É necessário considerar os princípios norteadores almejados pelos órgãos proponentes com a realidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos atores envolvidos, com vistas a fomentar o uso emancipatório da educação e de Políticas Públicas (PP). “A educação quando revolucionária almeja o humano adequado às necessidades de seu tempo.” (Barroco, 2007, p. 39). Um dos documentos mais recentes a demarcar a acessibilidade no Ensino Superior é o Programa Incluir (Brasil, 2013), voltado a Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em uma das edições anteriores do Programa Incluir, a Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR) foi contemplada (Brasil, 2009). Neste edital, foram selecionadas Universidades Federais e Estaduais.

Nossa pesquisa nasce e se desenvolve em uma universidade Estadual – a Universidade Estadual de Maringá (UEM) – que se consolida como referência em Educação Especial no Ensino Superior através do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais (Propae) (UEM, 1994). Tal programa funciona oficialmente desde 1994. Inicialmente, seu foco foi a reabilitação de pessoas com deficiência e a prestação de serviços nesta área para a comunidade externa. O Propae surgiu como fruto de uma parceria da universidade com a Prefeitura Municipal de Maringá. Durante sua fundação até a atualidade, contribui notoriamente para o desenvolvimento da Educação Especial e da acessibilidade no Paraná. Sua trajetória conta com programas de formação de professores, cursos de formação, apoio pedagógico para educação básica, entre outras ações e serviços descritos no Processo 1533/94 – documento institucional da UEM que regulamenta e oficializa o programa.

Ao longo dos anos, a partir da reestruturação do programa e do surgimento de novas demandas e Políticas Públicas, o Propae passou a angariar outras parcerias no município e estado para fomentar a acessibilidade, porém, seu atendimento especializado é exclusivo para as demandas universitárias.

O Propae foi o espaço que a princípio uniu as duas pesquisadoras deste trabalho. Em 2017, foi ofertado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná (SETI/PR) um programa

para recém formados, o RESTEC (Programa de Residência Técnica) (SETI/PR, 2017), com o objetivo de formar especialistas para atuar com Gestão Pública em diversas áreas do Estado, subdivididos em três ênfases: assistência social; direitos humanos (DH) e cidadania; e planejamento estratégico e governamental. A ênfase em DH e cidadania, naquele ano, direcionou alguns residentes a realizarem as atividades práticas no Ensino Superior na UEM/PR. Neste mesmo ano, o Propae era coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco, que foi convidada a supervisionar uma das residentes técnicas em psicologia que então atuaria no Propae. Pela ordem de classificação e dos espaços para atuação disponíveis na UEM, fui designada pelo o Propae como a outra pesquisadora a compor a pesquisa. O programa ao qual estive vinculada tem duração de dois anos e é composto por atividades teóricas e práticas de gestão, com foco nos DH.

Desde então, realizamos atividades práticas para a comunidade acadêmica, mobilizamos a categoria de profissionais da Psicologia, discutimos questões teórico-práticas para acessibilidade, estudamos a Teoria Histórico-Cultural, escrevemos e lançamos (risos). Durante este processo de formação, também levantamos alguns questionamentos, avançamos nos estudos teóricos e estruturamos a pesquisa interinstitucional que ultrapassou a proposta da RESTEC/PR.

Portanto, com a conclusão deste processo, demos início a outro. Após a aprovação para o ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM/PR, a fim de superar estas questões levantadas durante a residência, bem como concluir projetos iniciados e obter o título de mestre em Psicologia, iniciamos esta pesquisa *Psicologia e Educação Especial no Ensino Superior: caminhos e contradições do acesso à educação*.

A essência desta pesquisa é a compreensão da reprodução estrutural da desigualdade e do seu impacto no trabalho educativo/formativo de pessoas com deficiência, identificando a atuação de profissionais psicólogos atuantes junto à Educação Especial no Ensino Superior antes e após a pandemia da Covid-19. As Pessoas com Deficiência (PCDs) representam 24% da população brasileira segundo o IBGE (IBGE, 2010). Estas pessoas deveriam acessar a educação e outros serviços de modo igualitário. Entretanto, a desigualdade de acesso e garantia da educação, além de acometer grande parte da população brasileira, adquire maior dificuldade quando delimitamos essa parcela da população.

O acesso à educação e a outros serviços é organizado e regulamentado pela Política Pública (PP). Porém, para que este acesso seja efetivo, dependerá da atuação profissional dos envolvidos e do financiamento – majoritariamente ligados ao Estado. No Brasil, essas políticas são inspiradas por documentos e acordos mundiais. Oficialmente, o modelo de organização e

Estado vigente surge com o fim da II Guerra Mundial, a partir de um acordo entre os países envolvidos e seus apoiadores, dando origem à Organização das Nações Unidas (ONU).

A ONU – principal órgão mundial – precede a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um importante documento para a organização legislativa de diversos países do mundo que culminou naquilo que chamamos de Estado Moderno. Este documento foi assinado em 10 de dezembro de 1948, marcando o fim da II Guerra Mundial. Fizeram parte desse momento os representantes de vários países, uma vez que tal declaração simbolizou a finalização no conflito entre as grandes potências mundiais: Estados Unidos da América (representando o avanço capitalista e neoliberal) e a antiga URSS (representando a revolução e aspirações socialistas) com a necessidade de promover a igualdade entre os povos e os indivíduos, além de mascarar a desigualdade.

Diante disso, pesquisamos os avanços e desafios para a educação vividos por PCDs no Ensino Superior. Isto, pelo que temos vivenciado, tem proporcionado desenvolvimento e apoio aos níveis mais elevados de educação, confirmando a expectativa gerada com a Declaração promulgada, a qual, por sua vez, visava “a mais alta aspiração no homem” (ONU, 1948/2020). Pretendemos comparar as Políticas em vigência com a atuação da Psicologia na Educação Especial em Instituições de Ensino Superior. Como norteador, temos a concepção de educação estabelecida na referida declaração. O Art. 26 (ONU, 1948) refere-se especificamente à educação em geral e diz respeito ao direito de todo ser humano ser instruído, sendo a Educação Básica obrigatória e o Ensino Superior ou técnico baseado no mérito. Ademais, nele se prevê acessibilidade a todos e o pleno desenvolvimento humano, como demonstrado a seguir:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, n.p)

No Brasil, a educação pública ou privada abarca todos os níveis de ensino, do elementar ao superior. Neste texto, nos referimos especificamente ao Ensino Superior Público considerado aberto a todos em plena igualdade e em função do mérito (vestibular). Com o intuito de garantir a plena igualdade de acesso e permanência no Ensino Superior, é necessário o manejo de recursos e políticas. Diferente da educação básica e obrigatória – nas quais há recursos e políticas próprios, como por exemplo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1996 –, o Ensino Superior conta com a utilização de outras políticas que não são

necessariamente voltadas para a educação; a exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Consideramos Políticas Públicas (PPs) como ação do Estado (Hofling, 2001). Porém, não podemos reduzi-las a políticas estatais, mecanicistas e mantenedoras das relações sociais. Portanto, nesta pesquisa será descrita, compreendida e anunciada a possibilidade de entender e de fazer das políticas ferramentas para efetivar o Ensino Superior para PCD, e também como estratégia potente para o desenvolvimento da Educação Superior.

A Política Pública é um instrumento utilizado em democracias estáveis, como no atual Estado Moderno. São as ações de um governo que podem ser formuladas cientificamente e avaliadas da mesma forma (Souza, 2006). Também entendemos como estratégia do governo o fato de não implementar uma ação e o de manter determinadas situações, o que, na sociedade contemporânea é pensado como *exercício de poder* (Giovanni, 2009).

Sendo assim, a base teórica deste trabalho tem seu respaldo a partir da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). A consideramos apropriada por conter uma ampla discussão sobre educação atrelada aos fatores econômicos, sociais e biológicos; e também por ter como categoria principal de análise as relações entre o indivíduo, suas condições materiais de existência e as condições que o mundo apresenta.

Para a PHC, a pesquisa deve utilizar métodos que considerem a constituição do que é propriamente humano nos sujeitos e como eles garantem a existência e a reproduzem em seu entorno ou em sua época histórica –ainda que a prática assumida para tanto não lhes esteja próxima ou aparentemente não comunguem dela. Isto porque é justamente a partir desse modo que todo o edifício cultural é erigido (incluindo a própria consciência) (Vygotsky, 1997a; 2007). Buscar a compreensão da totalidade das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo é condição essencial para que a Psicologia possa dimensionar como os indivíduos lidam com a deficiência e a educação formal. Vigotski, principal autor desta teoria, propõe uma ciência fundamentada na obra marxista, a partir da qual permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2018).

Nesta seção “Introdução”, tratamos de contextualizar o objeto da pesquisa, justificá-lo e traçar os objetivos do trabalho pretendido. Ainda expusemos dados socioeconômicos e da educação brasileira nos últimos anos pertinentes à discussão. Também foi introduzida brevemente a PHC e demais pontos da teoria considerados importantes para o embasamento deste trabalho.

Em seguida, na Seção 1, “Produção histórica de humanos desiguais”, tecemos discussões sobre a desigualdade – fenômeno este *sócio-histórico* cuja discussão, apesar de

contemporânea, tem origens profundas e atemporais imbricadas na condição da deficiência dentro da sociedade de classes.

Na seção 2, “Políticas Públicas para a educação: fomento à desigualdade?”, expomos o conceito de Política Pública e sua materialidade na sociedade capitalista. Dissertamos sobre documentos nacionais e internacionais que defendem a educação e a Inclusão da PCD, com vistas a discutir os avanços desde a promulgação da DUDH.

Na seção 3, “Produção Social da Deficiência: da biologia a luta de classe”, explicamos a condição da deficiência no Brasil a partir de 1500 e seus atravessamentos políticos. Discutimos ainda as contribuições da PHC para a superação do reducionismo biológico, com o desenvolvimento da *Defectologia* e da educação de PCDs.

Na seção 4, “Psicologia, desigualdade e Inclusão no Ensino Superior”, descrevemos a metodologia da investigação de campo, discutimos os resultados da pesquisa bibliográfica-documental e apresentamos os resultados e as discussões prévias. Para finalizar, sintetizamos as considerações sobre a Educação Superior de PCDs no Brasil e projetamos caminhos possíveis para o andamento da investigação de campo.

1 PRODUÇÃO HISTÓRICA DA HUMANIDADE *DESIGUAL* E DO *FRACASSO ESCOLAR*

*Mas papai – disse Josep, chorando –
se Deus não existe, quem fez o mundo?
Bobo – disse o operário cabisbaixo, quase que segredando –
Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros.
(Galeano, 1991-2020)*

Crenças e religiosidades à parte, o mundo como conhecemos hoje foi e é produzido pela força de trabalho da grande maioria populacional, organizada e explorada por uma pequena parcela da população que possui terras, indústrias, representação parlamentar e capital (propriedade privada) acumulado: “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (Marx; Engels, 1872/2014, p. 33). Quem constrói a escola é o pedreiro, mas nem por isso ele aprende a ler. A sociedade se desenvolveu como é, ou seja, às custas do suor daqueles que não usufruem dela, o que culmina no fenômeno sócio-histórico que chamamos desigualdade.

Nesta seção, o nosso objeto de estudo é a compreensão da produção social da desigualdade e do seu impacto para a atuação do psicólogo no ES, atendendo alunos com deficiências e NEE que podem levá-los a situações de maior vulnerabilidade. Elegemos tal objeto porque, a fim de compreendermos a deficiência e os sujeitos que a apresentam, precisamos considerar a sociedade e o percurso trilhado para chegarmos até sua configuração contemporânea. Por fim, salientamos que na presente seção o objetivo é explicar a *desigualdade* e justificar a importância da atenção a este fenômeno para Psicologia e o mundo globalizado.

Pela perspectiva teórica adotada, quer seja a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), não é possível desvincular o desenvolvimento humano do trabalho, tampouco a educação. Nesta direção, vale citarmos o que o estudioso brasileiro Ricardo Antunes (2017), responsável por fazer análises a partir destas duas imbricações, escreveu. Para ele, a *humanidade* é um processo em desenvolvimento ao longo da história das civilizações. Hoje entendemos como civilização o atual estado em que nos encontramos e produzimos nossa existência, mas nem sempre foi assim. Ao recuperarmos os manuais de história, por exemplo, podemos constatar o quanto algumas coisas mudaram e evoluíram, como o caso da ciência e da tecnologia, que permitiram a liberação da força do corpo humano para a produção em prol de outro tipo de força (energia elétrica, eólica, do coração, etc.) para mover e operar instrumentos, máquinas, maquinaria.

Outras elaborações humanas se mantiveram, como a exploração e a servidão, por exemplo (Antunes, 2018).

Para a educação escolar, a história das civilizações e da humanidade foi dividida em cinco períodos clássicos: a Pré-história (5 milhões de anos/ 4000 a.C.), Idade Antiga (4000 a.C./476 d.C.), Idade Média (476/1453), Modernidade (1453/1789) e Contemporaneidade (a partir de 1789). Cada um deles possui características distintas e comuns. Vale destacar que nosso intuito não é pesquisá-los, mas considerá-los, dado que discutimos alguns pontos sociais atuais que demandam este resgate de forma a salientar que esta história e estes períodos foram estipulados pelo homem branco eurocêntrico, e que o mundo é muito maior em sua diversidade, vivência² e sobrevivência. Contudo, mesmo sendo apenas uma visão dos fatos e da história, ela nos guiará nesta discussão.

Vivemos na contemporaneidade, identificada no momento como *Era da Globalização*. Com a emergência da Covid-19 no início de 2020, somada à necessidade de isolamento e do trabalho remoto, o acesso à *internet* marca condições e oportunidades de educação e trabalho. Por conseguinte, os sujeitos sem condições para estudo e trabalho remotos estarão excluídos destes e de outros âmbitos da vida social.

A *Era da Globalização* significa, no ideário popular, o encurtamento das distâncias, ou seja, podemos acessar pessoas, lugares e coisas de modo mais rápido. Segundo o dicionário Michaelis (2020), *Globalização* é uma ação. Para a economia, representa “integração entre os mercados produtores e consumidores de diversos países graças ao desenvolvimento e barateamento dos custos de transporte” (Michaelis, 2020, n.p). Podemos obter muitos produtos em qualquer lugar do mundo com apenas um *click* em computadores, em *smartphones* ou por outros meios. Porém, este acesso virtual/remoto é restrito àqueles que conseguem obter tal comodidade; àqueles que, de alguma forma, têm acessibilidade a esse modo de relacionar-se em tempo real com quaisquer partes do planeta.

Quanto ao mercado capitalista, distância nunca foi um problema; até mesmo porque se for, o capitalismo se vale dela para gerar mercadoria (oferta de meios de transportes, construção de rodovias, vias marítimas e todo o aparato que esses e outros serviços demandam). Sabemos que a colonização brasileira e latino-americana, de modo geral, ocorreu à mercê dos interesses das grandes navegações voltadas à apropriação de madeira, especiarias e ouro para venda e

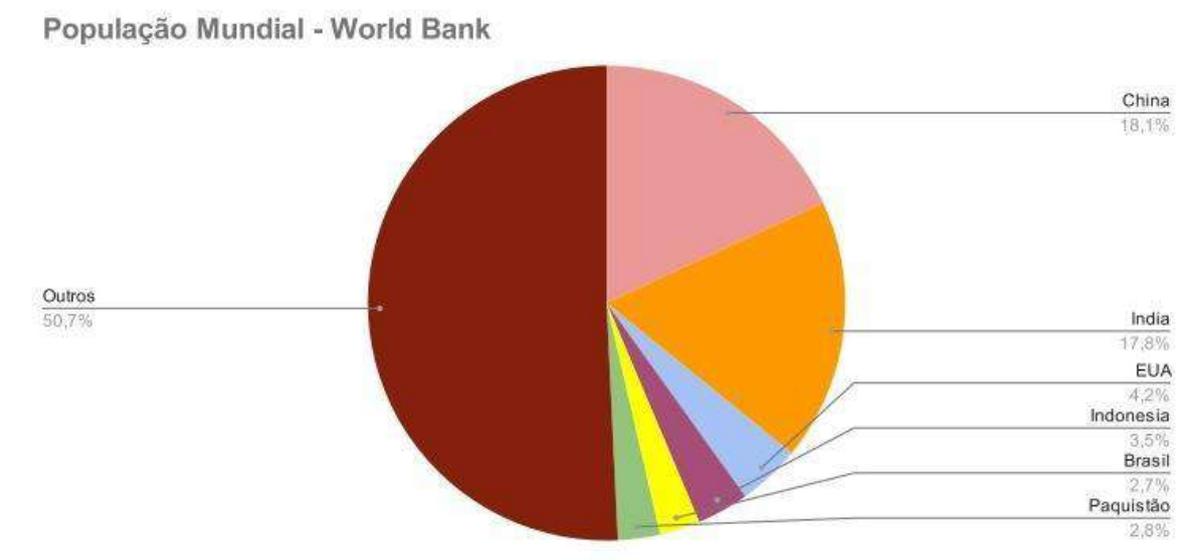
² Este é um conceito criado por Vigotski, que representa uma categoria de análise da consciência para o método dialético. Com isso, ele quis explicar que no desenvolvimento do ser humano tudo está conectado às interações, aos afetos, aos objetos materiais e ao meio ambiente. Mas toda essa conexão é uma interação viva, dialética, na qual o ser humano (mesmo quando bebê) age de maneira ativa no meio.

acumulação na Europa. Parafraseando Galeano (2020, p. 18), “tudo sempre se transformou em capital” na América Latina.

1.1 Dados da desigualdade na contemporaneidade

No planeta Terra, tão amplo e diverso, vivem 7,7 bilhões de pessoas aproximadamente (Organização das Nações Unidas – ONU, 2019). A China, por enquanto, se destaca como país mais populoso no mundo, localizada na Oceania – geográfica e politicamente distante do Brasil.

Figura 1- Porcentagem da População Mundial



Fonte: Elaboração própria com base em *World Bank*, 2021.

Desse montante, aproximadamente 640 milhões de pessoas vivem nos países da América Latina (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, 2020). Esta é uma das regiões mais populosas do mundo e possui outras semelhanças entre os países que compõem este bloco. Além do território, guarda em sua história e geografia o período de colonização europeia. Outra dimensão humana que pode guardar semelhanças entre os povos latinos é a subjetividade, posto que a colonização reverbera (ainda hoje) em uma atualidade desigual.

A região foi colonizada majoritariamente por espanhóis, com algumas características que se assemelhavam em todo território continental. Ignácio Martín-Baró (1986; 2006), importante teórico da Psicologia e da AL, descreve algumas delas como “(a) a injustiça

estrutural, (b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e (c) a perda da soberania nacional.” (Martín-Baró, 1996, p. 7).

O Brasil é o país mais extenso em território da América Latina. Em torno de 211.049.527 (World Bank, 2020) pessoas vivem no Brasil distribuídas de modo díspar nas cinco regiões do país, cada qual com suas especificidades climáticas e culturais. Nosso país tropical está localizado no continente americano, especificamente na América do Sul, compondo o bloco histórico-político-social conhecido como América Latina. O território brasileiro é o maior do continente, possui variedade e abundância quando o assunto diz respeito aos recursos naturais. O clima tropical favorece nossa produção agrícola e agropecuária; nossas montanhas e relevos são fartas de minério³; nossos rios e lençóis freáticos são exuberantes. O PIB brasileiro foi de aproximadamente 1,8 trilhão de dólares em 2019 (World Bank, 2020), entretanto, grande parte do nosso povo não desfruta dessa fartura natural ou socialmente produzida.

Dados recentes indicam que 5,2 milhões dessas pessoas passaram fome em 2017 no Brasil (OXFAM, 2020). Isso revela a contradição econômica-social entre a riqueza produzida socialmente e a apropriação privada dela, que retrata o que chamamos de *desigualdade*. Esses dados concretizam de fato a ideia de desigualdade: 2,5% da população brasileira não acessa um dos direitos e necessidades básicas da vida: a comida; enquanto outra parte ascende à globalização de modo a acumular mais riqueza, isto é, conseguem acesso às tecnologias que proporcionam tal ascensão. Por outro lado, a globalização também pode significar aproximação cultural entre os países, algo que abordaremos posteriormente.

Cabe resgatarmos o conceito de *desigualdade* antes de prosseguirmos. A palavra *desigualdade* tem sua origem na palavra igualdade, à qual foi adicionado o prefixo *des*, que indica negação. Ou seja, aquilo que não é igual. No dicionário significa:

- 1 Atributo de pessoas ou coisas distintas; dessemelhança, diferença.
- 2 Falta de equilíbrio; disparidade, distância.
- 3 Sem regularidade; desnivelamento (...)
- 4 Ausência de continuidade.
- 5 MAT Comparação de duas quantidades desiguais, em uma expressão matemática, através de sinais (maior, menor, diferente)⁴ (...)

³ O Brasil abriga a maior produtora de minério do mundo. A empresa Vale extrai e produz no nosso país minério de ferro, níquel, carvão, manganês e cobre. Depois exporta para produção de eletrônicos, moedas, carros e materiais de construção. Recuperado de: <http://www.vale.com/brasil/PT/business/mining/Paginas/default.aspx>

⁴ Definição extraída do dicionário *Michaelis online*. Recuperado de: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desigualdade/>

A *desigualdade* refere-se a uma situação na qual há dessemelhança de algo ou alguém em relação a algum aspecto referencial. No plano social, a desigualdade vem carregada pela diferença na apropriação dos bens materiais e culturais determinada pela pobreza. Ela tem caráter relacionado à classe social, que se ancora em alguma parte da extensão do binômio riqueza-pobreza.

Nesse sentido, podemos dizer que este país tão amplo [com 8.514.520 km²] quanto diverso (IBGE, 2021), com etnias indígenas de povos originários antes da colonização – que somados a outros compõem as camadas mais próximas da miséria e da fome – dificilmente serão incluídos ao “estilo de vida globalizado”. Dito de outra forma, eles participam da reprodução da vida sob a lógica instituída do capital globalizado, mas não têm ciência disso e nem acesso ao que ela poderia lhes oportunizar, como a observação dos direitos humanos mínimos reconhecidos.

Na entrada da terceira década do terceiro milênio, a *globalização* não diz respeito só a um estilo de vida. Precisamos estar atentos e conscientes das demandas epidêmicas e da fragilidade do acesso ao Estudo Remoto, sobretudo ao público alvo da Educação Especial, considerando que no Brasil apenas 63% da população urbana e 48% da população rural (CETIC, 2019) possui *internet* banda larga – recurso essencial para o estabelecimento de relações cotidianas e para o próprio acesso ao Ensino Remoto. Muitos brasileiros e brasileiras em 2020 se viram às voltas com uma doença tão desconhecida quanto letal no tocante às alterações drásticas em suas rotinas de estudo e trabalho, ficando à margem do Estudo Remoto Emergencial (ERE) e do trabalho. Esta exclusão não descarta os trabalhadores e estudantes do nível superior.

Portanto, a *globalização* não significa apenas o avanço do livre mercado e a proximidade das fronteiras e das transações financeiras, mas um modo de reprodução da vida. Lembramos que embora possa parecer um fenômeno das décadas por volta de 1980, desde as grandes navegações iniciadas no século XV o mundo foi sendo integrado nessa direção comercial. Contudo, somente nos séculos mais recentes o fenômeno da *globalização* ganhou as características que o definiram melhor. O avanço da alta tecnologia aplicada a tudo contribuiu e continua a contribuir para tal, além do âmbito econômico, como a *globalização* cultural e educacional.

O desenvolvimento que a *globalização* promove vai provocando, concomitantemente, acumulação para uma pequena parcela e mais miséria e distanciamento para grande parte da população. É uma grande (senão a maior) contradição do sistema capitalista: a promoção da riqueza ao passo do esvaziamento do ser humano. A esse fenômeno contemporâneo chamamos

de *desigualdade*, concretizado pela ciência, filosofia, economia e pela própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O desvendamento deste fenômeno pode colaborar para a atuação Psi, pois rompe com a lógica individualizante e reducionista de alguns fenômenos sócio-históricos atuais. A exemplo, a Inclusão educacional, a produção da queixa escolar, a depressão, a ansiedade, o suicídio, o *bullying*, entre outros fenômenos humanos que se transformam em temas pertinentes à Psicologia e à Educação.

Outro aspecto importante para entendermos a *desigualdade* se diz do papel do Estado – conceito melhor trabalhado na Seção 2. Mas, destacamos aqui que a partir dos resultados da II Guerra Mundial (1939-1945), sendo um deles a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorreram articulações e reformulações políticas e econômicas primeiro nos países signatários a ela. Daí por diante, a função de cada Estado seria a de prover à população “liberdade e dignidade” (Chomsky, 2000, p. 7) subsidiadas pelo ideário neoliberal e individualista da igualdade jusnaturalista.

Este último conceito, a igualdade jusnaturalista, foi cunhado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704). Ainda que seja um conceito complexo, vale destacarmos alguns princípios, pois a obra de Locke embasa o que conhecemos hoje como Estado Moderno – o Estado Democrático de Direito. Jusnaturalismo, nesse sentido, significa que a justiça é algo da natureza, do divino; uma justiça natural que defende a vida, a liberdade e a propriedade privada. Vejamos:

O “estado de Natureza” é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens; todos os homens são obra de um único Criador todo-poderoso e infinitamente sábio, todos servindo a um único senhor soberano, enviados ao mundo por sua ordem e a seu serviço; são portanto sua propriedade, daquele que os fez e que os destinou a durar segundo sua vontade e de mais ninguém. (Locke, 2019; 1689, p. 37)

Destacamos nesta frase a origem do jusnaturalismo subordinada aos princípios cristãos: este *estado de natureza* não é natural, inerente à civilização. Foi construído pela humanidade com interesses próprios que reverberam na atualidade, são eles: vida, liberdade e propriedade privada. O “direito” da DUDH está atrelado a estes princípios. Contudo, na sociedade capitalista o direito à propriedade se sobrepõe ao direito à vida e à liberdade da classe trabalhadora. É possível considerar que filosofias, documentos e a própria ciência dos séculos passados legitimam a desigualdade.

Todos os artigos da DUDH pautados nos princípios de liberdade e igualdade levam ao mérito de responsabilizar a própria população de suas mazelas. Logo no terceiro artigo consta

que “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” (ONU, 1948/2020, n.p). Entretanto, sabemos que nem todos os humanos têm esse direito assegurado. No Brasil, a principal causa de morte de jovens entre 18 e 29 anos é o homicídio, segundo o *Atlas da Violência* (IPEA, 2020, p. 20). Isso significa uma contradição muito grande entre o que se assume como direito e o que a política social revela, uma vez que a juventude brasileira – e possivelmente latino-americana como um todo – não tem acesso nem garantias aos direitos básicos proclamados.

Como citamos anteriormente, estamos na *Era da Globalização*. Teórica e juridicamente o Estado seria responsável por garantir à população condições básicas de existência, como por exemplo moradia, alimentação, saúde e educação mínimas. Por ora, em muitos lugares, especialmente na AL, o básico está distante para a população, concretizando a *desigualdade*. Por esse prisma neoliberal, os 2,5% da população brasileira que passam fome são tidos como os responsáveis pela própria miséria (OXFAM, 2020).

No âmbito social, os direitos do cidadão passam a ser bens de consumo (Santos, 2002). Por exemplo, segundo a DUDH, a educação básica é um direito fundamental. No Brasil, a educação é ofertada pelo Estado e a taxa de matrícula na educação infantil chega a 95% (World Bank, 2018). Entretanto, essa taxa não é uma garantia de aprendizagem e de desenvolvimento, uma vez que para que isso ocorra, concorrem fatores relativos às condições de ensino, de acessibilidade à escola, de permanência com qualidade e sem barreiras de transportes, urbanísticas, arquitetônicas e atitudinais, comunicacionais e tecnológicas impeditivas à aprendizagem, como nos inspira a pensar o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Também nos é igualmente importante destacar que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) foi elaborada a fim de atender às demandas sociais e econômicas no contexto da II Guerra Mundial. Um dos principais autores sobre DH é Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), que apresenta este conceito dividido em três partes: direito de liberdade, direitos políticos e direitos sociais (Marshall, 1967). Além de um estudioso do tema, Marshall foi um contemporâneo do surgimento dos DH.

Os direitos de liberdade são o direito à vida, direito de ir e vir e o direito à propriedade privada. Os direitos políticos são referentes ao voto e à liberdade de expressão. E os direitos sociais são referentes à saúde, trabalho digno e à educação. São 33 artigos muito mais amplos do que o exposto, e todos eles de suma importância. Todavia, nosso trabalho se volta precisamente ao direito à educação.

É possível compreendermos que quanto mais pobre e carente é um país, mais ele tende a não garantir esses direitos ao seu povo. Mas há que analisarmos que um país pode ter conquistado um patamar notório em sua produção e ainda assim não observar esses direitos frente à desigualdade que nele se reproduz e perpetua.

Em 2017, o PIB do Brasil foi de U\$2,6 trilhões (World Bank, 2017). Já na última atualização do banco mundial, em 2019, percebemos o movimento decrescente dos números: U\$1,84 trilhão (World Bank, 2019). Um país com tamanha riqueza demonstra uma contradição muito grande se compararmos o valor do PIB ao número de pessoas que passam fome, como já apontamos. Este fenômeno é o que chamamos de *desigualdade*: algumas pessoas com muito e outras milhares com pouco ou quase nada. A *desigualdade* se expressa na saúde, no lazer, na assistência social, no transporte, na educação e na falta de acesso ao atendimento ou usufruto das elaborações nestas áreas como direito conferido.

A *desigualdade* é um fenômeno *sócio-histórico* que acomete a população brasileira em diversos pontos da vivência. Além da alimentação básica, como explicado acima, a educação também é um âmbito de explícita discrepância entre a população, principalmente quando tratamos dos níveis de ensino não obrigatórios, como o Ensino Superior. No Brasil, apenas 16% da população acima de 25 anos concluiu este nível da educação (IBGE, 2019).

Vale destacar, com base em obras clássicas de autores das ciências humanas e sociais (Economia, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais), que ao longo da história as estruturas/ordens sociais têm culminado na promoção da desigualdade. Consideramos apenas uma parte deste processo porque nos atentamos à condição da PCD na sociabilidade e no âmbito da educação brasileira. Avaliamos novamente a pertinência do tema da pesquisa, pois a atuação da Psicologia em diversas etapas e esferas das Políticas Públicas pode contribuir para impulsionar o enfrentamento à produção e à naturalização dessas desigualdades ao desvendar os mitos da meritocracia. Dito de outro modo, a desigualdade ganha força quando as “ciências” referendam que as capacidades individuais são as causas primeiras dos sucessos de uns poucos e o fracasso (escolar e no campo econômico) de grande parte da população.

Nessa direção de reconhecimento da produção social das desigualdades reafirmada sobre toda sorte de preconceitos com a aprovação da Constituição de 1988 – marco da redemocratização nacional – a gestão das autarquias, a elaboração e a implementação de PP foram reformuladas. Destacamos ainda que os investimentos e as formulações de PP foram evoluindo ou se dando aos poucos, sob embates e contradições com a organização de associações e coletivos de lutas. Porém, o que causa grande preocupação e que também nos instiga a essa pesquisa, é que na segunda década do século XXI assistimos ao retrocesso e à

paralisação de investimentos nesta área. Para se ter uma ideia, a concepção da terra plana – amplamente combatida desde Galileu Galilei (1564-1642) ou antes, com Nicolau Copérnico (1473-1543) – voltou à baila.

Esta redemocratização e os parâmetros para a implementação de PP foram fomentados por agências da ONU, baseadas na DUDH, com vistas ao desenvolvimento humano e à consolidação dos direitos básicos previstos pela Declaração. Para a PHC, a concepção de desenvolvimento humano é complexa e fruto de duas linhas de evolução, a saber: a biológica (estrutura corporal) e o reflexo (comportamento ou atividade) hereditário (Vygotsky, 1930/2004). Para Vigotski, o indivíduo só existe enquanto ser social e seu psiquismo está em constante desenvolvimento. Ou seja, a personalidade e o desenvolvimento dos seres humanos se relacionam ao desenvolvimento histórico. A PHC considera o desenvolvimento humano e a sua totalidade, isto é, as condições materiais da vida, como as condições fisiológicas, as subjetivas, as sociais; além do processo histórico. Assim, questionamos se a partir das condições às quais o humano se desenvolve, quais seriam as condições materiais de desenvolvimento de uma determinada população? Quais as condições materiais de desenvolvimento da aprendizagem da maioria da população mundial?

A sociedade capitalista, além de manter a relação antagônica de uma classe social sobre outra, guarda também a falta de acesso ao pleno desenvolvimento dos sujeitos que não pertencem à classe dominante ou dela tentam se aproximar. É importante lembrarmos que o Estado Moderno abriga traços com a tradição da relação burguesa entre os seres humanos. Noutras palavras, a sociedade possui documentos e legislações para promover e garantir o desenvolvimento. Entretanto, mantém as estruturas materiais para que parte dos seres humanos não tenha acesso aos recursos necessários para seu pleno desenvolvimento em um patamar de complexidade mais elevado.

1.2 Capitalismo e a produção e reprodução da desigualdade

A fim de compreendermos a desigualdade estrutural nos dias atuais, é preciso recuarmos aos primórdios do sistema capitalista, quer seja seu modo inicial de acumulação a partir do comércio (Arruda, 1988). Trata-se de um período da história da civilização humana compreendido entre os séculos XVI e XVIII, concomitante ao período da colonização latino-americana de desapropriação de terras, metais, pedras e madeira vendidas e comercializadas na Europa. Além da América, a África e a Índia, entre outros espaços e culturas do planeta também foram colonizados ou pilhados.

A História atesta que a base da exploração da classe trabalhadora e, conseqüentemente da desigualdade remonta à acumulação primitiva do capital. O desenvolvimento do sistema capitalista não é somente fruto do comércio, mas de todo aparato social que já moldava a realidade e o ser humano, chamado por Marx de “ser social”:

A lenda do pecado original teológico conta-nos, é verdade, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto, nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente (...) (Marx, 1996, p. 339 citado por Oliveira 2020, p. 30)

No período de acumulação primitiva, além das explorações e do comércio para a expansão do capital, a Igreja Católica teve uma grande contribuição ou participação, pois a ordem, a organização e as ideias que circulavam na Europa eram por ela difundidas. Como instituição dominante – tamanha a sua riqueza –, suas ideias também se faziam dominantes. Vale lembrar que elas estavam mais voltadas ao reino secular que ao divino. Por exemplo, as ideias de usura e indulgência que contribuía não só para o enriquecimento daqueles que já tinham riquezas e poder, mas para o enriquecimento da própria igreja. Como aponta Oliveira (2020), naquela época, na Europa e por onde ela dominava, o cerne da exploração estava na condenação das pessoas em ganharem o pão com o suor de seus rostos. Assim, cada alimento, moradia ou aprendizado deveria ser conquistado às custas de muito suor, lágrimas e sangue.

Ao retomarmos aos dias atuais, sob a lógica do capitalismo de acumulação privada de riquezas e de compra e venda do trabalho de forma a reproduzir a mais-valia⁵, já não se concebe como admissível esse suor e sofrimento naturalizado à classe trabalhadora para a sua sobrevivência e desenvolvimento. No século XXI, isto ocorre com a exploração do homem pelo homem a partir de uma nova configuração, talvez, não com o derramamento de sangue e servidão disseminados como necessários e inevitáveis. Isto porque, como mostram as estatísticas, há uma alta produção de alimentos e de inúmeros produtos que podem tornar a vida mais serena.

A esse respeito, no Brasil destacamos que embora haja produção, não há circulação entre os brasileiros daquilo que o país vem produzindo, levando a situações inaceitáveis de

⁵ A mais-valia diz respeito ao lucro produzido pela força de trabalho que é remunerada apenas com uma parte deste lucro – o mínimo para a sobrevivência da classe trabalhadora; enquanto a maior parte do lucro é concentrado nas mãos dos empresários ou industriais, os chamados capitalistas. Este é um dos conceitos fundamentais para a teoria de Karl Marx (Abbagnano, 2007).

pessoas com fome; estados com elevados índices do Produto Interno Bruto (PIB)⁶ e do GINI⁷; alcance de taxas próximas à universalização da educação básica após 1990 e posterior queda no número de matrículas nos anos mais recentes; universalização no uso de *smartphones*, mas baixo acesso à *internet* banda larga (que é o suporte de acesso a aulas); baixa taxa de inserção e de conclusão do Ensino Superior (índices apresentados no tópico 1.1). Dados mais recentes apontam que a desigualdade estrutural da qual abordamos, com a pandemia do vírus *SARS-CoV-2* agudizou a desigualdade educacional na AL e no Caribe (Nações Unidas, 2021).

Como explicar a desigualdade abismal de hoje, quando tanto se teoriza sobre direitos humanos e se conta com tantos saberes acumulados sobre a produção, o comércio, a estocagem e a distribuição de bens que a humanidade produz, nos quais a riqueza social está objetivada e se torna riqueza individual? Isto é estranhável porque, ao se pensar no mapa da fome, por exemplo, já é ponto consensual que a má nutrição e a desnutrição provocam os impactos terríveis para as crianças e os jovens estudantes, isso sem adentrarmos às dolorosas experiências psicológicas que suscitam, havendo produção de alimentos que seriam possíveis superar esse quadro que volta a assombrar o Brasil.

Estudos como o de Lima (2000 citado por Barroco, 2007), demonstram o quanto ainda é preciso investigar para que não se tome como natural aquilo que é histórico. Lima escreve sobre a problemática alimentar responsável por impactar a vida dos sujeitos pobres e não a raça, como se supunha no período que estudou: 1934-1946. Infelizmente, na terceira década do terceiro milênio notamos o vigor nocivo com o qual concepções racistas tentam tornar questionáveis (e mesmo sem credibilidade) dados que demonstram a prática social perversa que tem expandido o mapa da fome no Brasil e no mundo, revelando a exploração e a desigualdade estrutural sendo reproduzidas e chegando à vida das pessoas como se fossem unicamente responsabilidades delas mesmas estarem em condições tão adversas.

Consideramos que estas questões sobre a desigualdade e também aquelas que se referem à Educação Especial e à Inclusão que se apresentam nos dias atuais, não se explicam por si mesmas. Assim, é importante salientarmos que se temos esses resultados devastadores no

⁶ O PIB é a soma dos bens e serviços produzidos por um país, estado ou cidade. É um indicador de fluxo da produção contabilizado em moeda (real, dólar) (IBGE, 2021).

⁷ O Coeficiente de GINI é um instrumento usado para medir a concentração de renda de um determinado território. A escala varia de zero a um. Quanto mais próximo do zero, maior é a distribuição de renda. Ou seja, um território com apenas um único indivíduo com toda riqueza acumulada, o coeficiente seria igual a um. No Brasil, este índice é 0,591, um dos últimos da lista (IPEA, 2021). Assim, desde o olhar da Psicologia a respeito do desenvolvimento humano numa perspectiva crítica, não basta ter um índice elevado de PIB per capita se não há distribuição desta riqueza entre as pessoas, isto é, se o índice GINI também é elevado.

âmbito da fome, da não escolarização de todas as pessoas a contento, entre outros aspectos, temos expressos sinais e sintomas da desigualdade estrutural.

No capitalismo, desde seus primórdios, a defesa da racionalização e da ciência como “reguladores” da ordem social na Europa e em suas colônias foi imposta. O discurso científico hegemônico tornou-se, paulatinamente, a ordem e a verdade sob o lema positivista. Até então, a ordem para a vida secular era divina, o poder e controle de terras e corpos era legitimado pelo clero e pela Igreja Católica (Huberman, 1979). Países como Inglaterra, França e Portugal até então eram regimes monárquicos sustentados por aquilo que a Igreja apregoava, quer seja o poder dos reis emanado pelo divino.

No Brasil, a partir de 1500, a colonização portuguesa utilizou como estratégia a educação jesuítica e a catequese cristã, a instituição responsável era a Igreja Católica Apostólica Romana. Anunciava também o surgimento do Estado, conhecido como Estado-Nação e Estado Moderno. Isto significava dizer que o controle de terras, riquezas e corpos passava, portanto, pelo Estado – nada mais do que uma organização para manter o monopólio de riquezas e a sociedade de classe. Senão vejamos:

Enquanto os impérios antigos conquistavam colônias mas não se interessavam em transferir para elas sua cultura superior, satisfazendo-se apenas em cobrar impostos, e mantendo relativamente intocados o idioma, os costumes e as práticas produtivas da colônia, os Estados-nação intervêm ativamente nos seus setores periféricos para que se integrem em um todo nacional, usando como instrumento para isto o compartilhamento de um idioma e, mais do que isso, de uma cultura; eles surgem com o capitalismo e estão voltados para o desenvolvimento econômico, e, para isso, precisam integrar toda a população do seu território na cultura superior de suas elites fundadoras burguesas e burocráticas na qual o conceito de produtividade é central. (Bresser-Pereira, 2012, p. 2)

O Estado pode parecer uma concepção abstrata, mas sua materialização no século XXI ocorre por meio de PP, leis, serviços, controle social, cidadania e o exercício cotidiano da população de maneira geral. Ao longo da História, podemos identificar o quanto o desenvolvimento de povos/nações ou mesmo dos indivíduos, não se dá apartado de como a sociedade está organizada, das ideias hegemônicas que se veiculam e se tornam a “própria” consciência. Desse modo, a Psicologia, ao tentar explicar como pessoas com e sem deficiência aprendem e se desenvolvem no século XXI (com ou sem pandemia), precisa considerar as condições objetivas às quais estes indivíduos estão expostos/as, os mesmos que acabam por reproduzi-las e defendê-las.

1.3 Direitos humanos: uma alternativa às contradições?

Consideramos neste contexto contemplado pela pesquisa interinstitucional à qual essa investigação de mestrado se atrela, intitulada *Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior na América Latina: contribuições da psicologia e da educação para a recuperação de aspectos históricos e mapeamento de Políticas Públicas referentes*, processo 2196/2019, UEM (2019-2021). A pesquisa citada une as seguintes instituições latino-americanas: Universidade Estadual de Maringá - UEM, campus de Maringá, Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/Irati), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Vitória da Conquista), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidad Antonio Nariño (UAN/Ibagué - Colombia), Universidad Nacional de Misiones (UNaM/Posadas - Argentina).

Contou com professores e pesquisadores da Educação Básica e Superior, alunos de pós-graduação e de graduação, bem como técnicos especialistas em Educação Especial e da área audiovisual/mídia. A realização desta investigação interinstitucional foi proposta em 2019, num contexto de: carência de pesquisas e de publicações com teorizações sobre Políticas Públicas da América Latina relacionadas à Educação Especial e à Inclusão na Educação Básica e Superior; defesa de Inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino; elaborações da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC) que se aprofundam sobre as possibilidades da constituição social do psiquismo das pessoas com e sem deficiências, e que tem nas intervenções educacionais um fator fundamental para tanto; necessidade de identificação das perspectivas teóricas para as concepções de educação, aprendizagem e desenvolvimento humanos que subsidiam propostas/projetos governamentais e não governamentais.

Nosso país de origem, o Brasil, está localizado no hemisfério sul do globo, especificamente no continente americano. Este território, a partir das grandes navegações do século XV, foi explorado e colonizado por países europeus. Além do Brasil, formam o continente sul americano: Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela, Guiana Francesa, Guiana e Suriname. Os principais países colonizadores do hemisfério sul americano foram Portugal e Espanha. Apenas os últimos três países citados foram colonizados pela França, Inglaterra e Holanda, respectivamente. Vale destacar que a Guiana Francesa é um território francês e não um país independente tal qual seus vizinhos.

Outros países da América Latina foram colonizados pela Espanha, os quais estão localizados geograficamente na América do Norte e Central. Para além da organização

geográfica, há a organização política, a agregar países colonizados por países europeus cuja língua oficial originou-se do *latim*. Estes, portanto, formam o bloco *político-econômico* da América Latina. Esta é uma parte resumida da história, outros fatos e detalhes importantes surgirão ao longo do texto. (Figura 2)

Figura 2- América Latina



Fonte: Mundo Vestibular, 2020

A América Latina, além da organização geográfica e política, mantém semelhanças históricas e sociais. O ponto central desta semelhança é a colonização e conseqüentemente as mazelas oriundas da exploração dos recursos naturais e exploração da mão de obra escrava desses povos nativos. A região se caracteriza por ser a mais desigual do mundo (Guijarro & Homad, 2010).

Para Galeano (2010), este território desempenhou um papel decisivo na acumulação primitiva do capitalismo:

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de

consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. (p. 18)

Vista como uma região com alta produção e exportação de combustíveis, minérios, grãos, carnes, etc. O Brasil é um dos maiores produtores de alimento no mundo, com chances de liderar este *ranking* nos próximos anos (Senra, 2020; Jacto, 2019). Entretanto, ao mesmo tempo sua população carece não só de alimento, mas também de educação, moradia e saneamento básico. O Brasil produz alimento, exporta e concentra essa riqueza nas mãos dos grandes produtores e exportadores – assunto que será tratado nas páginas a seguir. Tal dificuldade cotidiana de acesso aos direitos fundamentais que nosso povo latino compartilha, com a emergência do COVID-19 fica em maior evidência. Em 2020, cerca de 58 milhões de brasileiros correram o risco de não comer por não ter dinheiro (Benites, 2021); o nome desta situação é *insegurança alimentar* e consiste em um dos reflexos da pandemia atual e da colonização.

No cenário de falta de investimento em PP que o Brasil vivencia nos últimos anos⁸, ecoa também no agravamento da pandemia a quantidade de pessoas que adoeceram e morreram. Morreram também por negligência do Estado. Segundo o relatório da CPI⁹ desta pandemia, “a desigualdade se torna uma comorbidade, pois a insegurança alimentar, a falta de condições dignas de moradia e de acesso ao saneamento faz com que essas pessoas fiquem mais suscetíveis ao contágio”¹⁰

Diante desses aspectos expostos, indagamos: como podemos, enquanto psicólogas, falar em desenvolvimento humano e em Educação Superior se ainda estamos lutando pelo direito à vida enquanto sociedade? Por que estas questões não estão ao alcance da nossa ciência e profissão? No entanto, mesmo assim entendemos que, para a Psicologia promover ações revolucionárias e construir a acessibilidade nos espaços de atuação, é necessária extrema atenção ao fenômeno da *desigualdade*. Isto porque, previsto na Lei nº 13.146 de 2015, como citamos, a deficiência não é um fator que limita o desenvolvimento humano, mas as condições materiais e de acesso às conquistas humanas são limitantes. Muitas das barreiras descritas na lei citada, na contemporaneidade, são ou podem ser transpostas com recursos financeiros; por

⁸ O cenário tem relação com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC). É uma manobra que o poder legislativo e executivo faz para alterar a Constituição da República Federativa do Brasil, no caso, a PEC 241 foi sancionada pelo Presidente Michel Temer em 2016 e restringe os gastos públicos e afetam principalmente os setores de saúde, educação e assistência social.

⁹ A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) é uma forma do poder legislativo fiscalizar o poder executivo. Neste caso, a CPI foi aberta depois de muitas denúncias sobre a condução e negligência do enfrentamento à Pandemia COVID-19.

¹⁰ Para mais, ver em: <https://ptnosenado.org.br/mulheres-e-populacao-negra-sofrem-maior-impacto-da-pandemia/>

exemplo, o acesso à moradia digna e à tecnologia que permite a Inclusão digital. A ciência e a tecnologia já oferecem muitos recursos para essas garantias, porém, apenas uma pequena parcela da população latino-americana (com e sem deficiência) desfruta deste desenvolvimento.

Cabe considerarmos que para a PHC, o humano se diferencia do animal porque é capaz de realizar funções psicológicas complexas superiores; são elas: raciocínio, linguagem, memória, etc. (Luria, 2010). A novidade desta teoria para aquela época, anos após a Revolução Russa, consistiu em ampliar o olhar destas funções para outros fenômenos e dados da realidade. Vigotski, o principal expoente da PHC, projetava uma psicologia geral capaz de compreender o sujeito por completo, à luz da tese central da formação social do psiquismo (Vygotsky, 1997b).

Compreendemos o *ser* humano como “um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano [ou seja, de diferente do animal] nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279. Grifo nosso). Portanto, se ele é capaz de realizar funções complexas e de conhecer e transformar a natureza, ao dominá-la e acumular o desenvolvimento cultural ele é um *ser* ativo. Isto significa que além do sujeito ser produto e reflexo da sociedade em que vive, ele produz essa mesma vivência, ou seja, é uma criatura ativa no planeta terra que se constitui em perspectiva com a sociedade, com o trabalho.

Diante disso, a Psicologia, sob tal perspectiva que se propõe a compreender a condição da PCD no contexto educacional superior, deve considerar particularidades do nosso passado e presente colonizados. Sendo assim, a humanidade latino-americana se constitui com algumas semelhanças, apesar da amplitude geográfica e cultural. Estas semelhanças se expressam nas nossas vivências.

1.4 Considerações sobre Psicologia e a Produção do Fracasso Escolar

Temos apontado que o contexto que hoje se tem no Brasil e nos países latino-americanos guarda relação com o passado, com o período da colonização ou os primórdios da *globalização*. Desde então, a prática de subjugar povos e deles extrair recursos materiais e a mais-valia acontece para a acumulação ter se perpetuado. Daí não podemos pensar no Brasil colônia como relacionado aos resquícios medievais: nele já se tinham os primórdios ou a base do capitalismo. Os povos tradicionais e os negros escravizados passaram a produzir tal como os mercenários posteriormente o fizeram.

Essa concepção, a de subjugar pessoas e povos, passa a ser naturalizada, defendida, esperada. A Psicologia, até meados de 1980, participou ativamente do processo de produção do “fracasso escolar”, meio de subjugar o educando brasileiro da escola pública. Com a Psicologia transformando seu olhar para os fenômenos escolares, sua participação na escola precisou ser arduamente defendida e comprovada pelas associações e conselhos de classes a partir do processo de promulgação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Defendemos a participação da Psicologia no processo educativo porque os dados atuais indicam que apenas 25% da população brasileira completou o Ensino Médio (IBGE, 2021). Ou seja, educação de qualidade não se faz só com a vaga na escola. Na primeira seção, constatamos uma redução de 1,3 milhão de matrículas na educação básica nos últimos quatro anos (IPEA, 2017; 2018; 2020; 2021). Mas, quando o assunto é Educação Especial,

A porcentagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns vem crescendo de forma consistente: uma evolução de quase 27 pontos percentuais desde 2009. Nesse mesmo período, o número de alunos em classes especiais ou escolas especializadas caiu de modo significativo, em especial, na Educação Infantil (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020, p. 53)

Vale frisar que como os dados são de 2020, possivelmente coletados no (s) ano (s) anterior (es), com a pandemia da Covid-19 talvez o quadro tenha sofrido alteração.

A educação e o conseqüente desenvolvimento não ocorrem somente com a ida à escola. Nesse sentido, avaliar a efetividade da escolarização não pode ser uma ação pautada unicamente em índices e sistemas métricos. Reconhecemos o quanto já se fez em direção à universalização da educação básica reclamada na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), mas por outro lado, há de reconhecermos que ainda há muito por se fazer. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹¹ (2019) apontam que mesmo com o índice melhorando de 4,7 em 2017 para 4,9 em 2019, a meta de 5,2 neste mesmo ano não foi alcançada. Assim, diante das conseqüências da pandemia para a educação pública brasileira, do modo de se gerir o seu enfrentamento não se prevê o alcance da meta de 6,0 para o ano de 2022.

¹¹ O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com vistas a mensurar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Trata-se de um indicador nacional que pode subsidiar o monitoramento da qualidade da Educação, contando com dados objetivos. Ele é calculado pela taxa de rendimento escolar (aprovação, conforme o Censo Escolar) e as médias de desempenho alcançadas nos exames aplicados pelo Inep (Prova Brasil para escolas e municípios, e Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb para os estados e o País). As metas estabelecidas pelo Ideb têm como objetivo único o alcance de seis pontos até 2022, considerando o sistema educacional dos países desenvolvidos. Para mais, ver em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

Se há uma aproximação aos índices que se pretendiam para 2019, preocupa-nos a qualidade da educação ofertada, pois não basta a diplomação/certificação, mas sobretudo a apropriação dos conteúdos curriculares, considerando que eles promovem o desenvolvimento e revolucionam o psiquismo dos sujeitos que os dominam. Isso se deve ao fato de se constituírem como instrumentos psicológicos oferecidos aos sujeitos a fim de que compreendam e se relacionem com o real, valendo-se de signos, símbolos, representações. Pela apropriação daquilo que lhes foi ensinado, os sujeitos passam a tomar para si tudo aquilo que a humanidade produziu, sendo que a palavra, nestes moldes, pode ser considerada a célula da consciência (Luria, 1988).

Ante o exposto, indagamos se alunos com e sem deficiência (de fato) se apropriam do conhecimento. Dados da avaliação internacional como o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) - PISA¹², elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (*Organization for Economic Co-operation and Development* - OECD) mostram limites para este alcance. Embora já fosse matéria amplamente investigada (Patto, 1984; 1990; 1997), o fracasso escolar no Brasil chega aos anos 2000 impondo o enfrentamento dos mesmos desafios – agora com novas roupagens – aos pesquisadores e gestores.

Considerando os dados do último PISA realizado em 2018 com o apoio do IPEA no Brasil, foram avaliados mais de 42 países. As áreas avaliadas mundialmente foram: leitura, matemática, ciências, letramento financeiro e pensamento global. Nossos 10.691 estudantes, com idades entre 13 e 16 anos, foram avaliados em todas as áreas, exceto em pensamento global (sem justificativa encontrada a respeito). A principal área avaliada foi a leitura, pois o relatório deixa explícito o foco no letramento e na leitura de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (IPEA, 2020).

Mesmo diante das mudanças do mundo globalizado no século XXI, com a criação e a ampliação do emprego de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, e em 2020 e 2021 com as emergências da Pandemia – incluindo o Ensino Remoto Emergencial

¹² O Pisa é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. Essa participação tem o intuito de situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas. Para mais, ver em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206

(ERE¹³) –, a necessidade de comunicação por TDICs chama a atenção para esse sistema métrico, que avalia a leitura e ao mesmo tempo exclui o pensamento global. Diante disso, questionamos: Por que a educação para os brasileiros (e talvez latino-americanos) é fragmentada a esse ponto? Quais características o pensamento global avalia e desenvolve que o IPEA e o PISA julgam menos importantes?

Estes questionamentos remetem ao que Vygotski (1997a) escreveu no processo de formulação da PHC, indagando quais seriam os interesses da ciência na sua época, qual sua finalidade e para quem ela se voltaria. Para a Psicologia marxista e para os dias atuais, os questionamentos do autor são fundamentais para a pesquisa. Por isso, devem ser retomados ao discutirmos os resultados e projeções para as PP.

No Brasil, a Psicologia se tornou uma profissão algumas décadas depois da PHC surgir na Rússia com Vigotski, no começo do século XX. Compreendemos como uma ferramenta de transformação social, visto se tratar de uma ciência que recupera o passado, analisa o presente e projeta o futuro. Para Vigotski, “As ciências não se dosam e denominam pelo objeto de estudo, mas pelos princípios e fins do mesmo” (1996, p. 407. Tradução nossa), ou seja, se a ciência tem uma finalidade, ela está em movimento e em construção. Essa profissão foi regulamentada no Brasil na década de 60 do século XX, a partir da Lei nº 4.119, de 1962, que também orienta sobre os cursos de formação.

Naquele momento, não havia um Código de Ética e nem Conselho de Classe. O primeiro Código de Ética foi elaborado pela Associação Brasileira de Psicologia (ABP) em 1966. Tal versão, apesar de contribuir para a identidade profissional, trazia um viés clínico e corporativista. Já o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais (CRP) foram instituídos em 1971, no período histórico da Ditadura Militar (1964-1985) para orientar, disciplinar e fiscalizar os profissionais psicólogos (Brasil, 1971). Em 1975, este mesmo Conselho aprovou o Código de Ética de 1966, elaborado pela Associação Brasileira de Psicologia. “Em 1979, a Resolução CFP 029/1979 revoga a anterior e estabelece o novo Código de Ética dos Psicólogos. O terceiro Código é publicado em 1987 (Resolução CFP 002/1987) e o atual em 2005 (Resolução CFP 010/2005)” (CRP-SP, 2013). Considerando que se apresenta da seguinte maneira:

Códigos de Ética expressam sempre uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão

¹³ Recuperado de:

[https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4139#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,e%20esperava%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20desde%20outubro](https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4139#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,e%20esperava%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20desde%20outubro)

de valores universais, tais como os constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos; sócio-culturais, que refletem a realidade do país; e de valores que estruturam uma profissão, um código de ética não pode ser visto como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo. (CFP, 2005, p. 05)

Não é novidade para os estudiosos da Psicologia que, no começo, essa ciência era usada para aplicar testes ou “medir inteligência”. Até o período de redemocratização, servia apenas para culpabilizar alunos que não aprendiam, adolescentes “rebeldes” ou até mesmo o sofrimento psíquico (Bock, 2003, p. 87 citado por Maroldi & Souza, 2020, p. 17).

A partir da redemocratização do país e a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, a Psicologia ampliou sua área de atuação com os investimentos em Políticas Sociais que estes documentos traziam e começou a mudar o olhar para os “problemas” e construir uma nova história e rumo para esta ciência,

Sem buscar linearidades entre esse cenário e o perfil profissional que se desenha nos primeiros 20 anos [(1962 - 1982) *grifo*], mas assumindo o pressuposto de que as condições históricas fornecem o contexto cuja consideração é indispensável para o estudo de qualquer fenômeno social, verificamos que a realidade da profissão – marcada pelo elitismo e pela escassa consideração das demandas sociais – não era estimulante. (e.g., Botomé, 1979; Mello, 1975 citado por Yamamoto; Fernandes, 2010, n.p)

Seja a jurisdição ou o espírito de liberdade que a redemocratização trouxe, segundo Maroldi (2012),

Na década de 1980, no bojo de um movimento de repensar o país, também vem o repensar a educação e a escola e, nesse movimento, os dois saberes, a Educação e a Psicologia, tornam-se interdependentes e passam a compartilhar entre si uma reflexão e planejamento de ações voltadas para o contexto escolar, desmistificando a realidade social e cultural dos atores envolvidos no processo educacional. (citado por Maroldi & Souza, 2020, p. 17)

Esta “desmistificação” dos fenômenos ocorreu em outras áreas da Psicologia, para além da escolar e educacional. Ela atravessa a Psicologia Social e as PPs, como a saúde e a assistência social. Nessa mesma década, a desmistificação ganhou força e ampliou o olhar Psi para os ditos “problemas sociais”. Pesquisadores desta área começaram a se atentar para a luta de classes e para os “prejuízos” do sistema capitalista, elitismo e a escassa consideração das demandas sociais.

As pesquisas sobre Psicologia e desigualdade são recentes. Ana M. B. Bock (2016), com estudos epistemológicos e empíricos, demonstra como nossa subjetividade brasileira é desigual. Por exemplo: através de entrevistas e relatos de jovens da capital paulista, ela percebeu sentidos diferentes para o processo de escolarização. Para as classes abastadas, um espaço de “continuação da cultura”, um espaço “familiar”; já os pobres têm como foco o

trabalho e sentimentos de estranheza. Portanto, “são significações que vão se evidenciando como características de uma dimensão subjetiva.” (p. 260). Infelizmente, além de outros fatores, estes sentimentos desembocam no fracasso ou sucesso escolar.

Patto (1984) investigou o objeto e a história da Psicologia Escolar. Em seus estudos, mostrou como essa área do conhecimento e campo profissional esteve aliada aos interesses da classe dominante que, por sua vez, tem gerado a exclusão e marginalização do nosso povo. No Brasil, ao longo do século XX, um dos instrumentos de trabalho mais utilizados na Psicologia foram os testes psicométricos, que eram empregados na atividade de avaliação formal com o propósito de mensurar a “inteligência” ou o quociente de inteligência – QI, ou ainda, a falta dela ou o rebaixamento deste. Essa prática profissional, apoiada num lastro científico com esse propósito, levou as crianças com dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao sistema escolar a terem baixos resultados, confirmando seus “fracassos”. Patto (1984; 1990) demonstrou que o insucesso escolar não pode ser tomado/compreendido por essas práticas limitantes e reducionistas de avaliação. Após vários anos desde as suas primeiras publicações, indagamos: Como estamos avaliando e trabalhando com estas estatísticas internacionais? Quais as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a análise desses dados? Quais as contribuições desses dados para se compreender a relação escolarização e desenvolvimento humano?

Com o objetivo de respondermos a essas questões, é importante destacar aquilo que Barroco, Biu-Loureiro, Djaló, Silva e Anacleto (2020) afirmam: é necessário compreender e retomar Políticas Públicas de Estado e de governos para se compreender a educação e a produção do fracasso escolar. O papel da Psicologia no enfrentamento desse fenômeno pode valer-se de outros meios – diferenciados da prática de avaliação que levam à responsabilização de indivíduos por terem, supostamente, rebaixamento em suas inteligências – e se relacionar às articulações da sociedade, como exposto abaixo:

A própria sociedade civil se expandiu, em parte, como resposta aos dispositivos legais, porém mais ainda pelo aprofundamento e institucionalização das reivindicações populares e das demandas por participação política nas decisões sobre Políticas Públicas e o controle social de sua realização (...). (Barroco *et al.*, 2020, p. 219)

Segundo Barroco *et al.* (2020, p. 219), “por ser a escola instrumento principal da política pública da educação, toda vez que esta não atinge os resultados esperados, uma grande cota de responsabilidade é atribuída àquele importante equipamento social”. A escola é “(...) fruto e conquista do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, representando uma ferramenta social adequada à universalização do saber humano, em grau suficiente para lograr

o direito educativo básico das massas trabalhadoras em seu desenvolvimento humano.” (p. 220).

Segundo Barroco *et al.* (2020), nesse contexto:

(...) mediante a quota-parte que a Educação tem no desenvolvimento cultural, ou seja, a humanização e socialização dos discentes, a Psicologia se vê inevitavelmente implicada com questões educacionais e, cada vez mais, assume caráter ativo ante as Políticas Públicas de Educação e o próprio desvendamento do fenômeno da produção e reprodução do Fracasso Escolar. (p. 220)

As Políticas Públicas podem ou não favorecer a oferta de ensino de qualidade a todas as pessoas nos diferentes níveis e etapas da educação. O fracasso escolar se apresenta como um dos fenômenos anteriores aos alunos matriculados e acaba sendo um fenômeno que está associado ao processo de exclusão e marginalização. Este processo mantém os filhos da classe trabalhadora mais distantes da infraestrutura e dos equipamentos que permitem o uso com desenvoltura e constância das TDICs – tão empregados nesses dois últimos anos na Educação Básica e Superior – da educação escolar de qualidade e de todo desenvolvimento sobre o qual discorreremos na primeira seção. Ante o exposto, há que considerarmos que a educação escolar, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das Pessoas com Deficiência (PCD) não é diferente. O fracasso escolar que vai se constituindo em impeditivo na continuidade dos estudos, acaba encontrando na modalidade da Educação Especial um espaço onde desembocar.

Rossato (2010), em sua pesquisa de mestrado junto a professores, trata do fracasso escolar na Educação Especial. Em suas palavras:

Os resultados obtidos apontam que entre os educadores prevalece a concepção de queixa escolar que centraliza no aluno toda a problemática vivenciada no contexto da escola, tanto que cerca de 90% das informações relacionam-se às categorias que encontram no aluno a explicação para o não aprendizado acadêmico. Pudemos evidenciar tais informações também no item referente às possíveis causas da queixa escolar encontradas no cotidiano escolar, sendo que em cerca de 90% das respostas as causas são atribuídas aos indivíduos e diluídas nas suas deficiências, seja em relação ao seu cognitivo seja à sua saúde ou ao seu interesse. No tocante ao educador, elas estão relacionadas às suas metodologias e a seu preparo. Encontramos ainda na família, por sua falta de estimulação e interesse pela escolarização do filho, as justificativas pelo não aprendizado escolar do aluno. (p. 200)

Ressaltamos que o exposto por Barroco *et al.* (2020) e Rossato (2010) requer a consideração por parte da Psicologia para outros aspectos que vão além da mensuração das inteligências. É necessário ponderar, frente às queixas escolares e aos dados estatísticos, que no Brasil, a história de exclusão e de (falta do) reconhecimento da educabilidade do público-alvo da Educação Especial está interligada ao percurso histórico do país, portanto, não está

longe do fenômeno da desigualdade. Pelo contrário, a marginalização e a segregação decorrentes da desigualdade são características de profundo enraizamento histórico.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: FOMENTO À DESIGUALDADE?

Nesta seção, temos por objetivo explicar o conceito de Política Pública (PP) e analisar documentos internacionais e nacionais que contenham o panorama educacional voltado às Pessoas com Deficiência (PCDs) no Brasil e na América Latina ou que sejam de alcance mundial, de forma a identificar os avanços desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) às aspirações para o futuro nela desenhadas. Discutimos ainda o papel da Psicologia na Educação em geral e em seus níveis de ensino específicos.

Política Pública (PP) é um conceito que está se popularizando em espaços antes inimagináveis, indo além dos espaços políticos ou governamentais. Em 2019, foi lançada pela Igreja Católica uma campanha mundial incentivando a educação em PP (Imprensa CNBB, 2019). Sem romantismos, essa campanha adquiriu notoriedade pelo seu alcance mundial e comunitário, pois promoveu para este público específico (cristãos católicos) educação e discussões relacionadas a este tema fundamental para o desenvolvimento e sobrevivência humana na atualidade. Isso também é muito relevante, pois, estima-se haver 1,3 bilhão de católicos no mundo¹⁴. Tal dado equivale a 19% da população mundial, sendo que o Brasil é considerado o país com o maior número de católicos no mundo¹⁵.

Podemos pensar, com isso, que um grande contingente de pessoas estaria sendo educado no âmbito das Políticas Públicas. Contudo, nem todos aqueles autodeclarados católicos, de fato, conhecem as recomendações do Vaticano e concordam com elas¹⁶. A veiculação da campanha aposta no conhecimento como ponto fundamental para que os sujeitos governem suas vidas e participem dos governos de seus municípios, estados/províncias, países/nações. Trabalhos dessa natureza, aliás, foram muito empreendidos nas décadas de 1980 e 1990 com as Comunidades Eclesiais de Base¹⁷, que tiveram papel relevante para a redemocratização do país durante e após a ditadura militar.

¹⁴ Ver em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2020-03/aumentam-os-catolicos-no-mundo-bilhao-300-milhoes.html>

¹⁵ Dados extraídos da plataforma de notícias *Terra*. Recuperado de: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/brasil-e-o-pais-com-mais-catolicos-no-mundo-e-relacao-com-a-virgem-maria-vai-desde-os-primordios-do-descobrimiento.ba971e0ed0927671b0de056b7a994db8a71ma3qk.html#:~:text=A%20pesquisa%20estima%20que%20o,%2C%20pentecostais%2C%20anglicanos%20e%20outros>

¹⁶ Com o bolsonarismo, muitos católicos preferem criticar autoridades eclesiais, como o Papa Francisco.

¹⁷ Comunidades Eclesiais de Base são organismos da igreja católica que nasceram em uma conjuntura de Regime Militar (1964-1985). Seu objetivo foi aproximar a vivência cotidiana dos preceitos bíblicos e dialogar com a população. Existiam assembleias e espaços abertos de discussão (Fundação Getúlio Vargas, 2020/2009, n.p.)

Com essa nova ação, as Políticas Públicas voltaram ao centro dos interesses – mesmo porque elas se deram em um momento no qual o Brasil estava polarizado ou dicotomizado com as eleições presidenciais em 2018, e assim se manteve com o governo de Jair Messias Bolsonaro ao longo do seu mandato (2019-2022). Tem sido característica deste governo o incitamento para que essa polarização ou dicotomização (direita/esquerda-esquerdismo) se mantenha, pondo em descrença os saberes sistematizados (científico, filosófico, artístico, ético, etc.). Conseqüentemente, o conceito ou a compreensão do que são Políticas Públicas não têm sido alcançados pela grande maioria da população, que fica cada vez mais confusa.

Assim, se entendemos que coisas básicas e fundamentais da vida são acessíveis através das PPs, isso não é de domínio público. Pelo contrário, divulga-se, na prática social, na cotidianidade de escolas e de serviços de saúde e de assistência social, entre outros, que as pessoas são o que são, têm o que têm – material e culturalmente – independentemente das classes sociais às quais pertençam. Por exemplo: para chegar água potável em nossas casas, antes foi necessária uma sensibilização da comunidade e de políticos para formularem, aprovarem e implementarem uma política a fim de promover este acesso para todos (ou quase todos). Tal PP envolve coletar água, construir estratégias para o seu tratamento, viabilização do transporte para casas, indústrias, escolas; depois, a coleta em forma de esgoto e o estabelecimento de um novo ciclo de captação, tratamento e distribuição. O que parece ser algo tão normal e natural, na verdade envolve as ignoradas ou incompreendidas PPs. Ao recuperarmos esse processo, podemos ficar surpresos: Quanto trabalho, não? Pois é, quase todos os âmbitos da existência humana em sociedade (em espaços rurais, urbanos, nativos, etc.) estão permeados por PPs e pelo Estado. Porém, nosso intuito aqui é analisar as Políticas Públicas de educação e acessibilidade voltadas para PCDs. Lembramos que alguns conceitos como acessibilidade, barreira, globalização e direitos humanos foram discutidos na Introdução e na Seção 1.

Diante do exposto, aprofundaremos o conceito e o histórico das PPs implicando o fenômeno sócio-histórico da desigualdade atrelado ao contexto educacional. Este conceito surge nos EUA com suas raízes na Europa, após o início da política de *Welfare State* (Estado de bem-estar), cuja teoria e princípios foram elaborados pelo alemão Otto Von Bismarck (1815-1898).

Qualquer discussão sobre Políticas Públicas de corte social implica na compreensão do conceito de política social, cuja recorrência prévia se expressa pela necessidade de uma reflexão específica sobre as origens e desenvolvimento do que se convencionou denominar de *Welfare State*. (Silva, 2015, n.p.)

Primeiramente, a tradução para o português deste conceito é Estado de Bem-Estar. Isso significa que a organização social que chamamos de Estado começou a perceber que o sistema capitalista de produção e a industrialização geravam/geram necessidades além da sobrevivência. Ou melhor explicando, passou a transformar em necessidade o que não era. No século XXI, fica ainda mais evidente que as necessidades são traduzidas em consumo (de coisa, de bens de serviço). A ideologia do direito que foi construída na modernidade, como explicamos no item 1.2, se dissolve, dando espaço à ideologia do mérito, do consumo. Após séculos de lutas para a construção, promoção e garantia de direitos, há uma parcela crescente da humanidade que vem encontrando barreiras para o acesso a eles. A exemplo, temos as áreas da saúde e da educação que compõem pastas/ministérios altamente cobiçadas pelos partidos políticos, pelo montante de recursos que detêm, mas nem por isso os aplicam como forma de efetivar esses direitos – como bem revela o Relatório Final da Covid-19 realizado em 2021. Mesmo com as políticas sociais, a materialidade da vida na América Latina não chegou a desfrutar do “bem-estar” (Chauí, 2001), como previam teorias norte-americanas.

Para termos um bom acesso à saúde, bastaria que pagássemos altas mensalidades de algum plano de saúde, como defendeu o então Ministro da Saúde Ricardo Barros. Essa condição, ou melhor, essa possibilidade de custear a saúde é sentida como um mérito. Hoje, em 2022, podemos entendê-la como consumo (Santos, 2002). Saúde, educação ou transporte não eram necessários nas civilizações primitivas; o ser humano sobreviveu basicamente de grãos e frutos (Engels, 1894/1989), não cozinhava e nem estocava alimento, não precisava de trabalho ou de transformação da natureza, bastava suprir suas necessidades básicas para a manutenção da espécie. “Todos os organismos vivos têm necessidades e, portanto, também as têm o homem” (Leontiev, 1961, n. p.).

Começamos por água e alimento, que são necessidades fisiológicas, e o sexo necessário para reprodução e continuidade de quase todas as espécies. Estas são consideradas necessidades primárias, isto é, comuns aos mamíferos e outros animais. No entanto, a demanda do *ser humano* vai muito além da satisfação da necessidade básica:

E, efetivamente, no decurso das quatro ou cinco dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do *Homo sapiens*, as condições históricas e o modo de vida do homem sofreram em ritmos sempre mais rápidos, mudanças sem precedentes. Todavia, as particularidades biológicas da espécie não mudaram ou, mais exatamente, as suas modificações não saíram dos limites de variações bastante reduzidas sem alcance essencial nas condições da vida social. (Leontiev, 2004, p. 282)

Portanto, podemos considerar que as necessidades para a sobrevivência humana e bem-estar se desenvolveram na mesma velocidade em que a sociedade capitalista se instituiu. São

necessidades sociais mais elaboradas do que as de água e comida para a sobrevivência. A educação, o Ensino Superior, a *internet* banda larga, a cultura ou a roupa da moda não são necessárias para a sobrevivência, mas o são para o posicionamento na sociedade. Como cantam os *Titãs*: “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”.

Voltando ao “bem-estar”, Silva (2015) sinaliza que *Welfare State* e política social, para o marxismo, são um “produto específico do capitalismo” indispensável para regular os conflitos de classe. O bem-estar é uma exigência do desenvolvimento econômico e faz parte do processo político da luta classe, com o objetivo de gerar e manter a desigualdade.

Engels detalha em sua obra *A Origem da Propriedade, da Família e do Estado* (1884/1989), como estes três elementos (propriedade, família, Estado) formam o que chamamos hoje de política social, necessidade social, ou direito social. Para ele, o Estado é uma adaptação da velha estrutura social, com novas necessidades decorrentes do processo de industrialização do capitalismo. E a função deste Estado seria, além de recolher os impostos (velha estrutura), oferecer o mínimo para o “bem-estar” do trabalhador:

De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de existência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para tudo isso, de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. (...) A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro. Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade; (...) contudo, no marco dessa estrutura da sociedade baseada nos laços de parentesco, a produtividade do trabalho aumenta sem cessar, e, com ela, desenvolvem-se a propriedade privada e as trocas, as diferenças de riqueza, a possibilidade de empregar força de trabalho alheia, e com isso à base dos antagonismos de classe: os novos elementos sociais, que, no transcurso de gerações, procuram adaptar a velha estrutura da sociedade às novas condições, até que, por fim, a incompatibilidade entre essa e aquela leva a uma revolução completa. A sociedade antiga dá lugar a uma nova sociedade organizada em Estado (...) (Engels, 1989, pp. 2-3)

Dessa maneira, Engels explica que na nova sociedade organizada são criadas outras ferramentas e estratégias, como é o caso da Política Pública. Em suas palavras, trata-se de uma outra estratégia de controle, *mais moderna*, porém, oriunda da mesma ordem social.

Já de acordo com Souza (2006),

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre Políticas Públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (...). (p. 3)

Para Souza (2006), os quatro principais teóricos da PP são: Harold Lasswell (1902-1972), que por volta de 1930 desenvolveu estudos sobre análise política; Herbert Alexander Simon (1916-2001), que estudou a maneira de fazer política (*policy makers*) e entendeu que a racionalidade das decisões públicas era limitada; e Charles Edward Lindblom (1917-2018), que por sua vez, questionou seus antecessores e propôs a incorporação de outras variáveis, uma delas foi a relação de poder. Por último, Souza (2006) aponta que David Easton (1917-2014) definiu PP como um sistema no qual há relações entre a formulação, o resultado e o objeto.

Estas publicações aconteceram entre 1930 e 1970, período em que ocorreu a II Guerra Mundial (1939-1945), a proclamação dos Direitos Humanos (ONU, 1948/2020) e, posteriormente, o Golpe Militar no Brasil, em 1964. A Psicologia, no Brasil, era uma profissão que estava nascendo. Sua regulamentação foi em 27 de agosto de 1962 (CFP, 1962/2013), como já apontamos. Além do campo da saúde, a Psicologia se consolidou na atuação escolar e educacional. Só duas décadas depois começaram práticas no campo social e político (Guareschi *et al.*, 2013, p. 150; Barroco *et al.*, 2020, p. 218).

Tendo em vista o fato desta pesquisa ser voltada à prática Psi nas políticas de educação e acessibilidade, os conteúdos expostos se apresentam como elementos fundamentais. Mas, salientamos que a atuação no campo das políticas vai muito além do educacional, podendo se voltar ao controle social, ao trânsito, às políticas de assistência social, de saúde pública, etc.

2.1 Leis e Políticas Públicas da educação: em busca da igualdade?

Sabemos que a Psicologia intensificou sua atuação no campo das PPs no final do século XX. Diante disso, usamos como marco histórico para nossa discussão a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). Vale destacar que este marco histórico expressa um período de retomada da democracia e de reformulação da gestão do nosso país que, desde então, tem ampliado “juridicamente” o investimento e o financiamento de políticas, a participação social e o rol de políticas ofertadas pelo Estado. Indicamos a dimensão jurídica porque os documentos em si não garantem, de fato, a observação dos direitos e serviços implantados. Entretanto, a dimensão jurídica inaugura a brecha para que as políticas avancem não só teórica, mas prática e efetivamente.

Nesta época, a “Psicologia Escolar e Educacional puderam se fortalecer ainda mais no âmbito da redemocratização do Estado brasileiro – que passou a instituir um conjunto de Políticas Públicas e de reformas educacionais (...)” (Souza, 2018, p. 20). Nesse sentido, a Constituição Federal surge na qualidade de um documento fundamentado na Declaração

Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). Logo, as políticas sociais – como as da educação ou da saúde, que antes eram ofertadas de maneira privada e de mais difícil acesso – passaram então a ser consideradas como direito universal da população e a fazer parte do rol de “deveres” do Estado. Lembramos que para Chomsky (2000), a função do Estado é prover a vida com dignidade.

A educação, por sua vez, foi

(...) considerada como direito humano universal, está inscrita na Constituição Federal (CF) em seus artigos 205 a 214 e o texto constitucional preconiza que é dever da nação proporcionar educação para todas as pessoas. A partir da garantia constitucional, vários documentos produzidos no país reconhecem a importância do acesso à educação (...). (Zibetti, Pacífico & Tamboril, 2016, p. 17)

Além dos documentos nacionais, merecem destaque documentos sobre a educação da década de 1990, os quais foram elaborados no âmbito mundial e exerceram influência sobre os já citados. Os internacionais destacaram pontos fundamentais e nortearam o desenvolvimento da educação dos países signatários – como é o caso do Brasil. Tais documentos norteadores foram e ainda são organizados e promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas Para a Ciência e Educação (Unesco). O primeiro é a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, fruto da “Convenção de Jomtien” ocorrida na Tailândia, em 1990. O documento em questão reafirma os princípios da DUDH, oferece um panorama sobre a educação mundial, reitera a educação como direito universal e orienta a ampliação da educação básica. Ainda, reconhece “que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo” (Unesco, 1990/2021, n.p).

Já o segundo documento é datado de 1994 e fruto de outra “Conferência Mundial da Educação da Unesco”, desta vez sobre Educação Especial (EE), que ocorreu na Espanha, na cidade de Salamanca. Nesse momento, a *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* orientava os Estados a incluírem em seus sistemas de educação uma área voltada às “Pessoas com Deficiência” (Unesco, 1994). As proposições deste documento orientam as escolas a se tornarem espaços inclusivos, bem como salientam que todas as crianças sejam educadas independente da sua condição física, mental, sensorial ou social:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às

necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (Unesco, 1994, n.p)

Enquanto no Brasil, no mesmo momento se tinha uma educação ainda muito segregada, segundo autores inclusivistas totais (Mantoan, 2003; Sasaki, 2014). Ainda assim, é importante registrar que os movimentos sociais se organizaram desde a década de 1960 em busca de integração. Nesse sentido, as PCDs se adaptariam à sociedade de forma a transformar apenas a aparência da exclusão (Escola da Gente, 2002). Para Sasaki (2014, n.p), um dos meios de integração era a “inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais”. Para além disso, afirma que:

Nenhuma destas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade (escolas, empresas etc.) em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes (Sasaki, 2014, n.p)

A primeira experiência de integração brasileira ocorreu em 1988, em Santa Catarina (Januzzi, 2004). Contudo, nem todas as deficiências ou crianças foram atendidas. Somente a partir do terceiro milênio, começou no Brasil o movimento de Inclusão de PCDs na educação. Este movimento almejava que as PCDs fossem incondicionais e totalmente incluídas na sociedade (Escola da Gente, 2002). Diferente da integração, a sociedade tem um papel ativo neste processo de Inclusão que “se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS”. Defendemos este movimento justamente pelo papel ativo que atribui à sociedade e conseqüentemente aos *seres humanos*, que objetiva e subjetivamente se desenvolvem histórico-socialmente.

Em meio a esse contexto de luta em favor da Inclusão escolar/educacional, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96, pela qual se disciplina e organiza o sistema de educação. Pela primeira vez no nosso país, inclui-se a EE na Educação Básica como uma modalidade de ensino, ou seja, as crianças com deficiência poderiam então serem educadas de modo regular junto das outras. Porém, como muito já se analisou, o termo “preferencialmente” foi empregado em seu Título. III, Art. 4º:

~~III— atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;~~

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Lei nº 12.796, 2013)

Esse conteúdo também se apresenta no Capítulo V, que trata especificamente da Educação Especial de forma a expressar a polarização, o jogo de forças ante sistemas públicos e privados e tudo o que impactaria a obrigatoriedade do atendimento de PCDs em escolas comuns.

Retomando a referida Lei, a compreensão de Educação já se apresentava inicialmente no Título I, Da Educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Lei nº 9.394, 1996)

Essa descrição serve para todas as pessoas, com ou sem deficiência ou NEE. Assim, com base na mencionada Lei e na PHC, entendemos a educação implicada na mediação que os signos, símbolos e os instrumentos psicológicos permitem, e que se promove a partir de agentes mediadores, dentre eles os professores. A primeira função da escola seria, portanto, a de socializar conhecimentos (Saviani, 2002 citado por CFP *et al.*, 2018). O processo educacional torna o bebê (que não fala, não anda e não realiza outras atividades, mas que conta com um aparato biológico promissor) em um ser humano culturalmente desenvolvido (que anda, pensa, fala e convive em sociedade de modo *genérico*).

Embora a Constituição não tenha uma teoria embasadora, os escritos de Leontiev contribuem para se reconhecer a importância do conteúdo desta Lei, visto que ele explica que “a educação constitui-se em um processo que permite aos homens o desenvolvimento das suas aptidões” (p. 272 citado por Barroco, 2007, p. 117). Ele ainda defende que as novas gerações se apropriam da cultura e do que a humanidade já criou também pela educação, além disso, defende que “a história só é possível com a transmissão” de conhecimento e cultura (p. 117).

Partindo desta definição, é notória a importância do outro sujeito (mais experiente) para que seja dada a humanização. A educação diz respeito a um processo histórico e cultural. Nesse sentido, tem todos os atravessamentos possíveis, podendo ou não se realizar, de fato, com qualidade para todas as pessoas.

Além da mediação, pesquisadores brasileiros do campo da educação – possivelmente sem acesso aos escritos dos autores histórico-culturais que começaram suas investigações e publicações na década de 1920 –publicaram a partir de 1970 “(...) análises que vão mostrando a educação como parte da organização social, na sua base infra-estrutural (material,

organização para a produção dos meios de subsistência) e superestrutural (idéias, ideologia, conhecimentos científicos, tecnologia etc.)” (Januzzi, 2004, p. 21).

Na referida LDB, a educação também se apresenta como dever do Estado e da Família. Para o desenvolvimento humano, a educação é fundamental, pois na infância, “(...) o embrião humano, precisa da interação com o humano já formado, para a apropriação cultural (...) (Vigotski, 1929 citado por Duarte, 2008, p. 43). Ou seja, através do convívio familiar a criança aprende a andar, a se alimentar, a falar e a entender os valores éticos e morais. Já na interação escolar, a aprendizagem sistematizada promove o desenvolvimento social, cognitivo ou cultural:

(...) consideramos que a escola se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe mas pode vir a existir visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções propriamente humanas: as funções psicológicas superiores. (Tuleski, Facci & Barroco, 2013, p. 289)

Esmiuçando a Lei, para educar as crianças e PCD ou necessidades educacionais, as orientações e políticas não indicam necessariamente o processo de Inclusão. Entretanto, deixam brechas nas entrelinhas para a arcaica *Integração*. Antes de tudo, na sua definição: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Lei nº 9.394/96).

Nos atentamos para a palavra “preferencialmente” porque está explícita a via que escolas, gestores, professores, pais e psicólogos podem escolher para afastar o processo de Inclusão. Para entender melhor, o segundo inciso da LDB mostra que se o aluno não se “integrar” às salas de aula, pode ser matriculado em centros especializados:

Minto (2000) destaca a relevância de a Educação Especial ter sido considerada uma modalidade de ensino; no entanto, ressalta que, em seu texto, a lei suscita como suficiente a oportunidade de acesso aos sistemas de ensino, e a sua permanência ainda está relacionada ao seu desempenho pessoal. Apesar dos avanços importantes, percebe-se que o sucesso ou fracasso ainda recai sobre o aluno. (Garcia, Bacarin & Leonardo, 2018, p. 34)

Portanto, mesmo com os avanços legais que tivemos e o movimento de Inclusão, a individualização do “sucesso ou fracasso” é intrínseca à *desigualdade*. Isto significa que no âmbito educacional, os alunos com acesso à uma educação de qualidade, terão mais chances de sucesso, independente da sua condição de deficiência ou não. Pois, como há alta tecnologia, a *globalização* aproxima não só os comércios e as fronteiras econômicas e culturais, mas também o desenvolvimento daqueles com condição de acesso.

2.2 Desigualdade no Ensino Superior: do Acesso à Terminalidade

Partimos da perspectiva de que a *desigualdade* está atrelada a diversos âmbitos da vida humana. Quando tratamos da formação superior não é diferente. Lembramos que apenas 25% da população brasileira possui o Ensino Médio completo (IBGE, 2021) – requisito básico para o ingresso no Ensino Superior.

Para a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a Educação Superior tem diferentes níveis de abrangência, são eles: cursos alinhados por campo de saber, graduação, pós-graduação e extensão. São oferecidos à população a partir de critérios definidos para o ingresso em diferentes instituições, como faculdades, centros universitários, fundações ou universidades. Estas instituições são de caráter público ou privado. Por ora, nossa pesquisa se restringe ao Ensino Superior público, uma vez ser este nosso espaço de vivência e onde encontramos parceiros dispostos a colaborar e autorizar a pesquisa de campo, parte desta dissertação.

A Educação Superior tem como propósito:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Lei nº 9.394/1996)

Todas as Instituições de Ensino Superior (IES) estão subordinadas a tais diretrizes. Entretanto, cada qual conserva sua organização autônoma. Ainda assim, é importante frisar que no Paraná, essa autonomia está ameaçada em decorrência da tramitação do Projeto de Lei Geral

para as Universidades¹⁸ de 2019 e seus desdobramentos em 2020, responsáveis por enxugar os orçamentos.

Diante disso, algumas considerações são importantes. A Universidade no Brasil, por exemplo, só foi inaugurada no século XX (Drumond, 2012), mesmo sendo uma instituição antiga na Europa. Em sua tese, Simionato (2018) define a universidade como uma “instituição escolar-acadêmica que, desde a sua criação na Idade Média, tem atuado na definição e redefinição do modelo ortodoxo de ciência, no estabelecimento e na defesa do conceito de verdade” (p. 20). Com isso, podemos citar outras propostas sociais deste nível de educação. O Ensino Superior é importante “para vislumbrar a transformação social” (Moura & Facci, 2016, p. 125), além de representar a ciência e proporcionar o ensino:

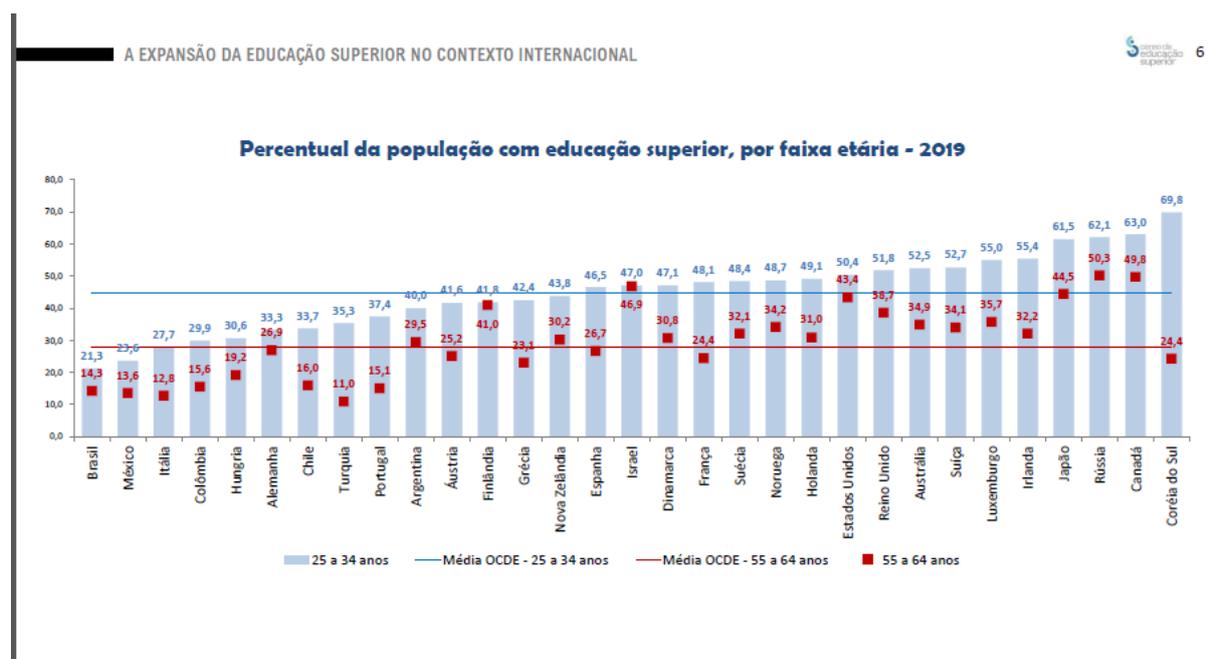
As instituições denominadas universidades são principalmente comunidades de estudo e, não, de ensino. Seu labor acreditador de conhecimento e dispensador de títulos é secundário ao que se relaciona com o cultivo e a renovação do saber, que chamamos invenção e inovação. Por isso é explicável que tenham como terceiro produto um processo que é necessário destacar e explicar. O processo de transformação. (Drumond, 2012, p. 152)

Os seus propósitos e diretrizes oportunizam essa transformação com base na ciência, tendo em vista que a extensão, a pesquisa e o ensino articulados e alinhados podem oportunizar a transformação e melhorar a qualidade de vida. A ciência pode criar tecnologias e soluções para os problemas e ao mesmo tempo oferecer acesso a isso (sejam tecnológicas, culturais, sociais) através da extensão – um dos pilares das IES. Por exemplo, nesta emergência histórica causada pela pandemia do vírus *SARS-CoV-2*, a criação de vacina, tratamentos e máquinas para salvar vidas ocorreu nas Universidades e Institutos de pesquisa.

As oportunidades e condições para a juventude participar deste processo de transformação não são favoráveis, tanto objetiva quanto subjetivamente. Se no Brasil a taxa de conclusão do Ensino Médio está abaixo de 30%, como mostrou o IBGE, quantos destes jovens concluintes ingressam e terminam a graduação? Segundo o último censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IPEA), aproximadamente 20% do total de jovens brasileiros concluíram o Ensino Superior (IPEA, 2019). Este indicador nos coloca em uma posição bem desfavorecida no *ranking* mundial. (Figura 3)

¹⁸ Para mais, ver em: <http://www.sesduem.com.br/tag/lei-geral-das-universidades/>

Figura 3- Percentual da população com Educação Superior por faixa etária - 2019



Fonte: INEP, 2019

Nosso intuito aqui é compreender este cenário da Educação Superior nacional e mundial, a fim de subsidiar a discussão sobre a atuação da Psicologia Escolar nas IES. Com esse apoio sócio-histórico, os atravessamentos que distanciam os sujeitos da conclusão do Ensino Superior deixam de ter um caráter apenas individual. As políticas dão acesso à educação básica e de fato melhoram algumas estatísticas. Porém, a ES, o desenvolvimento humano e o pensamento crítico estão distantes da população brasileira.

2.3 Desigualdade no Desenvolvimento: Uma Questão Psicológica?

Recuperamos o acervo teórico disponibilizado por autores clássicos da psicologia soviética, como Vigotski, Luria e Leontiev (fonte bibliográfica primária), seus continuadores contemporâneos (fontes bibliográficas secundárias) e documentos legais/formais para entendermos como o (a) psicólogo (a) vem atuando no Ensino Superior em relação à Inclusão de Pessoas com Deficiências e Necessidades Educacionais Especiais, e como a desigualdade é compreendida neste campo de atuação, tal como discorreremos no item 1.4. Dito de outro modo, o problema levantado pela presente proposta de investigação diz respeito à utilização por psicólogos (as) das políticas para PCD no âmbito universitário, tendo em vista a situação emergencial atual e o consequente direcionamento para o ensino e trabalho remotos. Além disso, procuramos entender se estes profissionais são atentos a este fenômeno.

Nesse sentido, destacamos a relevância desta investigação pois, segundo a PHC, cada pessoa se constitui da direção interpsicológica para a intrapsicológica. Ou seja, ela convive com um dado *modus vivendi*, um conjunto de valores e saberes (Barroco, 2007). Portanto, com os subsídios dessas teorizações podemos pensar o quanto os sujeitos que se apropriam dos conteúdos trabalhados no Ensino Superior – que são complexos e promovem/demandam abstrações, análises, sínteses e generalizações – e forjam o movimento do desenvolvimento pessoal.

Os sujeitos que acessam e alcançam a terminalidade do Ensino Superior têm as suas singularidades altamente impactadas por essa educação, por todas as relações que passam a constituir com seus pares, com o conhecimento e com a prática social na qual poderão ter participações mais subsidiadas pela ciência, arte, filosofia, etc. Podemos pensar que as pessoas público alvo da Educação Especial demandam adaptações curriculares e metodológicas, visando a quebra de todos os tipos de barreiras, conforme previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a requerer do Ensino Superior, através dos profissionais envolvidos, a apresentação de suas propostas.

Nesta pesquisa, demos atenção à utilização das PPs por profissionais da Psicologia para acessibilidade de PCDs no âmbito universitário. Destacamos a relação particular que constrói a singularidade e alcança o Ensino Superior através dos (as) profissionais envolvidos. É explícita a existência de outras relações e fatores envolvidos para o acesso e conclusão do Ensino Superior, todavia, nosso alvo é a atuação da Psicologia.

A pesquisa que envolve o psiquismo humano não pode reduzir seus estudos e conclusões à individualização dos fenômenos. Pelo contrário, deve analisar estes fenômenos a partir de “manifestações sócio-históricas” (Barroco, 2007). Partimos do pressuposto de que uma dessas manifestações é a inserção de PCD no Ensino Superior, pois a condição histórica da deficiência é marcada pela exclusão destes sujeitos nos sistemas de educação. Importante destacar que a exclusão sócio-histórica da deficiência perpassa outros âmbitos da vida humana, como saúde, moradia ou transporte. Entretanto, vale frisar que nesta pesquisa faremos a delimitação do acesso à educação.

A concepção de humano utilizada pela PHC ao desenvolver pesquisas, considera a singularidade humana inserida em uma estrutura global que, por sua vez, é representada pelas condições legislativas, geográficas, sociais, documentos internacionais e fatores econômicos. Seu objeto é a relação homem-natureza e a historicidade, a análise do complexo, das relações e ligações. Nela, o trabalho e as condições materiais de existência são classificados enquanto categorias do método de análise. É importante destacar que para a teoria marxista e para a PHC,

o trabalho é o processo humano de transformação ou regulação da natureza, podendo ser considerado como o início da vida social. Leontiev (2004), no século XX, defendeu que:

No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, *A Origem das Espécies*, Engels, sustentando a idéia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas mas a *leis sócio-históricas*. (p. 280. Grifo do autor)

Agora, no século XXI, essas *leis sócio-históricas* são expressas pelos documentos mundiais norteadores, dados estatísticos, infraestrutura e dados qualitativos coletados. A PHC é a ciência que propõe a união das tendências subjetivas e materialistas com o objetivo de constituir uma unidade para a psicologia geral, segundo Vigotsky (1997b), pautada na totalidade das relações. Ou seja, o que temos de objetivo e subjetivo.

A Psicologia de Vigotski tem como fio condutor as relações de produção na sociedade burguesa – descritas na primeira seção deste trabalho. A análise das relações na sociedade burguesa nos dá a possibilidade de analisar as relações em outras sociedades. Isso se deve ao fato de que seus elementos serviram para construção da atual sociedade. Nesta, ficaram alguns resquícios, como a exploração e a servidão.

A sociedade, por guardar a relação servil, guarda também a falta de acesso ao pleno desenvolvimento. Hoje considerada “Estado Moderno”, mas com a tradição da relação burguesa, a sociedade possui documentos e legislação para promover e garantir o desenvolvimento. Contudo, mantém as estruturas materiais para que parte dos seres humanos não tenha acesso aos recursos necessários a seu pleno desenvolvimento, fator que corrobora o resultado de pesquisas reducionistas e positivistas.

Este “não-acesso” às condições que geram o pleno desenvolvimento colabora também para manter as estruturas da sociedade de classe, ou seja, cada um carrega em si as marcas do seu tempo e das condições efetivas de humanização. Se o humano não se desenvolve plenamente, também não provoca reais transformações pessoais, sociais e estruturais, podendo manter os resquícios da exploração – questão de maior importância ética à Psicologia. A divisão estrutural burguesa independe da estrutura social, pois a subdivisão e a exploração existem desde os primórdios da civilização. Segundo Engels (citado por Vygotsky, 1930/2004), a divisão do trabalho causou ao homem sua própria subdivisão. O trabalho é, pois, uma categoria de análise para a PHC, porque entendemos que a humanidade se desenvolveu a partir de dois

caminhos condutores: o biológico e o social (do trabalho) (Vygotsky, 1930/2004; Engels, 1984), pelos quais transformamos a natureza e garantimos a sobrevivência.

De acordo com Engels (citado por Vygotsky, 1991), somente as condições naturais não são as únicas determinantes do desenvolvimento histórico. O homem age sobre a natureza e cria novas condições para sua existência. Em suas palavras:

A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro. Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade. (Engels, 1984, pp. 2-3)

Se vivemos de modo globalizado, logo, podemos considerar que o desenvolvimento material e laboral da humanidade cresce exponencialmente. Entretanto, na mesma proporção cresce também a *desigualdade* e a alienação.

O fenômeno da globalização, tal como vem se materializando, parece dizer cada vez mais aos homens quanto eles se distanciaram dos antepassados, da vida em pequenas comunidades e da consciência do que lhes era exigido pelas relações de dependência existentes anteriormente. (Tuleski, 2008, p. 21)

Retomando nosso objetivo – pesquisar a Psicologia junto à Educação Especial no Ensino Superior, pondo-a em perspectiva em relação ao contexto de *desigualdade* – cogitamos que conhecer a atuação Psi a partir da PHC proporciona possibilidade de desenvolvimento desse campo de atuação, em razão deste último se revelar singular para a Psicologia, cuja atuação não deve ser confundida com a de um pedagogo, por exemplo. O (a) psicólogo (a) escolar/educacional deverá ocupar-se do que incorre favorável ou desfavoravelmente para que o processo de ensino-aprendizagem de fato promova o desenvolvimento dos sujeitos (Vigotski, 2010). Com isso em vista, esta pesquisa se propõe a investigar essa realidade almejando o possível desenvolvimento da atuação do (a) psicólogo (a) escolar no Ensino Superior. Vigotski, principal autor dessa teoria, elaborou fundamentos teóricos-metodológicos para uma nova compreensão da Defectologia – área compatível com a Educação Especial (Vygotski, 1997b; Barroco, 2007).

Diante da atual conjuntura, isto é, com bloqueio de orçamento voltado à educação e às políticas sociais, é possível na interface da Psicologia com a Educação, principalmente, o rompimento de barreiras atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015, define barreira atitudinal como qualquer comportamento que impeça ou prejudique o pleno desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Certo é que a elaboração e implementação dessas propostas envolve a atuação multiprofissional. Todavia, nossa pesquisa se delimita na atuação da Psicologia, na particularidade que se expressa nas estratégias de acesso, permanência e terminalidade dos cursos propostos. Destacamos a relação particular responsável por construir a singularidade que alcança o Ensino Superior e, através dos (as) profissionais envolvidos – estimuladores de mediação – buscamos a Inclusão neste âmbito social e a terminalidade do curso proposto.

2.4 Pessoa com Deficiência: da negação da sua educabilidade à sua formação integral

Além de o Ensino Superior ser um nível de ensino pouco acessível e não obrigatório, ele tem como uma das finalidades a de “(...) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento” (Lei nº 9.394/1996). No entanto, este não é seu único propósito, pois incentivar a pesquisa, promover a cultura e aprimorar a educação também fazem parte do escopo de finalidades das IES:

A PHC ainda defende que o Ensino Superior promove o desenvolvimento humano. Essa perspectiva teórica entende que as aquisições do sujeito ocorrem na relação entre os homens, na qual é possível o processo de apropriação e transformação do conhecimento. O desenvolvimento de conceitos científicos é possível, no contexto educacional, através de uma relação sistematizada entre o professor e o aluno, ou seja, uma relação mediada. (Vygotski, 2009 citado por Garcia, Bacarin & Leonardo, 2018, p. 36)

Esta relação mediada no início da vida ocorre de maneira espontânea. O bebê começa o desenvolvimento pela convivência com os adultos. Quando a criança inicia a vida escolar, seu desenvolvimento passa para a etapa da aprendizagem sistematizada da educação formal e da vida em sociedade. Para organizar a vida em sociedade, são utilizados signos (Vygotski, 2007), por exemplo, quando vamos atravessar a rua, sabemos que o sinal verde para pedestres significa que é seguro. A cor verde é um signo da vida em sociedade.

Outra FPS que organiza a vida em sociedade é a linguagem – uma função muito importante, porque ela também organiza nosso pensamento. Uma das ferramentas da linguagem é a palavra (Vygotski, 2001):

Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos das realidades e suas propriedades essenciais. (Martins, 2016, p. 1574)

Cada etapa do desenvolvimento, a depender do momento sócio-histórico, requer que o ser humano já tenha uma série de aparatos e recursos para avançar em seu processo de desenvolvimento humano genérico. Por exemplo: antes de o bebê andar, ele se prepara para uma posição bípede, em geral, engatinhando e sentando com equilíbrio; e isso depende não somente da maturação biológica na direção cefálica-caudal e próximo-distal, mas de modelos sociais que levam a esse alcance. Numa analogia, também para o adolescente avançar para o Ensino Superior, além das conquistas do desenvolvimento biológico – e de acordo com os espaços sociais/culturais –, ele precisa concluir o Ensino Médio.

O estudo é uma atividade e uma necessidade posta como socialmente desejável e necessária para os jovens do século XXI – em razão da reprodução do modo de vida hegemônico instituído demandar domínios do desenvolvimento cognitivo-afetivo que são movimentados, notadamente, com essa etapa da Educação Básica. Isso ocorre por meio dos conteúdos curriculares previstos nas mais diferentes disciplinas, pelas experiências sociais propiciadas em acordo com a periodização (Martins, Abrantes & Facci, 2016). A cada sociedade, a cada classe social e a cada período do desenvolvimento ontogenético (Vygotsky, 2004) – no caso, do adolescente/jovem e que fornece a base para o adulto –, surge um dado modo de relacionar-se com o mundo, mediatizado por dados recursos e instrumentos.

Assim, podemos indagar, tal como Vigotski (2007, p. 17): “Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?”. A linguagem permite aos sujeitos nomearem o que está no mundo, identificando e caracterizando seus componentes, os processos que movimentam a natureza e os seres humanos em relação a ela e entre si. Não só, isso também permite com que o mundo seja capturado e representado em sua consciência. A linguagem também possibilita que o mundo seja duplicado no sujeito. Esse processo formativo não se apresenta para os animais, uma vez que somente pela linguagem verbal (oralizada, sinalizada, escrita, etc.) e pelo emprego dos signos que se constituem em instrumentos psicológicos, é que estes traços – característicos dos humanos – formam nós sujeitos. Tal formação nos permite sair da condição de espécie para a de gênero humano; a permitir com que passemos a compor a genericidade de forma a dominar os significados gerados e compartilhados, instituídos, e a formação dos sentidos pessoais – como já abordado.

Em tese, a relação estabelecida dos sujeitos com o mundo e com seus pares é sempre mediatizada pelos signos. Assim, ela vai se complexificando na medida em que vão se apropriando dos conteúdos escolares/curriculares, com suas múltiplas especializações, com seus axiomas, corpos teóricos e metodológicos. Com o ensino desses conteúdos permitindo a aprendizagem e a apropriação dos mesmos tornando-os “seus”, servindo-lhes de instrumentos

para apreenderem e atuarem sobre o real, superando uma relação sensorial direta pela relação subsidiada pelo pensamento – os sujeitos vão sendo equipados. A expectativa é que cheguem ao Ensino Superior com domínio de várias elaborações científicas, culturais, filosóficas e éticas, de modo a avançarem no domínio de novos conhecimentos e, a partir daí, também elaborarem outros, a exemplo da atividade da pesquisa.

Sobre esse entendimento, com base na teoria vigotskiana acerca da aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2010), há que se reconhecer o papel ocupado pela Educação Escolar/Superior na sociedade burguesa:

A educação tem um papel importante na vida do jovem. Porém, conforme já pontuamos, nem todos os jovens têm acesso ao Ensino Superior. Aqueles que têm, possivelmente, terão condições de desenvolverem funções psicológicas superiores qualitativas diferenciadas. (Moura & Facci, 2016, p. 141)

As FPS são aquelas geradas no âmbito cultural a partir do reequipamento do sujeito pelo cultural, ou seja, elas dependem da consciência e da volição para se constituírem e se desenvolverem, como seria o caso do pensamento verbal, da memória mediada, do raciocínio lógico-matemático, entre outros. Essa relação mediatizada pelos signos permite aos sujeitos com que elaborem os conceitos. Para Ornelas e Barroco (2013), ao explicar a formação social do psiquismo, Vygotski (1993) teoriza sobre a formação de conceitos, explicando que

A formação de conceito é o resultado de uma atividade complexa na qual intervêm as funções intelectuais básicas. O processo, no entanto, não pode ser reduzido à associação, à atenção, à imaginação, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém, ao mesmo tempo, insuficientes sem o uso do signo ou da palavra como o meio através do qual dirigimos nossas operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos para a solução da tarefa com a qual nos enfrentamos. (p. 89. Tradução nossa)

Com o exposto, espera-se que o estudante do Ensino Superior tenha alcançado a elaboração de conceitos científicos em diferentes áreas, sobretudo aquela de seu curso.

Vale a pena destacar que estudos dos psicólogos soviéticos revelaram que sujeitos mais educados empregavam classificações mais categóricas (categorias de análise) ao serem solicitados para resolverem problemas, responderem questões, entre outros (Luria, 2010; Vygotsky & Luria, 1996). Não contavam apenas com experiências empíricas e com saberes tácitos para ordenarem seus pensamentos. Desses estudos interculturais foram se evidenciando as premissas e teses defendidas pelos autores, de modo a se compreender a relação entre educação/instrução e desenvolvimento do psiquismo de forma mais complexa.

Desde o período colonial, a marginalização e segregação em nosso país foram autenticadas pela ciência da época. Segundo Gilberta Jannuzzi (2004),

Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou se os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI. (p. 11. Grifos da autora)

Este “recolhimento” às Santas Casas era feito com o aval de cientistas e autoridades da época. A Psicologia não era uma ciência, contudo, haviam outros estudos sobre os fenômenos psicológicos feitos por arquitetos, pedagogos e teólogos (Antunes, 1999 citado por Bock, 1999, p. 317). Estes estudos legitimavam a segregação não só de PCDs, mas de todos aqueles que fugiam ao ideal hegemônico de homem: índios, negros, prostitutas e qualquer ser humano desviante da ordem moral da época. Resumindo, os estudos voltavam-se a “temas relacionados diretamente à questão do controle político da população colonial” (Bock, 1999, p. 318).

Para Silva (1986), Marques (2001) e Vygotski (1997), o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a elas relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem. É no contexto das relações sociais que se exprimem as mais diversas formas de discriminação, aceitação, rejeição e controle no que tange aos indivíduos enquadrados como desviantes, diferentes e inadequados. (Rossato, 2010, p. 21)

Em virtude da colonização portuguesa na América do Sul, podemos considerar que os fatores que levaram à segregação foram “empurrados” por uma cultura diferente das que existiam nesse território. Adicionado o tráfico da população africana para “trabalhar na colônia”, nos indagamos: Qual sujeito não seria “desviante, diferente ou inadequado”? Esse período de recolhimento da diferença produziu condições histórico-sociais para a atual segregação. Com a institucionalização (asilamento) de PCDs e da população, a preocupação naquela época era “abrigo e comida” (Jannuzzi, 2004, p. 11). Com o passar dos séculos, as instituições foram se fragmentando; asilos para os velhos, manicômio para os loucos, orfanato para crianças e instituições próprias para deficiências, as quais eram amparadas pela caridade:

Tais instituições (conventos, asilos, hospitais, internatos, etc.) lidavam com os deficientes e dementes de tal modo que eles convivessem somente com pessoas com as quais se assemelhassem em termos de condições físicas ou mentais, e com aqueles que tivessem uma vocação ou chamado para atendê-los - religiosos, médicos, etc. (Barroco, 2007, p. 121)

Esta fragmentação no atendimento pela via do asilamento foi legitimada pelo saber médico. Na época, a condição bio/fisiológica era a única determinante. Até o século XVIII,

seres humanos no Brasil com alguma deficiência eram considerados incapazes (Barroco, 2007), culminando na segregação. Afinal, os sujeitos eram segregados do quê? Incapazes do quê? Primeiramente, eram separados do mundo e da vida em sociedade nestas instituições asilares, por serem incapazes de levar uma vida com “normalidade”, produzindo e reproduzindo a vida sob os moldes instituídos hegemonicamente. Os fenômenos sócio-históricos da segregação e da desigualdade vivenciados hoje são resultados do *controle político* citado por Ana Bock (1999) desde o período de colonização da população latino-americana.

Foi no século XIX, a partir da independência brasileira da corte portuguesa, que surgiram as primeiras instituições escolares para cegos e surdos. Entretanto, ainda eram considerados como um grupo de pessoas “incapaz físico e moral”, sem nenhum direito civil ou político (Jannuzzi, 2004). Naquela época, o direito político era exclusivo dos homens alfabetizados e livres. Aos poucos, os direitos foram conquistados pelas PCDs ao longo do século XX, a firmar o início da luta por cidadania.

Ao se iniciar a educação voltada às pessoas cegas e surdas, ocorreu uma difusão das “instituições privadas e filantrópicas” (Rossato, 2010, p. 38). Porém, os interesses destas instituições diante da educação não era o desenvolvimento humano ou a autonomia e a independência dos sujeitos, pois não havia, até então, estas aspirações contemporâneas. No século XX, na perspectiva de uma vida normalizada e produtiva, a pauta do atendimento educacional era tornar o ser humano com deficiência “incapaz” em uma pessoa “capaz”:

O início desses modelos de atendimento se deu onde o capitalismo já havia alcançado um grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas, podendo aproveitar a mão-de-obra dos cegos e surdos em algumas atividades econômicas. Então, a criação de tais institutos deveu-se mais a interesses do poder constituído do que à real necessidade das pessoas envolvidas. (Rosa & André, 2006 citado por Rossato, 2010, p. 38)

Com a industrialização, a escolarização e o aumento das instituições filantrópicas a partir de 1930, o incentivo à educação da deficiência também começou a ganhar força. Porém, os interesses destas instituições não eram apenas a educação e a aprendizagem dos ditos incapazes. Segundo Bueno (2004 citado por Rossato, 2010),

Há um diferencial entre essas instituições europeias para cegos e surdos e as do Brasil (criadas na segunda metade do século XIX), pois muitas daquelas se transformaram em oficinas de trabalho, já as brasileiras se voltaram mais para o asilo de “inválidos”, servindo de apoio e proteção. (p. 38. Grifos da autora)

Reforçamos que, neste período, o movimento voltava-se à *integração* dessas pessoas na sociedade. Ou seja, elas deveriam se esforçar, pela via educacional, para se integrarem à sociedade, sem que esta colocasse em questão sua estrutura e modo de se manter como tal. A

deficiência passou de um “problema” apenas médico para ser, também, um problema da educação. Quanto aos direitos políticos, pouco mudou em tal momento histórico, primeiro foi atribuído o direito ao voto somente para a população cega pelo então presidente Getúlio Vargas, em 1946 (Jannuzzi, 2004).

Durante as décadas seguintes, o Brasil pouco avançou na garantia de direitos. Em contrapartida, a ditadura civil militar (1964-1985) promoveu retrocessos com o autoritarismo. A Psicologia, neste período, estava se consolidando enquanto profissão (CFP, 1962). Já no cenário mundial, ocorreram transformações significativas nesta época, principalmente com a proclamação da DUDH (ONU, 1948/2020), a inaugurar a aspiração para o desenvolvimento humano e a universalidade dos direitos. Outro marco histórico de destaque foi a primeira Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente em 1975, proclamada pelos Estados-membro da ONU (ONU, 1975/2021). Lembramos que o Brasil é um dos Estados signatários da ONU e, portanto, da referida declaração.

A educação da população brasileira com deficiência não mudou muito após a Declaração. Aliás, no país já existiam alguns centros especializados, como mencionado anteriormente. Como nosso tema guia nesta discussão é a desigualdade de acessibilidade, vale ressaltar que esses espaços de educação eram localizados em grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro ou Curitiba. Ou seja, moradores de outras localidades não tinham acesso ao que chamamos hoje de Educação Especial.

Até 1988, o que nós víamos era um movimento filantrópico, consolidado que falava de pessoas excluídas. De 1988 para cá, predominantemente, as pessoas com deficiência física, que se viram em determinado momento impedidas de continuar sua vida comum por um acidente, por um desvio da condição de saúde que nós possuímos, ao se recuperar e se reabilitar, retornaram à vida civil e participaram do movimento de construção dos direitos definidos na Constituição de 1988. Direitos que antes tinham e perceberam que não tinham mais, como a acessibilidade, o direito à igualdade, o direito à educação de qualidade. Eles conheceram o lado da exclusão que é perverso e que traz sofrimento para grande parte dessa população. (Delou, 2011, p. 121)

Para além da história brasileira, no começo do século XX, na Rússia, havia outra história sendo escrita aliada a um movimento revolucionário para a Educação e para a Psicologia, tendo L. S. Vigotski como figura expoente. Sobre isso, Tuleski (2008) escreve:

Vygotski, ao discutir criticamente as teorias psicológicas de sua época, expressa esta luta traduzida entre uma visão de homem (e de uma forma de ser do homem) antiga, que precisa ser superada, e de outra nova que surge, à qual precisa ser construída e consolidada. (p. 84)

Após o processo de revolução comunista entre fevereiro e outubro de 1917, nasce também uma nova Psicologia, uma Psicologia Geral (Vygotski, 1993) – hoje chamada de

Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Trataremos desta revolução nas ciências humanas, bem como da condição de deficiência no próximo item.

2.4 Pessoa com Deficiência: da negação da sua educabilidade à sua formação integral

Podemos dizer que a tese fundamental da PHC é a formação social do psiquismo. Para essa comprovação, foram feitas pesquisas iniciadas a partir de revisões teóricas de produções mundiais após a revolução proletária de outubro de 1917 (Luria, 1981; Vygotski, 1996). Com este objetivo, seus teóricos buscaram a explicação/compreensão da constituição e do desenvolvimento do psiquismo de pessoas com e sem deficiências, considerando as leis gerais da dialética marxista:

Uma das questões que chamam a atenção quando se lêem atentamente as obras de Vygotski é sua contundência e insistência em superar a “velha psicologia”, postulando uma “nova psicologia” quem fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito. (Tuleski, 2008, p. 81. Grifos da autora)

Nesse contexto, os autores soviéticos tomaram o desenvolvimento do psiquismo condicionado à base material da vida, às condições próprias às quais os sujeitos se vinculam e ao equipamento biológico com o qual contam (Vygotsky & Luria, 1996). Sob esses fundamentos, os teóricos mais conhecidos no Brasil são L. S. Vygotski (1896-1936), A. R. Luria (1902-1977), A. N. Leontiev (1903-1979), entre outros. Eles forneceram grandes contribuições para que pudéssemos compreender o papel da escolarização e da educação sistematizada no desenvolvimento dos sujeitos. Com o intuito de explicá-los, importante enfatizar que recuperaram o contexto mais amplo e o mais próximo que os envolviam, os problemas com os quais lidavam e como os enfrentavam (Barroco, 2007).

Vygotski entendeu e descreveu o desenvolvimento de crianças com deficiência de outro modo, compreendendo-as para além da sua deficiência, da sua falta. Em sua teorização, ele defende que as crianças com alguma deficiência não são menos desenvolvidas, mas se desenvolvem de uma maneira diferente (Vygotski, 1997a). O termo *Defectologia* foi empregado na época para nomear o estudo das condições de vida e desenvolvimento das pessoas consideradas incapazes pela sua condição biológica diferente (Barroco, 2007). Com muita dedicação, observação e estudo, Vygotski começa a romper o foco da deficiência na falta, na diferença ou no aspecto biológico. Entende que uma criança, quando nasce com alguma

deficiência ou a adquire ao longo da vida, não deixa de se desenvolver como seus pares, mas se desenvolve a partir de sua deficiência.

A teorização vigotskiana elaborada nas décadas de 1920 e 1930, já denunciava mitos como esse, o da incapacidade, do defeito biológico como fator impeditivo do desenvolvimento. Além disso, já argumentava sobre a defesa da possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento, desde que dadas as condições adequadas. No entanto, ela não se tornou conhecida no Brasil antes das décadas de 1980 e 1990. Isto deveu-se, em grande parte, aos problemas advindos da polarização e rivalidade entre comunismo x capitalismo, que tinham na URSS e nos EUA seus protagonistas, mas englobavam todos os países. Assim, a literatura científica soviética não circulava livremente no ocidente.

A revolução da THC, que permanece inovadora, foi romper com o olhar biologicista não só dos “defeitos” das crianças, mas de todo desenvolvimento humano (Facci, 2004; Vygotski, 1991). Compreendemos que a dificuldade para a aprendizagem escolar ou para a vida está relacionada às condições sociais. A parte biológica, que impõe a condição de deficiência, pode ser superada e compensada, uma vez que nosso sistema nervoso possui a função de adaptação.

Para Barroco (2018), os textos de fundamentos da *Defectologia* expõem a pertinência das asserções teórico-metodológicas de L. S. Vygotski (1896-1934) à área da *Defectologia*, quando a Educação Básica não era universalizada na Rússia e na União Soviética. Após cerca de 100 anos, ela se mostra contributiva para a educação do século XXI, quando passa a ser assumida como direito para todas as pessoas nos Estados democráticos sob a perspectiva da Inclusão social e educacional. Nesta direção, Barroco (2018) escreve que Vygotski revela-se revolucionário, subsidiando uma visão integrada da constituição do psiquismo humano e também por defender a humanização, a formação do edifício cultural nas pessoas com e sem deficiências.

Vygotski (1991) nos instiga a olhar para a deficiência como uma força. Explica-nos que biologicamente os seres vivos são propensos à adaptação, por exemplo, às mudanças físicas e sociais ou às mudanças entre necessidades e características do *homo sapiens* para o humano contemporâneo. Como explicamos nas seções anteriores, a humanidade se desenvolveu por duas linhas: a biológica e a social, mas para além disso, afirmamos ainda que a personalidade humana está condicionada à adaptação social.

Quanto à condição de deficiência ou de dificuldade no desenvolvimento, Vygotski explica que tal “falta” pode ser fonte de uma “supercompensação”, ou seja, o organismo como um todo pode evoluir e desenvolver outras áreas, como as vias colaterais de desenvolvimento.

Em suas palavras, “quanto mais adaptada está a infância em qualquer espécie de animais, menores são as possibilidades potenciais de desenvolvimento e educação” (Vygotski, 1991, p. 5).

A PHC, liderada por esse autor, explica que mesmo que “(...) o defeito deprima o estado psicológico do indivíduo de maneira a torná-lo fraco e vulnerável, porém este mesmo estado de vulnerabilidade pode servir de estímulo a seu desenvolvimento, levando-o a uma força capaz de superar sua fraqueza” (Rossato, 2010, p. 77). Defendemos ainda que essa fraqueza pode ser superada com mais qualidade se for de maneira sistematizada e propositiva como é (ou seria) a educação escolar. Ou seja, diante das condições adequadas de vida e de educação, o “defeito” não limitaria a aprendizagem ou a vida em si.

Tendo em vista as discussões que tecemos sobre desigualdade, entendemos que a Psicologia Escolar assume uma visão crítica e revolucionária de educação quando entende a integralidade entre o sistema educacional/escolar e o sujeito ao olhar para a estatísticas como uma parte que revela o fenômeno do fracasso na escola, mas não o explica. Para a teoria vigotskiana, o “defeito biológico” ou a deficiência deve ser visto como uma parte de um fenômeno bem mais amplo, ou como uma condição implicada a vários fatores; o defeito não é, em si mesmo, fraqueza ou impedimento, mas antes potência do sujeito.

Pontuamos que a “fraqueza” ou a deficiência não pode reduzir o indivíduo como sua única fonte de desenvolvimento, como sua característica única no mundo, mas como constituinte de um ser humano integral. Para Vygotski (1991, p. 46) “(...) a educação da criança anormal deve se basear em uma elevada noção da personalidade humana, na compreensão de sua unidade e integralidade orgânica”¹⁹. Portanto, o papel da escolarização ou da instrução revela-se fundamental para direcionar o domínio de conteúdos que impactam no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, presentes somente nos seres humanos (Vygotski, 2000; Vigotski, 2010). Vejamos:

(...) ante ao posicionamento teórico aqui defendido, consideramos que a escola, se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe mas pode vir a existir, visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções propriamente humanas: as funções psicológicas superiores (Tuleski, Facci & Barroco, 2013, p. 289).

Conforme escreve Vygotski (1991):

Que verdade libertadora para um pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa - substituir a visão-; o surdo vai

¹⁹ La educación del niño anormal debe basarse en una elevada noción de la personalidad humana, en la comprensión de su unidad e integridad orgánica. (Vygotski, 1997b, p. 46)

elaborando de todas as maneiras possíveis os meios para superar o isolamento e desconexão da mudez. (...) as forças positivas que [entram] em ação estavam à margem da educação. Os psicólogos e pedagogos (...) não sabiam que seu defeito não é unicamente uma pobreza psíquica, é também fonte de riqueza. (p. 47. Tradução nossa)²⁰

A segregação, em todas as suas formas de ocorrência e manifestação, tem sua gênese em algum modelo de dominação e disputa – algo que é fundante ao capitalismo. No entanto, ela provoca grande estranhamento à sociedade burguesa, que mantém em seu ideário as defesas da liberdade, igualdade e fraternidade (ainda que não consiga garanti-las efetivamente). É importante considerarmos que o *não acesso* à educação de qualidade e ao desenvolvimento pleno não permite a objetivação desse tripé.

Mesmo 10 décadas após os primórdios das elaborações de Vygotski, elas continuam atuais e potentes, visto que “(...) apresentou a tese central de que a deficiência implica antes em uma condição social que biológica” (Barroco, 2007, p. 120). Em outras palavras, as condições sociais e materiais são os fatores que distanciam o ser humano de seu próprio desenvolvimento; não é a sua condição física, sensorial, intelectual ou cognitiva. Essa concepção chega aos dias atuais, quando os direitos fundamentais reconhecidos a duras penas passam a ser negados em países onde a governança não é somente de direita, como também de negação da ciência e da história.

Assim, indagamos se essa teorização – que é baluarte na luta não mais pela ampliação, agora também pela garantia de direitos já reconhecidos – pode subsidiar profissionais da Psicologia? E se essa concepção vygotskiana sobre homem, sociedade, educação e desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiência é comungada pelos (as) psicólogos (as) atuantes nas IES?

Vygotski teorizou sobre a condição de deficiência no mundo, já que assume existir uma relação histórico-dialética entre parte e totalidade, transcendendo sua sociedade e momento histórico. Quando elucida a implicação da desigualdade imposta pelas classes sociais, ele explica que a diferença gerada pela deficiência pode ser superada e compensada pelo sistema nervoso central, desde que isso seja devidamente trabalhado. Não se trata de um trabalho de compensação automaticamente instituído. Com a perda de uma dada função, uma outra estrutura assume seu protagonismo sem investimentos, sem um trabalho educacional para que

²⁰ “Qué verdad liberadora para un pedagogo: el ciego desarrolla una sobreestructura psíquica sobre la función perdida con una única tarea sustituir la visión-; el sordo va elaborando de todas las maneras posibles los medios para superar el aislamiento y la desconexión de la mudez! (...) Las fuerzas positivas que este pone en acción estaban al margen de la educación. Los psicólogos y pedagogos (...) no sabían que el defecto no es únicamente la pobreza psíquica, es también fuente de riqueza”. (Vygotski, 1991, p. 47)

isso ocorra. Para o autor, reconhecendo a plasticidade cerebral, a condição humana com base em sistemas interfuncionais é capaz de criar novas conexões ante lesões ou complicações. A seu ver, o desenvolvimento humano possui um modo específico de adaptação.

As relações interfuncionais são relações entre as funções do cérebro. A exemplo, temos o pensamento e a linguagem:

O pensamento se relaciona com a memória de modo diferente. Eles se ligavam por meio da percepção e aquelas duas funções eram subordinadas a esta. Assim, podemos acrescentar à segunda lei o seguinte: graças a essa predominância em cada etapa etária, surge, para uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes. Para uma determinada idade, diferentes funções estão em distintas relações umas com as outras. (Vygotski, 2018, p. 103)

Vygotski (1991) também afirma que:

A compensação de um órgão ímpar deficiente assume no sistema nervoso central, [a função de] precisar e aperfeiçoar o funcionamento do órgão. O aparato psíquico cria sobre tal órgão, uma superestrutura psíquica a partir das funções superiores que facilitam e elevam o seu trabalho. (pp. 42-43. Tradução nossa)²¹

Esse processo compensatório rompe o enfoque biológico de impedimento ao desenvolvimento ao mesmo tempo que confronta o saber biomédico, próprio à lógica capitalista, que fragmenta e dissocia tudo e todos.

Pensando na constituição da pessoa com deficiência, o autor afirma que:

O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas as consequências sociais deles, sua realização sociopsicológica. Em relação a isso, resulta a obrigação do psicólogo compreender cada ato psicológico não em seu vínculo com o passado, mas também com o futuro da personalidade. (Vygotski, 1991, pp. 44-45. Tradução nossa)²²

O compromisso da Psicologia que atua junto à educação das PCDs consiste em levar a escola a atuar como propulsora de desenvolvimento, a fim de transformar a deficiência em capital humano. Nesta sociedade burguesa, na qual o trabalho é a única mercadoria que gera valor (Antunes, 2021), a atuação da Psicologia seria a de preparar as PCDs para o trabalho? Com isso em vista, refletimos: Como estimular a educação das PCDs para a sustentabilidade e

²¹ La compensación de un órgano ímpar deficiente la asume el sistema nervioso central, precisando y perfeccionando el funcionamiento del órgano. El aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una superestructura psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo (Vygotski, 1991, pp. 42-43).

²² Lo que decide el destino de la personalidad, en última instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica. En relación con esto, resulta obligatorio para el psicólogo comprender cada acto psicológico no sólo en vinculación con el pasado, sino también con el futuro de la personalidad (Vygotski, 1991, pp. 44-45).

para o trabalho, e ao mesmo tempo manter a educação como fracasso (já que isso permite a manutenção da sociedade de classes)?

Lembramos que o processo de escolarização concomitante ao avanço da industrialização não se deu com enfoque na alfabetização de modo despretensioso.

3 PSICOLOGIA, DESIGUALDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

*Do trabalho ia pra aula, sem
 Jantar e bem cansado
 Mas lá em casa à meia-noite tinha
 Sempre a me esperar
 Um punhado de problemas e criança pra criar
 Para criar, só criança pra criar
 Para criar, só criança pra criar
 Mas felizmente eu consegui me formar
 Mas da minha formatura, não cheguei participar
 Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel
 Nem o diretor careca entregou o meu papel
 O meu papel, meu canudo de papel
 O meu papel, meu...
 (Martinho da Vila, 1969)*

Este samba do popular compositor brasileiro Martinho da Vila (1969), nos faz lembrar de nossa discussão nesta pesquisa que mostra as desigualdades de acesso ao Ensino Superior (ES). Nesta seção, expomos sobre as políticas estudantis existentes em algumas universidades públicas brasileiras para conhecimento do que preconizam aos alunos com deficiência, altas habilidades, transtornos do espectro autista ou com necessidades especiais (NE) que envolvem a acessibilidade e efetividade no Ensino Superior (ES). Esse conteúdo, tal como das seções anteriores, resulta da investigação bibliográfico-conceitual sobre a desigualdade e o desenvolvimento da pessoa com deficiência e as políticas de Inclusão no Ensino Superior. As discussões dos itens 3.2 e 3.3 também se apoiaram nas investigações de campo feitas e detalhadas a seguir (Anexos 8, 9 e 10). Lembramos que ela se valeu de fontes primárias (documentos legais e publicações dos autores clássicos da psicologia soviética e da educação e de áreas afins) e secundárias (comentaristas das leis e publicações dos intérpretes e continuadores dos autores clássicos). Também resulta da investigação de campo. Os resultados não foram encontrados como planejamos, mas deram subsídios para tecer discussões sobre a aplicação de uma investigação de campo e indicações sobre a Psicologia na área da Educação Especial no Ensino Superior. Apresentar o percurso da pesquisa e seus procedimentos; discutir contradições, avanços, retrocessos e indicações à luz da investigação bibliográfico-conceitual é o objetivo da presente seção.

A **investigação de campo**, que almejou encontrar e entrevistar psicólogos que atuam no ES para conhecimento das necessidades que identificam e as proposições que fazem em suas atuações, foi devidamente aprovada no Comitê de Ética (Anexo 1). Inicialmente, sob um outro objetivo geral, esperava-se ter uma compreensão mais articulada e aprofundada das origens e

da reprodução social das desigualdades, bem como um panorama do conhecimento que os psicólogos têm a respeito das políticas de Inclusão no Ensino Superior. Contudo, o objetivo teve que ser revisto, como exposto no item 3.2, onde explicamos o procedimento, o processo [moroso e dificultoso] de aprovação do Comitê de Ética e os atravessamentos da pandemia nesses dois últimos anos que impactaram na pesquisa de campo.

Para o desenho da pesquisa de campo, buscamos os documentos norteadores nacionais e mundiais para a educação e as políticas estudantis de algumas IES brasileiras (identificando-as e levantando informações em seus *sites* e em *sites* governamentais) para conhecer o que preconizam para os alunos com deficiência quando o assunto é acessibilidade e Inclusão na Educação Superior. Ainda, propusemos discussões sobre a Psicologia Escolar e suas estratégias de superação da desigualdade e comoção do desenvolvimento humano.

3.1 Considerações Metodológicas Sobre a Investigação de Campo

Para atendermos aos propósitos da pesquisa que gerou a presente dissertação, realizamos a investigação bibliográfica-documental e a investigação de campo. Mesmo que não tenha se efetivado a contento, os esforços para sua aplicação aconteceram. Lembramos que a pesquisa esteve atrelada a uma pesquisa bibliográfica-documental interinstitucional (05/2019 a 05/2021), citada nas seções anteriores, e teve sua proposição/origem nas demandas da experiência profissional das pesquisadoras junto ao PROPAE/UEM e à opção por estudos de campo que pudessem ser realizados no contexto da pandemia causada pelo vírus *SARS-CoV-2* (ONU, 2020). Em 2020 e 2021, a recomendação da OMS e do PPI-UEM foi a realização de trabalho e pesquisa de modo remotos. Também levamos em conta as condições e limites atuais para uma pesquisa de campo de mestrado, cujo prazo comum é de 24 meses e com ampliação do prazo para 36 meses.

As etapas da pesquisa de mestrado (envolvendo a investigação bibliográfico-conceitual e a de campo) envolveram a formulação de problema, construção de hipótese, seleção de amostra e coleta de dados (Gil, 2002). Conforme Gil, as fases da pesquisa de campo são delimitadas pelo pesquisador, porém, sua aplicação dependerá da dinâmica do público investigado. Além do exposto pelo autor, hoje podemos considerar como interferências na aplicação de uma pesquisa ou de uma investigação, as adversidades do contexto atual de pandemia e distanciamento social, a dificuldade em obter contatos formais com universidades, dificuldades com saúde mental e financeiras e outras urgências de ordem pandêmica que atravessaram/atravessam nossa existência neste momento.

Sendo assim, delimitamos as fases de investigação da forma proposta por Gil. Mas, ponderando que as condições objetivas e subjetivas precisam ser devidamente abordadas em manuais de metodologia de pesquisa. Somam-se a esses aspectos apontados os constantes ataques ou pautas criadas pelo governo federal relativos à Educação pública, Básica e Superior e a própria política de Inclusão – como demonstrado com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Certo é que pesquisadores e programas de pós-graduação tiveram grandes enfrentamentos. Mas a execução esteve à mercê de diferentes fatores – sobre os quais abordaremos a seguir, concomitantemente com a descrição das fases de investigação.

Esta pesquisa foi realizada de modo remoto, em ambiente virtual, com divulgação via *e-mails*, redes sociais e redes de apoio de pesquisa em Psicologia, especificamente direcionada aos (as) psicólogos (as) que trabalham ou já trabalharam nos últimos cinco anos em programas/departamentos/núcleos voltados para a Educação Especial na Educação Superior ou apoio estudantil e/ou acessibilidade. Iniciamos a formulação da pesquisa interinstitucional em 2018 e esta pesquisa de mestrado em 2019.

Levando em consideração a atual organização autônoma das IES brasileiras, a abrangência de áreas da atuação Psi (Saúde, Educação, Escola, Educação Especial, Trabalho, Assistência Social, Esporte, Organização, Instituição, etc.) e a expansão territorial brasileira, esta atuação específica – Psicologia para a Educação Superior Especial – que pode ter se desenvolvido nos últimos anos junto às políticas, por enquanto não se apresenta suficientemente conhecida, portanto, a investigação de campo proposta se faria necessária. Tal investigação nos ajudaria a conhecer a inserção da psicologia no ES e, também, parte da compreensão destes psicólogos (a) sobre as políticas e os conceitos que as compõem.

Importa recuperarmos o que expõem, visto que, para a PHC, cada conceito representa uma infinidade de palavras e se constrói de maneira singular. A questão desta investigação de campo relaciona-se ao desvelamento da inserção da Psicologia no ES – o que se deu num momento tão crítico envolvendo os anos de 2020 e 2021 – e à atuação dos profissionais desta área da Psicologia – como entendem esses conceitos e como eles estão presentes em suas práticas. Consideramos que o conhecimento e a consciência dessa atuação podem levar ao avanço nessa ciência e profissão, e que a pesquisa poderia contribuir para tanto.

Avaliamos documentos oficiais do Ministério da Educação, começando pelos editais do Programa Incluir (DOU, 2009). Já os dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2017) foram consultados para delimitar o contexto nacional das universidades e programas de acesso. Constatamos que dentre as 107 universidades públicas, nem todas foram contempladas

no Programa Incluir, o qual previa fomentar a acessibilidade universitária. Tampouco foram contempladas pelo Programa REUNI²³ (MEC, 2008), visto que este foi direcionado para universidades federais. Também não foi possível identificar, via *sites* oficiais das IES, qual o quadro profissional que constitui os programas de apoio e acesso. Por isso, quando começamos o projeto, não era possível saber se encontraríamos psicólogas e psicólogos em todas as universidades.

Diante do exposto, optamos por traçar outro caminho. Utilizar nossos canais de comunicação, nossos parceiros da pesquisa interinstitucional, para buscar estes profissionais da Psicologia envolvidos com acessibilidade no Ensino Superior.

Discutimos como hipótese central, com o suporte teórico da PHC, que as políticas são compostas por determinados conceitos formados a partir de vários signos. Segundo Vigotski (2007), os signos são entendidos como meios para auxiliar os seres humanos na reprodução da existência cultural. Eles expressam as práticas sociais vigentes de modo a regular as condutas e um dado modo de existência. As elaborações humanas, como os signos e os conceitos, são compartilhadas, apropriadas e passíveis de contínuas mudanças conforme os seres humanos alteram suas práticas sociais. Sobre esse entendimento, ponderamos ser mister que estejamos atentos ao que elaboramos e como veiculamos essas elaborações, quem tem acesso a elas, quais são seus impactos, etc., visto que incidem sobre o desenvolvimento da sociedade e dos próprios sujeitos. Os documentos norteadores e as PP, neste texto, foram considerados instrumentos de mediação para o exercício do direito à educação. Partimos da hipótese que quanto maior o conhecimento destas políticas, melhor é sua utilização. Assim, se o psicólogo (a) domina minimamente o contido na LDB nº 9.394/96 e na Lei de Inclusão nº 13.146/2015, ele (a) já possui um direcionamento para seu trabalho, pois signos e instrumentos orientam o comportamento humano de maneira distinta.

Com a organização dos dados do problema investigado, já constatamos que nem todas as IES participaram dos programas que fomentam a permanência e o acesso ao ES ou contam com o (a) profissional da Psicologia em seu quadro de técnicos.

Nesta dissertação, com os subsídios advindos da pesquisa bibliográfica, discutimos quais políticas e conceitos os profissionais da Psicologia utilizam, e como estas ferramentas estão sendo utilizadas. Defendemos que a apropriação teórica dessas políticas e a aproximação

²³ REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais. Desde de 2008 este programa reúne todas as IES Federais e conta com ações para ampliação de vagas, abertura de vagas noturnas, contratação de técnicos e docentes e combate à evasão.

dos profissionais envolvidos favorecem o/a sucesso/concretização da educação para este público.

Para acessar o objeto da investigação, consideramos os seguintes critérios de escolha: ser psicólogo (a) e atuar com políticas de acessibilidade no Ensino Superior. Inicialmente, elegemos também como critério o fato de ser vinculado a uma das IES que autorizaram a investigação de campo.

Para a execução da investigação, inicialmente foram selecionadas 10 universidades públicas brasileiras, federais e estaduais, que são parceiras na pesquisa “Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior na América Latina: recuperação de aspectos históricos e mapeamento de Políticas Públicas referentes”. Consideramos que esta proximidade com as 10 IES facilitaria a devolutiva dos convites feitos por meio de mensagens direcionadas aos *e-mails* indicados pelos nossos colegas pesquisadores.

Entretanto, ao enviar cartas-convite para as IES, estas já sinalizaram a ausência de psicólogos (as) em suas equipes e outras não responderam. Lembramos que o trabalho remoto ainda possui falhas de comunicação, como é o caso dos *e-mails* indo direto para caixas de *spam* e lixeira, ou sendo encaminhados para setores errados, acúmulo de trabalho devido à condição imposta pela pandemia de equipes desfalcadas e com atuação remota em condições inadequadas, entre outras justificativas plausíveis. Portanto, ficou evidente que não seria possível realizar a investigação de campo com as IES parceiras.

Diante do rigor ético-científico e das exigências do Comitê de Ética, nos primeiros meses da investigação de campo coletamos quatro autorizações de IES parceiras, sendo elas: Unioeste - Cascavel-PR, UNIR - Porto Velho-RO, UEL - Londrina-PR e UEM - Maringá-PR (os documentos estão dispostos nos Anexos 2, 3 e 4 e Apêndice 3).

Posteriormente, foi enviado e divulgado o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido e o *link* para que os profissionais das quatro IES parceiras dispostas pudessem colaborar com a pesquisa respondendo ao questionário que foi apresentado pela ferramenta *Google Forms*.

Assim, no tocante à pesquisa de campo, a coleta de informações ocorreu primeiro via *Google Forms*. Avaliamos que esta ferramenta permite acessar profissionais de todos os estados brasileiros por via remota. O *Google Forms* trata-se de um serviço gratuito para criar formulários *online*, com o qual é possível produzir pesquisas com opções de respostas de múltipla escolha ou discursivas. É possível também solicitar avaliações em escala numérica. Essa ferramenta permite não só a aproximação geográfica, como a adaptação às recomendações sanitárias devido à pandemia da Covid-19.

O questionário (Apêndice 1) contou com questões objetivas nos seguintes formatos: resposta curta, múltipla escolha e escala linear. Estas questões foram apresentadas por seções, organizadas da seguinte forma:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Caracterização do trabalho e formação;

Público atendido;

Psicologia escolar/educacional, Ensino Superior e Educação Especial;

Formação e atuação de psicólogos (as) para trabalhar com PCD,

Próxima Etapa

Importante ressaltarmos que antes de divulgar a pesquisa para as IES e de aplicar o instrumento, nós o testamos [o formulário] com duas colegas de profissão (um exercício de pré-teste). Os pré-testes proporcionaram calcular o tempo, experimentar as escalas e ouvir sugestões e opiniões de pessoas que não estão envolvidas com a pesquisa. Na primeira aplicação do teste, uma sugestão dada foi limitar o questionário a perguntas diretas a fim de minimizar o tempo. Outra sugestão foi transferir as questões abertas para a segunda etapa, isto é, a entrevista semidirigida. Considerando que o tempo de aplicação da primeira tentativa foi consideravelmente maior do que na segunda tentativa, sem perguntas abertas, optamos por acatar as sugestões. Já no segundo teste não apareceram sugestões. No geral, o *feedback* do teste foi positivo, porque os comentários foram: “Essas perguntas fazem a gente pensar” e “É possível compreender o que vocês estão perguntando”. Os formulários foram salvos separadamente para eventuais consultas.

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, este instrumento contempla as Políticas Públicas selecionadas e seus conceitos, aspectos da atuação profissional em psicologia em favor da acessibilidade/Inclusão no Ensino Superior. Tal instrumento de levantamento foi escolhido pela viabilidade de acesso aos psicólogos (as) em tempo curto e de modo acessível/compatível com o prazo e a limitação de recursos para coletarmos esses dados *in loco*.

A partir das respostas dos psicólogos (as) ao questionário, e também da disponibilidade de cada um/a, foram feitas entrevistas semidirigidas para permitir que complementassem suas respostas. As entrevistas tiveram a duração de até 30 minutos, sendo realizadas pela Plataforma *Google Meet*. Quando houve anuência, foram gravadas.

3.2 Dados da pesquisa de campo

Para delinear um panorama da Psicologia Escolar no Ensino Superior, sabemos que é preciso alcançar mais IES e mais profissionais ativos. Para isso acontecer, é necessário, além de mais recursos materiais, um outro nível de gestão capaz de acessar esse público de outra maneira, por canais institucionais. Essa indicação é importante se considerarmos a extensão do território brasileiro, o número de instituições de Ensino Superior públicas e a baixa adesão à nossa investigação proposta.

Contudo, como a busca por estes profissionais foi um caminho longo e labiríntico, ela pôde nos dar alguns indicativos. A primeira versão do projeto de pesquisa encaminhada ao Comitê de Ética continha um desenho da pesquisa que considerava o universo amplo das 107 universidades públicas brasileiras. Então, este Comitê sinalizou que para a aprovação e continuidade do projeto era preciso anexar a autorização de todas essas IES. Como isso seria possível considerando os prazos e recursos disponíveis para a obtenção do título de mestre? Lembramos que os recursos humanos e materiais disponíveis para realização da pesquisa foram as pesquisadoras, seus *notebooks* próprios e a bolsa de estudos – como se dá com a grande parte das pesquisas acadêmico-científicas. O experienciado no processo, as condições objetivas existentes em muito lembram o trabalho remoto ou o teletrabalho, e ainda o infoproletariado²⁴. O trabalhador remoto pode supor gozar de autonomia sobre seu trabalho, porque levou tudo para sua casa, perdeu o vínculo e o espaço físico do trabalho. Ao mesmo tempo, vivencia as duas rotinas de casa e do trabalho e se ressentido da precariedade que o atinge, mas nem sempre tem a suficiente clareza a respeito.

A partir dessa orientação, redesenhamos a pesquisa e selecionamos as IES parceiras da pesquisa interinstitucional citada na Introdução, pois naquele momento acreditávamos que o contato próximo facilitaria. Dentre as 10 universidades parceiras, apenas quatro concederam autorização para aplicação da investigação de campo. Justificamos a ausência das outras seis IES, no período de aplicação da pesquisa, pois contamos com a dificuldade em tramitar estas anuências visto o caráter emergencial do trabalho remoto.

Na tentativa de encontrar mais psicólogos (as) atuantes no ES e de aplicar mais questionários, ampliamos a divulgação para grupos de redes sociais que contavam com a participação de profissionais da Psicologia. No *Facebook*²⁵, inserimos no buscador da

²⁴ O infoproletariado é um conceito estudado e elaborado pelo sociólogo Ricardo Antunes (2018). Consiste em um novo segmento do proletariado da indústria, o que o diferencia do trabalhador fabril é a autonomia e a não gestão do seu trabalho e tempo.

²⁵ Facebook é uma rede social criada em 2004 e usada para compartilhamento de conteúdos e troca de mensagens. Os conteúdos variam entre fotos, curtidas, divulgações e até compra e venda. Segundo seu criador, Mark Zuckerberg, o objetivo desta rede é conectar pessoas. Fonte: <https://canaltech.com.br/empresa/facebook/>

plataforma as seguintes palavras: Psicologia e Psicólogo. Selecionamos seis grupos dos quais já fazíamos parte e divulgamos a pesquisa, mas não recebemos respostas. Outra rede social que usamos foi o *Whatsapp*²⁶, inserimos as mesmas palavras no buscador e selecionamos 10 grupos e também não recebemos respostas. Mesmo com as divulgações, contatos e parcerias os números de entrevistas semidirigidas realizadas (2) e de formulários aplicados (7) não foram suficientes para subsidiar uma pesquisa com caráter mais conclusivo sobre a problemática.

Contudo, os dados produzidos com a investigação de campo servem como indicações da inserção da Psicologia no Ensino Superior e também como atuante junto à Educação Especial e à acessibilidade e desigualdade. Lembramos que mesmo a Psicologia sendo consolidada no Brasil pela prática da Psicologia Escolar como há muito já se teoriza (Patto, 1984), quando tratamos do âmbito universitário percebemos que é “um campo de pouca tradição” (Barreto & Campos, 2019). Tratar da desigualdade é ainda mais inusitado, pelo que a ausência de respostas aos convites e à divulgação pode indicar.

Diante disso, algumas reflexões foram suscitadas e postas em perspectiva com outros estudos, como a pesquisa “Violência e Preconceito na Escola: contribuições da Psicologia” (CFP *et al.*, 2018). Nesta, há especificidades fundamentais que se apresentam em relação à nossa investigação. Primeiro, a Psicologia na Escola é uma das áreas que nasceu junto da própria profissão no século XX, como discutimos na Seção 1. Isso significa que já temos um histórico de atuação, há campo de estágio e em 2019 foi aprovada a Lei nº 13.935, que prevê serviços de Psicologia e Assistência Social “nas redes públicas de educação básica” – pontos que mostram a consolidação da área. Segundo, ela foi aplicada entre 2013 e 2015, quando o cenário era bem diferente, tanto por consequências do teto de gastos que congelou investimentos em Políticas Públicas, incluindo a pesquisa; quanto pela vivência epidêmica que permeou a aplicação e finalização desta pesquisa que relatamos. A terceira e última diferença com relação à pesquisa sobre violência na escola, diz respeito aos recursos e gestão da aplicação da pesquisa. A investigação de campo surgiu a partir das nossas curiosidades e dúvidas, e também da necessidade de cumprir as exigências para obtenção do título de mestre. Já a pesquisa sobre violência foi apresentada ao Ministério da Educação e articulada a outros equipamentos, como Universidades Federais e o Conselho Federal de Psicologia. Isso é relevante expormos para que lutemos para que outras pesquisas de cunho interinstitucional possam ser realizadas – contribuindo para uma ciência e profissão.

²⁶ *Whatsapp* é uma rede social usada para manter o contato entre as pessoas.

A análise e a interpretação dos dados produzidos foram feitas à luz de elementos conceituais vinculados à PHC. Consideramos que a inserção de PCDs nas IES brasileiras não é um fenômeno isolado da história mundial e da história desta parcela da população. Para que isso acontecesse, antes foi necessária uma compreensão das relações estabelecidas entre pessoas com e sem deficiências, a exclusão estrutural reinante, as implicações na escolarização e no desenvolvimento para, então, se chegar às várias proclamações, conferências e convenções que discutimos nas seções anteriores. Pelo viés teórico assumido, podemos dizer que a ciência marxista requer e permite explicar a realidade concreta e as possibilidades materiais existentes para que se compreenda o real (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2018).

Com isso em vista, foram consideradas as condições objetivas que permitem a reprodução da existência, isto é, as políticas educacionais de modo geral, e as que garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais ao Ensino Superior, a permanência e a terminalidade dos estudos; e os conceitos referentes à Psicologia e à Educação Especial como aprendizagem, desenvolvimento, Pessoa Com Deficiência.

Para preparar a investigação de campo com os psicólogos, realizamos a pesquisa bibliográfica-documental, cujas principais fontes de busca foram *sites* oficiais: World Bank, Unesco, Ministério da Educação (MEC), Senado, IBGE, CETIC, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPALSTAT) e OXFAM. Todos eles divulgam estatísticas e documentos que tratam de questões relacionadas à educação e ao desenvolvimento socioeconômico.

No decorrer das seções anteriores, esses documentos foram analisados e discutidos com o objetivo de construir o cenário de políticas para a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior. Também buscamos algumas informações prévias nos *sites* oficiais das IES que nos concederam anuência Anexos 4, 5, 6 e 7 para discutirmos alguns avanços legais para a acessibilidade.

Localizamos documentos que tratam da Inclusão, mas não indicam a garantia de PCDs no Ensino Superior. Tratam da obrigatoriedade da Educação Básica para todas as pessoas e pouco falam da obrigatoriedade dos profissionais da Psicologia compondo uma equipe multidisciplinar no ES. Por exemplo, a Lei nº 9.934 de Diretrizes e Bases da Educação (1996), quando orienta o Ensino Superior, não prevê a Inclusão e nem a integração. Pelo contrário, deixa explícito que os “níveis mais elevados de ensino são segundo a capacidade de cada um” (Lei 9.934/1996), colocando no indivíduo toda a responsabilidade e “mérito” para alcançar o ES.

Retomando ao início da promoção de direitos, a DUDH apresenta um de seus 30 artigos referindo-se à educação, e deixa explícito que todos têm esse direito ao acesso, independentemente do nível de escolarização desse público. O Art. 26 refere-se especificamente à educação em geral, nele pontua-se o direito de todo ser humano ser instruído, sendo a Educação Básica obrigatória e o Ensino Superior ou técnico baseado no mérito. Citamos a Declaração, na qual estão dispostos os fundamentos defendidos pela PHC, mas escrita 14 anos após a morte de Vigotski:

‘Todo ser humano tem direito à instrução’ visto que é por meio dela que alcance um dado nível de desenvolvimento humano-genérico em suas singularidades;

‘A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais’ – deveria ser estatal, mas isso não seria suficiente se o Estado é burguês, isto é, não enfrenta a luta de classes;

‘A instrução elementar será obrigatória’ – pois apresenta a base para o desenvolvimento inicial das funções psicológicas superiores;

‘A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito’ – vocacionadas para a construção de uma nova sociedade;

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Organização das Nações Unidas, 1948/2020, n.p)

Como discutimos nas seções anteriores, o acesso à Educação Básica, quando pensamos nos números, parece ser um “problema resolvido” – o que daria a ideia de que a DUDH já fora aplicada em sua magnitude, e dependendo do modo que encaminhamos nossa pesquisa, porque 99,7% das crianças e jovens entre 07 e 14 anos estão matriculados na escola (Todos Pela Educação, 2020, p. 22). Contudo, se compararmos com outras estatísticas, notamos que este dado não é suficiente para analisar a educação efetivada e seus resultados. Ao mesmo tempo em que o número de matrículas é alto, a porcentagem da conclusão do Ensino Médio é baixa. Segundo o IBGE (2021), apenas 25% dos jovens brasileiros concluíram este nível elementar de educação. Assim, se a pirâmide que representa os ingressantes e os concluintes se afunila muito, a presença da PCD vai sendo cada vez mais escassa.

O último *Anuário da Educação Brasileira* (2020) nos mostra que a cada 100 jovens, 89 concluíram o Ensino Fundamental I aos 12 anos, e no final apenas 60% dispõem de aprendizagem adequada da língua portuguesa. Conforme vamos avançando o nível de ensino, a taxa de concluintes diminui. Para o Ensino Fundamental II, a cada 100 jovens, 78 o concluíram na idade adequada, aos 16 anos. Quando tratamos da conclusão do Ensino Médio, que é o primeiro requisito para ingresso no Ensino Superior, a cada 100 jovens, 65 o concluem até os 19 anos.

Ao discutirmos a apropriação do conteúdo no Ensino Médio, apenas 29% adquiriu aprendizagem adequada da língua portuguesa e 9% tem aprendizagem adequada da matemática (Anuário da Educação Brasileira, 2020, p. 24). Diante dos dados expostos, nos indagamos sobre os interesses que impulsionam estes resultados e documentos, pois eles estimulam o acesso, não a garantia de usufruir de uma educação de qualidade e nem a garantia de equidade. Estes dados sobre apropriação do conteúdo e conclusão dos níveis de ensino também podem expressar a desigualdade que partilha o povo latino-americano. Segundo o SAEB, realizado em 2017, o nível socioeconômico (NSE) de quem se apropria do conteúdo é desigual, entre os jovens com NSE alto, 71% aprendem a língua portuguesa de forma adequada; e 45,7% aprendem matemática. Já os jovens com NSE baixo, apenas 18% aprendem a língua portuguesa de forma adequada; e 3,2% aprendem matemática (Anuário da Educação, 2020). Essa realidade parece não ser diferente nos demais países latino-americanos.

A qualidade da Educação Básica é uma questão que inquieta outros profissionais da Psicologia. Quando conversamos sobre acesso de PCDs ao ES na entrevista da investigação de campo, Alice compartilhou sua angústia:

Entendi, então, eu acho, como eu tenho visto até agora, não dá pra dizer que não tem nenhum avanço, tem assim alguns avanços, ou tentativas, mas eles são insuficientes, principalmente para poder manter esse aluno, porque eu vejo que eles concedem um número X de vagas, para permitir que esse aluno entre e tudo mais, a universidade muitas vezes não sabe o que fazer, um angústia nos professores, uma angústia no diretor, em mim enquanto psicóloga, o que considero é muito pouco, porque muitas vezes até consegue essa vaga, mas o ensino básico foi tão fraco, que às vezes o aluno não consegue passar nem com esse número de vagas reservado, e depois que entra a instituição não sabe lidar, com certeza é um número pequeno, desde de que entrei na universidade, eu tô aqui há 3 anos, enquanto eu estive ali, nenhuma PCD concluiu, mas eu soube de 2 alunos nossos que concluíram, é muito pouco, pelo tempo que a instituição existe, é muito pouco, porque são só dois alunos que eu tenho conhecimento, depois de muita tentativa.

A Psicologia, quando se apropria desses dados, visa o trabalho na escola e na educação de um modo diferente. Ela precisa lidar com a patologização do fracasso, precisa compreender as múltiplas determinações que concorrem para que as pessoas não conclua o EM e nem deem seguimento aos estudos – para além das incapacidades pessoais. A Psicologia precisa, além disso e dos trabalhos que dela derivam, dar enfoque ao desenvolvimento almejado de modo que ganhe espaço em suas intervenções.

Como dito, as IES brasileiras são autônomas, cada uma cria sua própria base curricular, seu próprio vestibular, suas políticas de permanência, estabelece os programas de pesquisa, contrata corpo docente e profissionais técnicos. São essas as “atribuições” das universidades

descritas no Art. 53 da LDB. Portanto, para que PCDs tenham acesso ou que exista profissionais trabalhando com esta temática, cada uma delas precisa se organizar para isso, de maneira política e estrutural. Pensando nisso, antes de aplicar o formulário, buscamos entender como cada IES participante se organiza. Portanto, organizamos este quadro com informações coletadas nos *sites* oficiais dessas universidades.

Quadro 1- Informações Coletadas nos sites oficiais das IES

| UNIVERSIDADE | Acessibilidade | Outros Programas | ANUÊNCIA |
|--|--|----------------------|----------|
| Universidade Estadual de Maringá - PR (UEM) | Propae - Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais | Incluir - 2009 | ok |
| Universidade Estadual de Londrina - PR (UEL) | NAC - Núcleo de Acessibilidade | | ok |
| Universidade Estadual do Oeste - Paraná (Unioeste) | PEE – Programa de Educação Especial | | ok |
| Universidade de Rondônia (UNIR) | Coordenadoria de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais | Incluir - 2009 Reuni | ok |

Fonte: Dados extraídos dos *sites* oficiais das IES (2020). Elaboração própria.

Com isso, já percebemos que estas IES possuem programas e núcleos para a acessibilidade, mesmo que formalmente isso não tenha sido estipulado pelo programa Incluir (Ministério da Educação, 2009). Entretanto, cada universidade, por seu caráter autônomo, promove a acessibilidade de maneira única. A UEM e a UNIOESTE instituíram programas para Educação Especial, já a UEL constituiu um Núcleo de acessibilidade e por fim, a UNIR estabeleceu uma coordenadoria para tratar as questões referentes à PCD. Burocraticamente, cada uma dessas configurações permite determinado cuidado, projeto ou estratégia. Nos limitamos apenas a citá-las porque o foco aqui é a Psicologia na IES, e não sua gestão e organização.

Voltando à investigação de campo, ampliamos a divulgação e foram respondidos no total sete formulários. Mesmo a segunda etapa da divulgação não sendo direcionada, todos os participantes afirmaram trabalhar em IES pública, 71% desse montante eram contratados em regime estatutário²⁷ e os outros 29% seguiam o Contrato de Leis e Trabalhos - CLT, isso

²⁷ Isso significa que trabalham para o Estado, é o nome dado ao termo jurídico para funcionários públicos, segundo a Lei nº 8.112 de 1990.

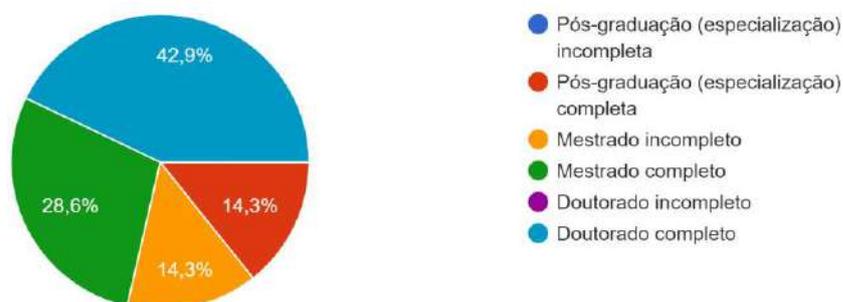
significa que seguiam um regime e lógica de trabalho mais próximos do meio empresarial, flexível. Devido às emergências e necessidades da pandemia que os primeiros anos da segunda década do século XXI expressaram, 57% destes psicólogos trabalhavam em caráter remoto.

Quando tratamos da formação acadêmica entre os sete participantes da pesquisa, 42,9% afirmaram possuir título de doutor, 28,6% título de mestre e 28% especialização incompleta. Isso indica, mesmo diante da pequena amostragem, que aqueles que exercem essa função técnica nas IES públicas buscam a pós-graduação. Pelo que constatamos, apenas a formação superior não subsidia essa função ou não é suficiente para alcançar esta função.

Esse indicativo nos chama a atenção para a precarização do trabalho, porque no século XXI “expande-se a praga da precariedade total” (Antunes, 2018, p. 34). Isto significa que, conquistas da classe trabalhadora como salário mínimo, jornada de trabalho e licença médica estão desaparecendo. Trazendo tais afirmativas para nossa investigação de campo, percebemos que para alcançar esta função em uma universidade – espaço onde ainda são oferecidos direitos mínimos para o trabalhador –, tiveram de investir muitos anos de estudo além da graduação, formação necessária para exercer a Psicologia. Com a investigação de campo, constatamos que mesmo oferecendo os direitos básicos, ainda assim este espaço reforça a precarização, “um grupo cada vez menor está no topo dos assalariados” (Antunes, 2018, p. 34), isso não significa um alto salário, significa apenas o “privilegio” de ter um lugar para exercer sua profissão.

Figura 4- Dados do Formulário Google

Nível da sua escolaridade/formação:
7 respostas



Fonte: A autora, 2021

Dentre os participantes, quatro estão no cargo de psicólogo, dois são docentes e um está no cargo de superintendente de políticas de Inclusão. Cada um destes profissionais, durante a

pesquisa, estava vinculado a um departamento diferente, sem a existência de um setor de Psicologia ou de Inclusão nas IES. Destacamos este último cargo uma vez que exemplifica a autonomia das IES em suas configurações e, para que ele exista, primeiro é necessário existir uma política de Inclusão na universidade. Ressaltamos que não é porque existem programas focados em EE, que a IES tem formalizada uma política de Inclusão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estado tem como responsabilidade com o ES “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Lei nº 9.394/1996). Ou seja, a partir da sua criação, respeitando as outras normas e diretrizes e seguindo o Plano Nacional de Educação, cada IES pode se organizar institucionalmente de maneira única e autônoma. Pode definir seu plano de ensino, suas pesquisas, quadro de funcionários, políticas e vestibular. Existem conselhos e colegiados para deliberar e organizar este processo de forma coletiva e científica. Por isso, por meio de sete formulários, podemos constatar uma política de Inclusão. Mesmo com a legislação caracterizando as IES como instituições autônomas, há pesquisas que indicam que:

(...) a autonomia universitária é algo presente na legislação, mas que evidentemente não se consolida nas universidades, haja vista a quantidade de cursos criados por imposição do Ministério da Educação (MEC) e os recursos repassados para as instituições já destinados e vinculados às formas de utilização. (Moura, 2015, p. 27)

Estas foram as indicações relacionadas à caracterização da forma de trabalho da Psicologia no ES. Ainda, mostramos também alguns indicativos do perfil institucional das IES parceiras. Mesmo que nossa amostra tenha sido limitada e feita no setor público de ensino, há a necessidade de atenção e ampliação da atuação e da pesquisa para a Psicologia no ES, espaço “permeado por questões e desafios que requerem atenção diferenciada, esse espaço de trabalho demanda bem mais que atividade de ensino, muito mais que atendimento clínico individual” (Barreto & Campos, 2021, p. 279).

Portanto, consideramos esta uma área de atuação em constituição e alvo de investimento. Consideramos a PHC para este enfrentamento, pois o projeto de futuro que Vigotsky descreve não deve ser utilizado apenas em momentos sociais, como aquele que discorremos na Introdução, com o clima de revolução que ele mesmo presenciou. Mas a ciência, no caso a Psicologia marxista, encontra-se numa terceira via que ainda está em construção, não dispõe de uma metodologia acabada. Inclui tanto os aspectos objetivos, quanto os subjetivos no ato integral (Vigotski, 1996). E a cada transformação cultural e social que a humanidade

vive, aparecem outras formas de ser humano e outros meios de ser psicólogo. Sendo ambos, matérias inacabadas.

3.3 Resultados e discussões da pesquisa de campo

Esta discussão tem como objetivo expor questões da Psicologia sobre o trabalho com acessibilidade no ES. Recordamos que são só apontamentos, portanto, para dados conclusivos seria preciso uma amostra maior. Começamos essa parte da investigação pela percepção do público atendido. Para a Psicologia que atua no ES, quais são as PCDs? Estamos bem longe de responder a essa pergunta, mas temos o indicativo de que os sete participantes desta investigação consideram como “aquela pessoa com algum impedimento de natureza sensorial” (Lei nº 13.146, 2015). Nessa questão (Apêndice 4), metade das opções para assinalar foram retiradas da Lei de Inclusão, posteriormente assinaladas e reconhecidas pelos participantes. A outra metade das opções de respostas foram criadas com base em frases que medem a capacidade dos humanos, como “aquela pessoa é incapaz de trabalhar”. Estas alternativas não foram selecionadas, ou seja, os sete participantes da pesquisa afirmaram acompanhar as aspirações da Lei de Inclusão.

A hipótese inicial da pesquisa foi que quanto maior o conhecimento destas políticas, melhor é sua utilização. Assim, se o psicólogo (a) domina minimamente o contido na LDB (Lei nº 9.394/96) e na Lei de Inclusão (Lei nº 13.146/15), ele/a já possui um direcionamento para seu trabalho, pois servem de norteadores para suas compreensões de mundo, do real e a orientação de suas condutas, seja acolhendo o que nelas estão dispostos ou negando-os. Certo é que, os signos e instrumentos expressam a objetivação de um dado nível de relação com o mundo e orientam o comportamento humano de maneira distinta (Vigotski, 2007). Retomando a discussão sobre linguagem do item 2.4, no qual mostramos sua função para o indivíduo e para o coletivo, aqui entendemos que essas leis/políticas atuam como norteadoras, como instrumentos que permitem a conexão entre as pessoas a partir de um dado prisma, com dada intencionalidade e finalidade.

Então, se há um indicativo de que a Psicologia utiliza e reconhece a linguagem como ponto essencial para a Inclusão à humanidade, para o pertencimento dos sujeitos a uma dada sociedade, ela deve ser inclusiva, humanizadora, à medida em que os sujeitos podem se tornar humano-genéricos. No momento atual, isso implica a opção de organizar sua consciência e suas ações para direcionar o processo de Inclusão. Pelo o que vimos expondo, além de uma FPS da consciência humana individual, a linguagem é uma ferramenta da Psicologia na Política

Pública. Por meio dela fazemos, escrevemos e comunicamos documentos, relatórios, projetos, palestras, orientações, grupos terapêuticos e outras atribuições que foram citadas na seção 4 do *Google Forms*. Se retomarmos o surgimento da linguagem na sociedade, para Marx, o trabalho coletivo gerou a necessidade de troca entre os homens. “Esta condição, portanto, é a mola propulsora para o desenvolvimento da linguagem” (Souza, 2013, p. 67). Embora o trabalho no terceiro milênio em muito se distancie do que Marx analisou, é possível afirmarmos que a linguagem permite aos sujeitos se assumirem como humanizados, visto que os signos permitem que o mundo seja por eles apreendido e internalizado. Compreendemos que a FPS é produto das relações de trabalho que foram instituídas e que sofrem mudanças (Luria, 1979 citado por Souza, 2013). Na análise dialética, a linguagem também produz as relações de trabalho: o coletivo – uma função que surgiu com a necessidade de cooperação dos sujeitos entre si para o trabalho.

Sobre as entrevistas semidirigidas, utilizamos imagens para facilitar a comunicação (Apêndice 2). Começamos nos apresentando e apresentando a pesquisa brevemente, em seguida pedimos autorização para filmar com o objetivo de garantir a fidelidade das respostas no ato da transcrição. As duas psicólogas autorizaram a gravação. Então, como primeira estratégia de cuidado ético, sugerimos que cada entrevistada escolhesse um nome para que pudessemos usá-lo no bate-papo, com a intenção de manter o sigilo e ao mesmo tempo a individualidade. A entrevistada número um se chama Leandra e a número dois Alice. As duas responderam já na primeira tentativa. Durante as apresentações, perguntamos sobre o primeiro contato com PCDs que as profissionais tiveram.

Pesquisadora: Quais foram suas primeiras aproximações com PCDs? Leandra: Quando comecei a trabalhar não tinha experiência. Foi a partir da minha entrada no trabalho. Então eu comecei a pesquisar as definições de deficiência, as necessidades, as possibilidades de intervenção, então foi tudo após entrar no serviço que eu comecei.

Alice também explicou que foi através do trabalho que se aproximou de PCDs e isso a levou a trabalhar e pesquisar a temática. Instigando a discussão sobre Inclusão, enquanto escrevo, relembro que a oportunidade de trabalho e estudo que citamos na Introdução, também foi meu primeiro contato com essa condição de vida. Mesmo que as PCDs representem 24% da população brasileira (IBGE, 2010) – número bem expressivo se considerarmos os 12 anos que se passaram desde o último censo nacional – parece que essa condição de vida pode estar ainda distante da nossa vida em sociedade, porque não lembramos de colegas de escola, faculdade, trabalho, vizinhos e familiares. Complementando a discussão, Werneck, em 2018,

em uma entrevista que concedeu publicamente, também expôs como foi seu primeiro contato com esta condição:

Quando fui chefe de reportagem da revista Pais & Filhos, ao escrever uma matéria sobre síndrome de Down. A minha consciência se expandiu e mudou radicalmente o meu modo de pensar e de viver, além de redirecionar a minha carreira. Na ocasião, fiquei perplexa com a falta de informação dos profissionais da área de saúde e educação que eu entrevistava sobre o assunto. Por meio da minha própria falta de informação, percebi que eu não era a jornalista com a visão ampla que imaginava ter, pois nunca havia pensado em todas as crianças, em todas as gestantes, em todas as famílias. (Revista Reação, 2018, n.p)

Ou seja, pode não ser uma realidade só da Psicologia estar distante desta condição de vida. Em nossas entrevistas da pesquisa que são sigilosas, mostramos a primeira imagem (Figura 5) e explicamos que tal escolha faz parte da experiência profissional de nós pesquisadoras, que participam ativamente do Sistema Conselhos de Psicologia. Alice responde que não tem nenhuma aproximação com o Conselho de sua região. Leandra também diz não participar, mas acompanha as notícias por meio das redes sociais.

Figura 5- Conselho Regional de Psicologia do Paraná

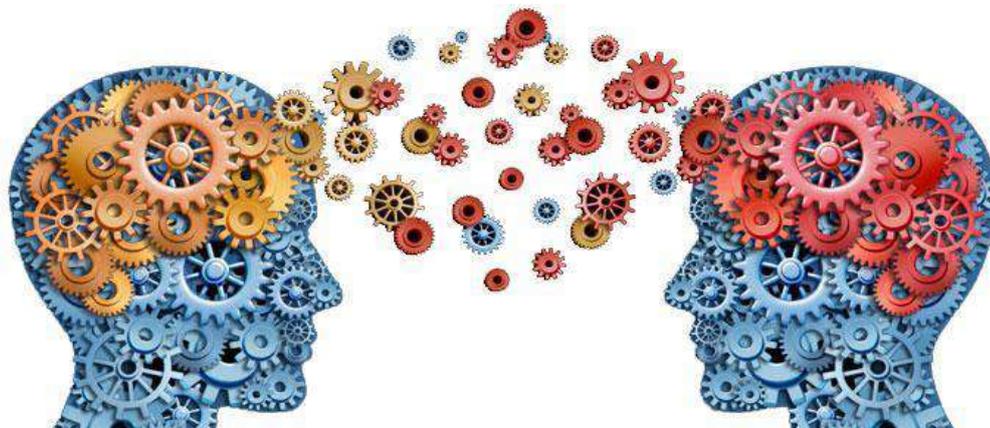


Fonte: *PrintScreen* Youtube, 2021²⁸.

²⁸ Recuperado de <https://www.youtube.com/c/crppr08>

O tema da segunda imagem (Figura 6), teve como objetivo conversar sobre a Psicologia e a linguagem. Neste momento, apresentamos as hipóteses para as duas participantes.

Figura 6- Engrenagens



Fonte: Jornal Repercussão, 2017

Esta questão foi apresentada da seguinte maneira:

Pesquisadora: *Olhando para esta imagem, como você entende a Psicologia como ciência e profissão? Alice expressa que: São trocas, não é? Eu faço trocas com você, faço trocas com as pessoas que atendo, faço trocas o tempo todo, é isso que me vem à mente.*

Já Leandra comentou sobre a vasta área de atuação da Psicologia: *nossa eu acho essa pergunta tão difícil, né... (risos). A psicologia é tão ampla.* Diante desta resposta, explicamos a hipótese que levantamos e a resposta se direcionou para este caminho:

Leandra: eu costumo brincar que a Psicologia é metida, ela consegue entrar em várias áreas, vários setores, e permite que dentro da nossa profissão mesmo que eu trabalhe com uma temática ou com outra, mas permite que nossa profissão seja muito ampla e consiga discutir, intervir em diferentes setores, ramos, contribuir de maneira muito rica na área de Políticas Públicas. Então, é, acrescentar percepções amplas, sociais, mas também aspectos individuais, porque acho que a Psicologia tem isso, ela consegue trabalhar tanto com o indivíduo como com o social, então eu acho a Psicologia extremamente rica e pertinente em todos esses contextos.

Independente da linha teórica que orienta o trabalho de Leandra, a compreensão da atuação com PP que ela apresenta sinaliza o avanço da área, pois saiu da lógica individualizante que Patto (1984) investigou e que explicamos no item 1.4. Leandra sugere, além do trabalho individual, o investimento no trabalho social da Psicologia.

A seguir, direcionamos a discussão para a terceira imagem (Figura 7)

Figura 7- Mundo Psicólogos



Fonte: Mundo Psicólogos, 2005

Ao mostrar a imagem, perguntei às entrevistadas o que acharam/sentiram. As duas expressaram que viram “exclusão”, cada uma à sua maneira. Segue fala de Alice:

Ah sim, agora consegui entender. Nossa, uma cadeira de rodas de ferro, né, de aço, no mar sozinha, eu penso assim um pouco, nessa questão da exclusão mesmo, como que essas pessoas sofrem, a falta de acessibilidade pode gerar esse pensamento nela, de estar sozinha no mar, um local que pode ser assustador pra ela e sem recurso pra sair daquilo sozinha, porque o que adianta uma cadeira de rodas no meio água? Então, eu acho que eu pensei mais ou menos isso, na angústia da PCD em lugares não acessíveis.

Em contrapartida, mostramos uma maneira acessível e criativa para incluir pessoas no mar. O objetivo destas imagens foi tencionar a discussão para as possibilidades e avanços tecnológicos que temos desenvolvido. Na quarta imagem (Figura 8), a pergunta foi: Como a Psicologia pode promover Inclusão?

Figura 8- Ser Educacional



Fonte: Uninassau, 2016

As duas entrevistadas defendem que a Psicologia pode promover a Inclusão. Alice afirma que quando se trata da EE no ES, as ações ocorrem:

(...) nessas pequenas coisas, no dia-a-dia, além de palestras e cursos, eu acho que essas pequenas orientações ajudam mais que palestras e grandes cursos. Essas pequenas formas, o meu conhecimento com o meu estudo, eu poder transmitir isso para as pessoas.

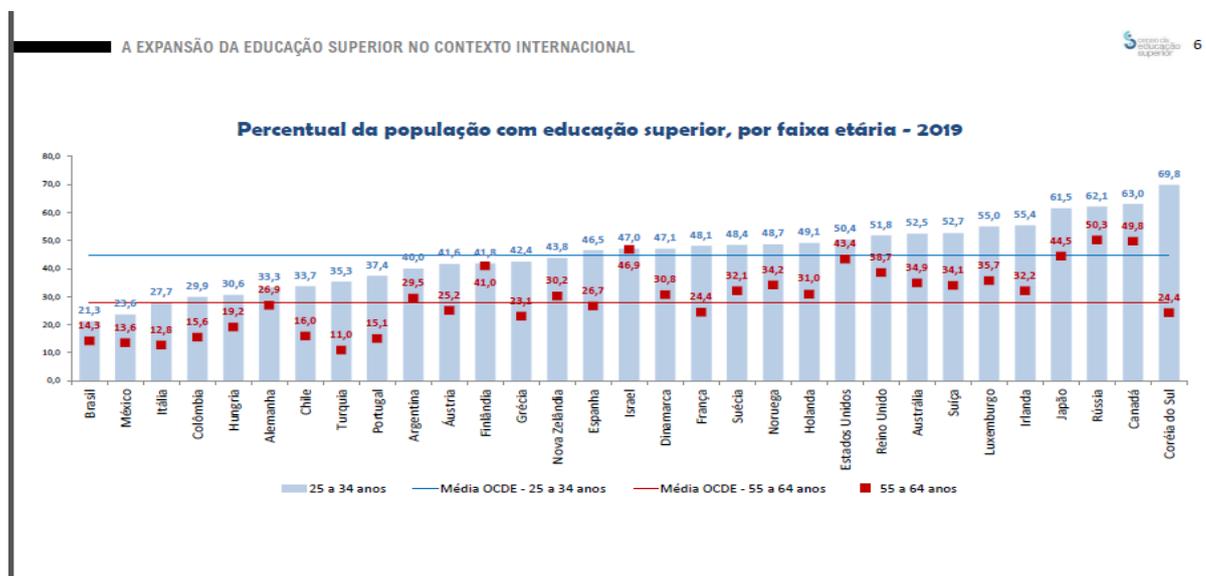
Enquanto Leandra, sem perceber, nos mostra o conhecimento de PP que orienta seu trabalho no ES, defendendo a superação de barreiras atitudinais. Ela afirma:

Com certeza. Eu acho que uma das áreas da psicologia, essa área da educação especial, que eu acho que tem maior relevância em trabalhar com o quê, com aquilo que chamamos de barreiras atitudinais, então ajudar a quebrar mitos, preconceitos, é promover alternativas de convivência de vivência e à medida que as pessoas convivem mais com a deficiência, com PCDs, elas conseguem chegar numa mudança não só de momento, numa mudança de geração, mudanças mais amplas, então eu acho a Psicologia extremamente relevante para o processo de Inclusão da PCD.

Coincidência ou não, Alice e Leandra apoiam a Inclusão no cotidiano, no enfrentamento diário da superação das barreiras. Como disse Alice sobre a Psicologia, *fazemos trocas, né?* e sobre a Inclusão, *pequenas orientações*. Entendemos que são ações realizadas através desta FPS, a linguagem, seja de maneira falada ou escrita. Portanto, defendemos que a linguagem é uma ferramenta para a Inclusão na atuação da Psicologia Educacional no ES. Lembramos ainda que a palavra é a célula da consciência (Luria, 1988) e que a consciência, sendo a base da ação, pode orientar a categoria e a sociedade para Inclusão. Para conduzir a discussão para o acesso

ao ES, mostramos a quinta imagem (Figura 9), que revela em escala mundial a porcentagem da população que concluiu a graduação.

Figura 9- Ranking Mundial



Fonte: INEP, 2019

Devemos lembrar que este *ranking* é geral, abrange todas as pessoas com ES. No Brasil, apenas 0,06% do total de matrículas representa as PCDs (INEP, 2019). Se considerarmos a terminalidade, esses números são reduzidos. Retomamos o censo da Educação Superior de 2016, última versão a considerar especificidades da condição de deficiência, que nos mostra em números a evasão. Entre 12.775 matrículas de pessoas com deficiência física registradas (INEP, 2016, p. 27), quando falamos sobre conclusão, esses números são drasticamente reduzidos, o total de concluintes com deficiência física caiu para 1.689 (INEP, 2016). Este movimento de evasão é experienciado pela Psicologia, conforme nos conta as entrevistas:

Leandra: “*Eu fico extremamente triste de ver o Brasil nessa condição, dá até dor no coração, por outro lado, penso assim, essa não é uma condição exclusiva da PCD*”.

Alice: *tem assim alguns avanços, ou tentativas, mas eles são insuficientes, principalmente para poder manter esse aluno, porque eu vejo que eles concedem um número X de vagas, para permitir que esse aluno entre e tudo mais, a universidade muitas vezes não sabe o que fazer, um angústia nos professores, uma angústia no diretor, em mim enquanto psicóloga, o que considero é muito pouco, porque muitas vezes até consegue essa vaga, mas o ensino básico foi tão fraco, que às vezes o aluno não consegue passar nem com esse número de vagas reservado, e depois que entra a instituição não sabe lidar, com certeza é um número pequeno, desde de que entrei na universidade, eu to aqui há 3 anos, enquanto eu estive ali, nenhuma PCD concluiu.*

Figura 10- Inclusão X exclusão



Fonte: Clínica Eureka, 2021²⁹

Entre as entrevistadas e nós, as pesquisadoras, há um consenso de que a Inclusão como perspectiva para a vida ainda é um caminho a ser percorrido. Leandra explica da seguinte maneira a figura 10:

Eu acho que assim, na verdade eu acho que a gente ainda tem muito disso tudo isso aí acontecendo, eu acho que a gente tem uma perspectiva muito mais inclusiva hoje, muito mais disponibilidade para conviver com as diferenças, eu comecei a trabalhar com essa temática em 2003, mudou bastante, mas eu acho que a gente ainda não tem a Inclusão, a gente ainda tá buscando, tá trabalhando para ela acontecer. Acho que alguns espaços ou alguns momentos a gente tem a exclusão bem presente, a gente ainda tem percepções de integração em alguns contextos, situações, segregação com certeza, isso tudo ainda acontece. Acho que a gente tá buscando a Inclusão. Já tem mais do que tivemos, mas a Inclusão ainda está em construção.

²⁹ Recuperado de https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/

Retomando o primeiro instrumento de pesquisa, o *Google Forms* (Ver Apêndice 4), quando perguntamos sobre Inclusão nas IES, dos sete participantes, dois afirmaram que não se trata de um espaço inclusivo, três afirmaram que talvez e dois participantes afirmaram que sim; que a IES é um espaço de Inclusão. Portanto, se considerarmos as respostas negativas e as que afirmam a dúvida, o “talvez”, teremos um resultado distante da realidade inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta Dissertação, a qual derivou-se da investigação bibliográfico-documental e da investigação de campo, propusemos conhecer a inserção da Psicologia para a acessibilidade no Ensino Superior. Após 26 anos desde a Declaração de Salamanca, que sistematiza a problemática da Inclusão educacional da Pessoa com Deficiência, e diante da situação alarmante de pandemia mundial devido à Covid-19, que explicitou a desigualdade de modo incontestável, é preciso que a Psicologia como ciência e profissão esteja posicionando-se em favor da vida e do desenvolvimento com dignidade para todos.

A matrícula, a permanência e a terminalidade em/de cursos de graduação e pós-graduação ainda é uma realidade distante para o público-alvo da Educação Especial. Esta área/modalidade de ensino constitui-se em um espaço de atuação científica e humanizada da Psicologia. Quando se conta com a Lei nº 13.975 de 2019 (CFP, 2020) que prevê a inserção obrigatória do (a) psicólogo (a) nas redes públicas de Educação Básica, no Ensino Superior não se tem essa previsão. Há muito a se fazer e a investigação pode contribuir nesse sentido. Se na educação básica a questão está na rubrica que arca com este profissional, com a aprovação desta lei, a Psicologia começa a se inserir na escola e na educação formalmente. Quando tratamos de uma PP, como é a educação básica, todas as dimensões e recursos começam com a lei, no papel. A polêmica instituída foi de que o profissional psicólogo não é profissional da educação, assim, como arcar com a contratação deste profissional?

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na Inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a Educação Especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos (Mantoan, 2003).

Embora sob outra perspectiva teórica, o que expõe Mantoan (2003) é relevante, desde que faça uma defesa declarada da educação escolar em uma perspectiva da Inclusão total. Mas nos cabe também explicitar que “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 2004, p. 291).

O que está em jogo é a defesa da continuidade da Educação Básica, de modo que se tenha acesso ao ES. Isso é fundamental, visto que o país não deveria estar reproduzindo meramente o trabalho material. A educação lida com o trabalho não material, como escreve Saviani (1977). E há que se enfrentar à distância abismal nos resultados que ambos promovem em termos salariais. Utilizamos uma parte da investigação de campo para reforçar o investimento na educação básica, como sugere Leandra:

Sabe, eu acho que tem que investir desde a educação básica, na capacitação de professores, no atendimento educacional individualizado, adequado, porque

infelizmente por melhores que a gente veja mais as escolas e professores trabalhando com educação especial, a gente ainda vê muito assistencialismo. pessoas passando aluno com deficiência só para não ter trabalho.

Ao assumir a Teoria Histórico-cultural como norteadora para o trabalho educacional, implica em se oportunizar um melhor ensino, de modo a provocar aprendizagem e o consequente desenvolvimento. É preciso atuar junto ao aluno que, ao se encontrar no nível de espontaneidade daquilo que descobre por si mesmo, compreende e aprova. Experienciando o mundo à sua volta, pode considerar essas elaborações como as mais elevadas. No entanto, isso não traduz o real: cabe ao professor fornecer elementos para que ele eleve suas ideias e comportamentos, de modo que possa alcançar um estágio mais elaborado de consciência de si e do mundo (Ornelas & Barroco, 2013, n.p).

Considerando a área educacional, retomamos as palavras de Leandra, que explica que cabe à Psicologia (...) *acrescentar percepções amplas, sociais, mas também aspectos individuais, porque acho que a Psicologia tem isso, ela consegue trabalhar tanto com o indivíduo como com o social (...)*. Não esquecemos que a Psicologia é uma profissão que foi atrelada ao poder biomédico, como explicamos no item 1.4, mas nos parece que está tomando outro rumo. “As dificuldades e os problemas ainda são múltiplos. Os limites da ciência psicológica e da formação dos profissionais figuram entre os principais, mas o delineamento das políticas de corte contribui sem medida para o lento evoluir do campo.” (Yamamoto & Fernandes, 2010, n.p). De modo simples, Leandra nos explicou que a profissão busca romper a lógica reprodutiva da psicologia individual e medicalizada.

Finalizamos defendendo os avanços políticos e técnicos que descobrimos ao longo da pesquisa, como as políticas de Inclusão e de incentivo à contratação de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de Educação Básica. Como avanço técnico, apontamos os resultados do *Google Forms*, que mesmo com o número reduzido de respostas (apenas sete), demonstram certa atuação para Inclusão (Ver Apêndice 4).

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: 2007
- Antunes, R. (2018). *O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo.
- Arruda, J. J. de. (1988). *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática.
- Atos Oficiais (2018) *Resolução CFP, Nº8 de 02/02/1975*. Recuperado de: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-8-1975-estabelece-novo-codigo-de-etica-dos- psicologos-e-revoga-a-resolucao-cfp-n-08-75-de-02-de-fevereiro-de-1975>
- Barroco, S. M. S. (2018). *Humanus: Estudo de contribuições/implicações teóricas e metodológicas da psicologia histórico cultural para a educação comum e especial– Etapa II /Processo 2826/2018*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Recuperado de: <http://www.sgp.uem.br:8080/sgpex/page/usuarioAtual>
- Barroco, S. M. S., & Matos, N. S. D. (2016). Das leis à prática: a Inclusão no Ensino Superior em tempos de produtivismo acadêmico. In: H. R Campos, M. P. R Souza, & M. G. D. Facci. (Orgs). *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal: Edufrn.
- Barroco, S. M. S., Biu-Loureiro, A. S., Djaló, M., Silva, R. I. M., & Anacleto, W. S. (2020). Constituição das Políticas Públicas de educação e atualização da política de estado e governo: considerações à compreensão do enfrentamento ao fracasso escolar no estado do Paraná. In: I. N. C Tada, M. P. R. de Souza & M. G. D. Facci. (Orgs). *Fracasso escolar: história, políticas educacionais e possibilidades de enfrentamento*. (pp. 216-263). Porto Velho: Edufro.
- Beatón, G. A. (2018). Sistematización crítica sobre la psicología social y lo histórico cultural In: G. A. Beatón, M. P. R. Souza, S. M. S. Barroco, & T. S. A. Brasileiro. (Orgs). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. (pp. 23-42). Maringá: EDUEM.
- Benites, A. (2021). “Não é doença, é fome”. Unidades de saúde de Brasília identificam aumento de busca por pessoas com sintomas que acreditam ser de doença, mas que, na verdade, estão famintas. É mais um dramático impacto da pandemia. In: *El País* [online]. Recuperado de: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-24/nao-e-doenca-e-fome.html>
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*. 4(2), 315-329.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Bresser-Pereira, L. C. (2012). Estado, Estado-nação e Sociedade. *Lua Nova*, São Paulo, 100: 155-185.

- Bueno, A. S. (1996). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora FDT-SA.
- Centro Regional De Estudos Para O Desenvolvimento Da Sociedade Da Informação - CETIC. (2019). *A5 - Domicílios com Acesso à Internet por Tipo de Conexão*. Brasil. Recuperado de: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A5/>
- Centro Regional De Estudos Para O Desenvolvimento Da Sociedade Da Informação - CETIC. (2019). *A1 - Domicílios com Computador*. Brasil. Recuperado de: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A1/>
- Chauí, M. S. (2001). *Escritos Sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp.
- Chomsky, N. (1999). Democracia e mercado na nova ordem mundial. In: P. Gentilli. (Org). *Globalização excludente*. (pp. 7-45, 4 ed). Petrópolis: Vozes.
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL. (2020) *Comissão Econômica Para América Latina e Caribe: população total da América Latina*. Recuperado de: https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegradaProc_HTML.asp
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2005). *Código de Ética Profissional*. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia – CPF *et al.* (2018) *Violências e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia*. UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso & Fenpb - Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP-SP. (2013) *Editorial: 50 anos da Psicologia no Brasil*. Recuperado de: <https://www.crsp.org/uploads/impresso/804/NTnKKon8Lq39i-kHffzbx-ExyyfNNk5.pdf>
- Delou, C. M. C. (2011). Mesa: Psicologia, Educação e Política Pública. In: *V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas- Subjetividade, Cidadania e Políticas Públicas. CFP*. (pp. 129-135) Brasília: CFP
- Drumond, J. G. F. (2012). Educação Superior. In: C. L. F. Castro, C. R. B. Gontijo, & A. E. N. Amabile (Orgs). *Dicionário de Políticas Públicas*. (pp. 152-310). Barbacena: EDUEMG.
- Duarte, N. (2008) *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Engels, F. (1989). *A Origem da Propriedade, da Família e do Estado*. Trad. L. Konder. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.
- Escola da Gente (2002). *Manual Mídia Legal*. Recuperado de: <https://www.escoladegente.org.br/manuais-midia-legal/manual-midia-legal-1-comunicadores-pela-inclusao>

- Fundação Getúlio Vargas – FGV. (2009/2020) *Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)*. Recuperado de: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comunidades-elesiais-de-base-cebs>
- Galeano, E. (2010). *As Veias Abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM. Trabalho original publicado em 1940.
- Galeano, E. (2020). *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM. Trabalho original publicado em 1989.
- Giovanni, G. (2009) As estruturas elementares das Políticas Públicas. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas (Unicamp), 82.
- Guareschi, N.; Reis, C. dos; Azambuja, M. A. de, & Hüning, S. M. (2013). Descontinuidades na história da produção do conhecimento em Psicologia Social. *Athenea Digital*, 13(3), 149-157.
- Guijarro, R. B., & Homad, D. H. (2011). Inclusive education in Latin American and the Caribe. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 17.
- Hofling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, XXI(55).
- Huberman, L. (1979). *A história da riqueza do homem*. Rio de Janeiro. Zahar. Trabalho original publicado em 1936.
- Imprensa CNBB. Igreja Católica Apostólica Romana. (2018). *Campanha Fraternidade 2019: O que são e quais os tipos de Políticas Públicas existem*. In: CNBB [online]. Recuperado de: <https://www.cnbb.org.br/cf-2019-o-que-sao-politicas-publicas/>
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística – IBGE. (2020). *Tabela 5919 - População por nível de instrução*. Brasil. Recuperado de: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5919#resultado>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2021). *Tabela Sidra: Ensino Superior completo*. Recuperado de: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5919#resultado>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Áreas Territoriais*. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2020) *Atlas da Violência*. Recuperado de: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=432
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – INEP. (2017). *Resumo Técnico: censo da educação básica 2017*. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – INEP (2018) *Notas estatísticas: censo escolar 2018*. Recuperado de:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – INEP. (2019) *Censo Escolar 2019: notas estatísticas*. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

Jacto. (2019) *Acompanhe as principais estatísticas da agricultura mundial!* [Weblog]. Recuperado de: <https://blog.jacto.com.br/agricultura-mundial/>

Jannuzzi, G. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Brasil Cienc. Esporte*, 25(3), 09-25.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (...). Atos do Poder Legislativo, Diário Oficial da União. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>

Lei nº 5766, de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Diário Oficial da União.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília.

Leontiev, A. (1961) *As necessidades e os motivos da atividade*. In: Acadêmica de Ciências Pedagógicas (Ed.), A. A. Smirnov et al. (Orgs.), *Psicologia (Antologia)*. Trad. F. V. Landa. Recuperado de: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1961/mes/90.pdf>

Leontiev, A. (2004) *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo. Centauro.

Locke, J. (2019). *Dois tratados sobre o governo civil*. Petrópolis. Editora Vozes. Trabalho original publicado em 1689.

Luria, A. R. (2010). A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, LEPED/UNICAMP Recuperado de: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf

- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martín-Baró, I. (1996). O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1).
- Martinho da Vila (1969) *O Pequeno Burguês*. Martinho da Vila. Som Livre. Rio de Janeiro.
- Martins, L. M. (2016) Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: Etapas de Formação de Conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Forum Linguist.* 13(4), 1572-1586.
- Martins, L. M.; Abrantes, A. A., & Facci, M. G. (Orgs.). (2016). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados.
- Marx, K., & Engels, F. (2014) *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. L. C. Martorano. São Paulo: Martin Claret. Trabalho original publicado em 1872.
- Ministério da Educação. (2009). Programa INCLUIR. Edital nº 5. Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Superior. Brasil. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-incluir>
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). Políticas Públicas para o Ensino Superior: o fracasso escolar e a atuação do psicólogo. In: H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci. (Orgs). *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal. Edufrn.
- Mundo Psicólogo (2013) *A Psicologia na vida do deficiente*. Recuperado de: <https://br.mundopsicologos.com/artigos/a-psicologia-na-vida-do-deficien>
- Oliveira, F. A. F. (2020) “*Em que mundo eles vivem?*” *Capitalismo, educação e constituição da adolescência na era virtual*. 2020. Tese. Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Organização das Nações Unidas – ONU. (2017). *População mundial atingiu 7.6 milhões de habitantes*. Recuperado de: <https://news.un.org/pt/audio/2017/06/1207701>
- Organização das Nações Unidas – ONU. (2021). *Relatório da UNESCO mostra que pandemia aumentou desigualdade educacional da América Latina e no Caribe*. Recuperado de: <https://pt.unesco.org/news/unesco-mostra-que-40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-os-estudantes-em-situacao-risco-durante-crise>
- Ornelas, C. A. A. & Barroco, S. M. S. (2013). A mediação instrumental do professor e a formação de conceitos: emprego do jogo perfil júnior em sala de recursos multifuncional – TIPO 1. *Caderno PDE*, 1.
- OXFAM. (2020). *Mais pessoas morrerão de fome no mundo do que de Covid*. Recuperado de: <https://www.oxfam.org.br/noticias/mais-pessoas-morrerao-de-fome-no-mundo-do-que-de-covid-19-em-2020/>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo. T. A. Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo. T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997) *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª Ed. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Rossato, S. P. M. (2010) *Queixa Escolar e Educação Especial: Intelectualidades Invisíveis*. 2010. Dissertação, Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Santos, B. V. (2002). *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Sasaki, R. K. (2014). *Paradigma da Inclusão e suas implicações educacionais*. Recuperado de: <https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>
- Saviani, D. (1977). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Cortez. São Paulo.
- Senra, R. (2020). Como o mesmo Brasil que alimenta 1 bilhão ultrapassou 10 milhões de famintos ‘dentro de casa’? *In: BBC News* [online]. Recuperado de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54288952>
- Ser Educacional (2016) *Acessibilidade e lazer: praia sem barreiras leva pessoas com deficiência e baixa mobilidade à praia*. Recuperado de: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/acessibilidade-e-lazer-praia-sem-barreiras-leva-pessoas-com-deficiencia-e-baixa-mobilidade>
- Silva, M. O. S. (2015). Origem e Desenvolvimento do Welfare State. *Revista de Políticas Públicas*. EDUFMA. 1(1), 77-104.
- Simionato, M. A. W. (2018) *Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma biografia - contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. 2018. Tese. Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, 8(16), 20-45.
- Souza, L. C. (2013) *A apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo: em defesa de um papel propositivo da psicologia para a educação escolar*. 2013. Dissertação. Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá.
- Souza, M. P. R. (2018) A perspectiva crítica em psicologia escolar e possíveis aproximações com a psicologia histórico-cultural. *In: G. A. Beatón, M. P. R. Souza, S. M. S. Barroco,*

- & T. S. A. Brasileiro. (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Vol II (pp. 19-36). Eduem. Maringá.
- Tanamachi, E. R., Asbahr, F. S. F., & Bernardes, M. E. M. (2007). Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In: G. A Beatón, M. P. R. Souza, S. M. S. Barroco, & T. S. A. Brasileiro. (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil – Cuba*. Vol. II. (pp. 91-108). EDUEM. Maringá.
- Todos Pela Educação (2020) *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Recuperado de: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>
- Tuleski, S. C. (2008) *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem. Maringá.
- Tuleski, S. C., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2013). Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 281-301.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha.
- Vigotski L. S. (2007) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. In: Michael Colen et al. (Orgs.). Trad. J. Cipolla Neto. 2 Ed. São Paulo. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes. São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2018) Quinta aula: leis gerais do desenvolvimento da criança. In: Z. Prestes, & E. Tunes. (Orgs.) *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. E-papers. Rio de Janeiro.
- Vigotsky, L. S. (1997a) *Obras Escogidas V - Fundamentos de Defectología*. Vektor. Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1997b). El significado histórico de la crisis de la Psicología - una investigación metodológica. *Obras Escogidas - Tomo I*, (pp. 259-413). Vektor: Madrid.
- Vygotsky, L. S. (2004) *A transformação socialista do homem*. Trad. Marxists Internet Archive. URSS: Varvito. Tradução Marxists Internet Archive, english version. URSS: Varvito. Trabalho original publicado em 1930.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Werneck, C. (2018). *Entrevista concedida à Revista Reação* Recuperado de: <https://revistareacao.com.br/entrevista-claudia-werneck/>
- World Bank. (2017). *Brasil: PIB anual*. Recuperado de: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>

World Bank. (2018). *Brasil: porcentagem de matrícula escolar*. Recuperado de: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>

World Bank. (2019). *Brasil: PIB anual*. Recuperado de: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>

World Bank. (2020-21). *População Total: Brasil*. Recuperado de: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>

Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *In: Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, n. especial, 9-24.

Zibetti, M. L. T, Pacífico, J. M. & Tamboril, M. I. B. (2016). A educação com direito: considerações sobre políticas educacionais. *In: H. R. Campos, M. P. R. Souza & M. G. D. Facci. (Org). Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal: Edufrn.

ANEXOS

ANEXO 1- Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO E PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE **Pesquisador:** SONIA MARI SHIMA BARROCO **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 38149820.0.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.678.326

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática tendo como orientador pesquisador vinculado a UEM.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer a atuação do psicólogo brasileiro para a Inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino superior de IES públicas antes e após a pandemia da Covid.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: As pesquisadoras informam que a participação poderá gerar alguns desconfortos em relação à organização de disponibilidade de tempo, à atividade remota (demandando uso de computador/celular, internet), reflexões sobre as Políticas Públicas da educação e a atuação profissional. Entretanto, em caso de alguma ocorrência, as providências e cautelas a serem disponibilizadas ao participante da pesquisa serão sessões de apoio psicológico ou orientações pertinentes às ocorrências.

Benefícios: Os benefícios esperados referem-se às contribuições com a ciência, de modo a se identificar a atuação da Psicologia no Ensino Superior no Brasil, bem como divulgar alternativas encontradas pelos profissionais ante os desafios da acessibilidade/Inclusão.

Página 01 de

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa será realizada de modo remoto, em ambiente virtual; será divulgada via e-mails, redes sociais e redes de apoio de pesquisa em psicologia; especificamente, direcionada aos psicólogos(as) de instituições e programas voltados para a educação especial na educação superior ou apoio estudantil e/ou acessibilidade. Critério de Inclusão: Ser psicólogo(a) e atuar com educação especial no ensino superior. Inicialmente as pesquisadoras convidariam Universidades a preencherem um formulário inicial pelo Google Forms, com perguntas objetivas para identificação de suas ações em prol da Inclusão e da presença do psicólogo nas equipes. Os psicólogos identificados seriam convidados a uma entrevista semidirigida, com conhecimento do roteiro prévio, pela plataforma Google Meet. Mas segundo as pesquisadoras não foi possível conseguirem as autorizações institucionais prévias para coleta de dados. Desde março de 2020 as Universidades estão em trabalho remoto devido às recomendações da OMS, o que dificultou a formalização burocrática dos convites e das subseqüentes autorizações institucionais - além do que, nem todos os sites institucionais expõem informações a respeito do objeto do estudo. Ao enviar cartas-convite para as Universidades, algumas já sinalizaram a ausência de psicólogos(as) em suas equipes e outras não tiveram a oportunidade de responder em tempo hábil. Nos últimos meses as pesquisadoras conseguiram coletar somente quatro autorizações de IES (Unioeste - Cascavel-PR, UNIR -Porto Velho-RO, UEL - Londrina-PR e UEM - Maringá-PR).

Diante disso optaram pela divulgação indireta do formulário pelas redes sociais (e-mails, Whatsapp etc), convidando profissionais que tenham atuação junto à educação especial superior, os convites serão feitos via redes sociais, e-mails, contatos pessoais e institucionais, também formalizarão parceria com a 8ª região do Conselho Regional de Psicologia do Paraná para divulgação desta investigação mediante aprovação deste comitê. Será enviado e divulgado o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido e o link para que os profissionais dispostos a colaborar com a pesquisa respondam a um questionário a ser apresentado pela ferramenta Google Forms. O questionário conta com questões objetivas e descritivas, para atender os objetivos da pesquisa, contemplando as Políticas Públicas e seus conceitos, aspectos da atuação profissional em psicologia em favor da acessibilidade/Inclusão no ensino superior. Com os

psicólogos(as) que responderem o questionário, e tiverem disponibilidade, serão feitas entrevistas semidirigidas, de modo a permitirem que complementam suas respostas. As entrevistas terão a duração de até 30 minutos, a serem realizadas pela Plataforma Google Meet. Se houver anuência, poderão ser gravadas.

Declararam que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do participante. E que os materiais que forem obtidos ficarão sob a propriedade/responsabilidade das pesquisadoras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. Descreve gastos no valor de R\$ 200,00. Cronograma de execução prevê a coleta dos dados entre 30/05/21 e 01/07/21 e o término do projeto em 10/2021. Apresenta TCLE com linguagem clara contemplando todas as garantias para os participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado uma vez que a inadequação anteriormente apontada foi solucionada.

Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1628522.pdf | 07/04/2021 14:22:51 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | terceiraversaomaynara.pdf | 07/04/2021 14:22:19 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| Parecer Anterior | MAYNARAPARECER.pdf | 07/04/2021 14:20:56 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| Outros | TermoAutorizacaoUEM.pdf | 07/04/2021 14:19:31 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| Outros | autorizacaoUNIR.pdf | 07/04/2021 14:18:31 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| Outros | uel.pdf | 07/04/2021 14:17:51 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |

| | | | | |
|----------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------------|--------|
| Declaração de concordância | autorizacaounioeste.pdf | 07/04/2021 14:16:01 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| Outros | RESPOSTA.pdf | 07/04/2021 14:05:51 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |

Página 03 de

| | | | | |
|---|----------------------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Folha de Rosto | folhaderostosoniaguilhermeok.pdf | 17/09/2020 15:11:34 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| Outros | Questionarioapendiceum.pdf | 09/09/2020 23:21:25 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcl2020.docx | 09/09/2020 23:02:37 | SONIA MARI SHIMA BARROCO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 28 de Abril de 2021

**Assinado por:
Tania Regina dos Santos Soares
(Coordenador(a))**

ANEXO 2- Autorização Unioeste

unioeste



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84 - www.unioeste.br

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000

GOVERNO DO ESTADO

Jardim Universitário - Cx.P. 000701- CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

E-mail: smsbarroco@uem.br

Mestranda: Maynara Helena Flores Martins

E-mail: flores.maynara@gmail.com

COPEP: Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4, Maringá-PR, CEP: 87020-900

Prezados,

Considerando que, conforme informação dada, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - Cascavel), enquadra-se nos requisitos delimitados para participar da amostra de dados: IES que tenha pesquisadores participando formalmente da pesquisa interinstitucional Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior na América Latina: contribuições da psicologia e da educação para a recuperação de aspectos históricos e mapeamento de Políticas Públicas referentes (UEM 2019-2021), que conte com psicólogo no quadro de colaboradores e que possua ações, programas ou políticas voltadas para acessibilidade.

Considerando o objetivo da pesquisa é conhecer a atuação da (o) psicóloga (o) para a Inclusão no ensino superior no Brasil antes e após a pandemia da Covid-19, Justifica-se a sua realização visto que, pela Psicologia Histórico Cultural, a Inclusão educacional requer a compreensão das múltiplas causalidades que impactam negativa ou positivamente no ensino,

na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE).

Considerando a metodologia conta com duas etapas envolvendo participantes: 1^a) Preenchimento do Formulário (Google Forms) (modelo em anexo); 2^a) Entrevista semidirigida, de modo remoto, com quem preencher o Formulário e tiver disponibilidade para relatar o trabalho desenvolvido.

Considerando que, para a participação neste estudo, a UNIOESTE não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, podendo deixar de participar em qualquer momento.

Considerando que a Unioeste receberá uma cópia com os resultados da pesquisa e será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelas pesquisadoras.

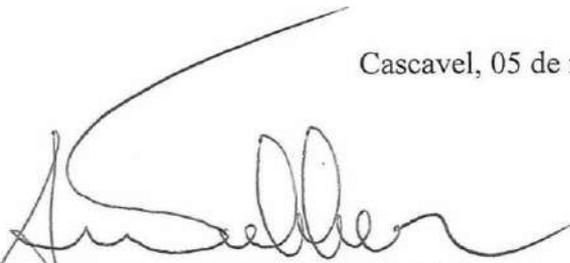
Considerando que a participação poderá gerar alguns desconfortos e riscos em relação à organização de disponibilidade de tempo, à atividade remota (demandando uso de computador/celular, internet), reflexões sobre as Políticas Públicas da educação e a atuação profissional. Em caso de alguma ocorrência, as providências e cautelas a serem disponibilizadas ao participante da pesquisa serão alternativas de apoio psicoeducacional ou orientações pertinentes às ocorrências.

Considerando que os benefícios esperados referem-se às contribuições com a ciência, de modo a se identificar a atuação da Psicologia no Ensino Superior no Brasil, bem como divulgar alternativas encontradas pelas IES/profissionais ante os desafios da acessibilidade/Inclusão.

Considerando que as pesquisadoras irão tratar a identidade das instituições e dos sujeitos envolvidos com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que os materiais que forem obtidos ficarão sob a propriedade/responsabilidade das mesmas. Sua identificação ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, e o nome dos sujeitos não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Considerando que os resultados da pesquisa estarão à disposição da comunidade quando finalizada.

Autorizo para os devidos fins,

Cascavel, 05 de r



ALEXANDRE DE ALMEIDA WEBBER

Reitor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste

Cascavel, 05 de novembro de

2020.

ANEXO 3- Declaração de Concordância



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAD
Pró-Reitoria de Graduação

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Londrina, 24 de março de 2021

Senhor(a) Coordenador(a)

Declaramos que nós da Pró-reitoria de Graduação da UEL, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "INCLUSÃO E PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE" sob a responsabilidade do(a) pesquisador (ra) prof.^a dr.^a Sonia Mari Shima Barroco.

Tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da UEL, e entregue à Prograd, iremos fornecer os dados solicitados pelo(a) pesquisador(a), a saber: "prof.^a dr.^a Sonia Mari Shima Barroco"

Estamos cientes que os documentos de análise da pesquisa, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Não obstante, reiteramos a necessidade de que as informações sejam utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, mantidas sob sigilo, garantido o anonimato, o livre consentimento dos participantes, e o não compartilhamento de informações a terceiros, em conformidade com a da Lei n° 13.709, de 14/08/18, que dispõe sobre a proteção de dados pessoais.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro
Pró-Reitora de Graduação

Ciente: _____
Responsável / Pesquisa

ANEXO 4- Autorização UNIR



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Porto Velho 03 DE março DE 2021

CARTA DE ANUÊNCIA EM PESQUISA

Pela presente, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), representada pelo seu Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa, declara anuência e autoriza a discente **Maynara Helena Flores Martins** executar a pesquisa "INCLUSÃO E PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE", sob orientação da professora doutora **Dra. Sonia Mari Shima Barroco**.

Para que sejam produzidos todos os efeitos legais, técnicos e administrativos deste compromisso, firmo o presente instrumento.

Atenciosamente.

Artur de Souza Moret

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Portaria nº 592/2020/GR/UNIR



logotipo

Documento assinado eletronicamente por **ARTUR DE SOUZA MORET, Pró-Reitor(a)**, em 03/03/2021, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



QRCode

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código Assinatura verificador **0616244** e o código CRC **01A025B0**.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Formulários *Google*

PSICOLOGIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCL

Prezada(o) psicóloga(o)

Convidamos você para participar como voluntária(o) da pesquisa de campo intitulada PSICOLOGIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE: ENFRENTAMENTOS À DESIGUALDADE, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEM).

O motivo deste convite é que você se enquadra nos requisitos delimitados para participar: -ser profissional da Psicologia, e, -atuar no ensino superior com apoio estudantil e/ou acessibilidade.

O objetivo desta investigação de campo é coletar informações e produzir dados referentes à atuação profissional do psicólogo no âmbito universitário e suas aproximações e distanciamentos das Políticas Públicas brasileiras e das políticas estudantis de seu local de atuação, no contexto de produção e reprodução da desigualdade. Justifica-se a sua realização, visto que, pela Psicologia Histórico Cultural, a Inclusão educacional requer a compreensão das múltiplas causalidades que impactam negativa ou positivamente no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo das Pessoas com Deficiências (PCDs).

A metodologia conta com duas etapas envolvendo participantes: 1ª) Preenchimento do presente Formulário (Google Forms); 2ª) Entrevista semidirigida, de modo remoto, com quem preencheu o Formulário e tiver disponibilidade para relatar sobre o trabalho desenvolvido.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, podendo deixar de participar em qualquer momento.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua

participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelas pesquisadoras.

A participação poderá gerar alguns desconfortos e riscos em relação à organização de disponibilidade de tempo, à atividade remota (demandando uso de computador/celular, internet), reflexões sobre as Políticas Públicas da educação e a atuação profissional. Em caso de alguma ocorrência, as providências e cautelas a serem disponibilizadas ao participante da pesquisa serão sessões de apoio psicológico ou orientações pertinentes às ocorrências.

Os benefícios esperados referem-se às contribuições com a ciência, de modo a se identificar a atuação da Psicologia no Ensino Superior no Brasil, bem como divulgar alternativas encontradas pelos profissionais ante os desafios da acessibilidade/Inclusão.

As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que os materiais que forem obtidos ficarão sob a propriedade/responsabilidade das pesquisadoras. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, e seu nome não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Será enviada uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido por e-mail

Responsáveis pela pesquisa

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

E-mail: smsbarroco@uem.br

Mestranda: Maynara Helena Flores Martins

E-mail: flores.maynara@gmail.com

COPEP: Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4, Maringá-PR, CEP: 87020-900,

Fone: (44) 3011-4444 E-mail:

copep@uem.br

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Aceito participar desta pesquisa e aceito os termos acima:

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Pular para a pergunta 3

**Caracterização do
Trabalho e Formação**

Nesta seção gostaríamos de conhecer um pouco sobre suas condições de trabalho e sua formação profissional.

3. Tipo de Instituição onde você atua:

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

4. Cargo:

5. Regime de trabalho:

Marcar apenas uma oval.

CLT (Contrato de Leis de Trabalho)

Estatuário

Contrato

temporário PJ

(Pessoa Jurídica)

Outro:

6. Seu cargo está vinculado a qual Programa, Departamento, Setor (outro)?

7. Em qual modalidade de trabalho você atua no momento?

Marcar apenas uma oval.

Presencial

Semipresencial (Híbrido)

Remoto (Não-presencial)

Outro:

8. Qual a sua modalidade de trabalho antes da pandemia da COVID-19 (março de 2020):

Marcar apenas uma oval.

Presencial

Semipresencial (Híbrido)

Remoto (Não-presencial)

9. Qual seu tempo de trabalho neste cargo ou função (estimar anos e meses):

-
10. Na sua rotina de trabalho, existe disponibilidade para atividades voltadas para a acessibilidade acadêmica?

Marcar apenas uma oval.

- sim
- Não

11. Nível da sua escolaridade/formação:

Marcar apenas uma oval.

- Pós-graduação (especialização) incompleta
- Pós-graduação (especialização) completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto

Doutorado completo

12. Nos últimos dois anos você participou de algum tipo de formação voltado ao seu cargo e/ou função? Quantos? Exemplo: congresso, curso de extensão, palestra etc.

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum
- De 1 a 2
- De 3 a 5

Acima de 5

*Pular para a pergunta 13***Sobre o público
que você atende**

Neste tópico abordaremos suas considerações sobre o público alvo da educação especial no ensino superior.

13. Você considera que o espaço acadêmico é inclusivo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

Não sabe

14. Quem são as Pessoas com Deficiência (PCDs)? Lembre-se aqui você pode assinalar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

Aquela pessoa que possui algum impedimento de curto prazo para viver em sociedade

Aquela pessoa incapaz de se inserir no mercado de trabalho

Aquela pessoa que estuda muito

Aquela pessoa com algum impedimento de natureza intelectual

Aquela pessoa incapaz de trabalhar

Aquela pessoa que está numa cadeira de roda

Aquela pessoa que possui algum impedimento de longo prazo para viver em sociedade

Aquela pessoa que recebe Benefício de Prestação Continuada (BPC)

Aquela pessoa com algum transtorno mental

Aquela pessoa que precisa de ajuda para estudar

Aquela pessoa incapaz de frequentar o laboratório

Aquela pessoa com algum impedimento de natureza mental

Aquela pessoa que dorme na aula

Aquela pessoa incapaz de estudar

Aquela pessoa com algum impedimento de natureza física

Aquela pessoa incapaz de viajar com a turma

Aquela pessoa com algum impedimento de natureza sensorial

Aquela pessoa incapaz de prestar atenção na aula

15. Numa escala de 0 a 5, onde zero não é importante e cinco é muito importante, como você considera o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino e a aprendizagem no ensino superior?

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não é importante Muito importante

16. Na instituição onde você atua, existem atendimentos para Pessoas com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Você considera importante realizar ações para promover a Inclusão?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

Não Sabe/Não respondeu

18. Você considera que as Pessoas com Deficiência devem se integrar ao ambiente de ensino?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

Não sabe/não respondeu

19. Numa escala de 0 a 5, onde zero é totalmente exclusivo e 5 totalmente inclusivo, como você considera a condição da PCD no ensino superior?

Marcar apenas uma oval.

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> |

Pular para a pergunta 20

Nesta seção abordaremos sua compreensão sobre a atuação da Psicologia no Ensino Superior.

Psicologia Escolar/Educacional,
Ensino Superior e Educação Especial

20. O que é Educação Especial?

Marcar apenas uma oval.

- Nível de ensino
- Modalidade de ensino
- Período de estudo além do ensino regular
- Nível de educação
- Manual de educação

Outro:

21. Para você, a instituição de Educação Superior onde atua se caracteriza por:

Marque todas que se aplicam.

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico
- estimular confrontos que geram desordens e transgressões
- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua habilitar profissionais generalistas, com formação
- para difundirem práticas próprias incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia
- reconhecer os méritos individuais

promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade oportunizar o ensino de dada área de modo objetivo, cabendo a cada sujeito definir se quer ou não dominar o conhecimento promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes das criações geradas na instituição

22. Essas finalidade do Ensino Superior indicadas são disponibilizadas para as PCDs/PCNEEs?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

23. Quais atividades o (a) psicólogo (a) escolar pode realizar em uma instituição de ensino superior (IES)?

Marque todas que se aplicam.

- acompanhamento terapêutico
- orientação profissional
- coach individual
- palestra para promoção de saúde
- gestão de pessoas
- gestão pública
- avaliação biopsicossocial
- avaliação psicológica
- psicoterapia individual
- psicoterapia breve
- cursos de formação de professores
- orientação de professores/coordenadores
- atendimento familiar
- apoio/atendimento psicoeducacional
- acolhimento
- triagem
- grupo psicoterapêutico
- reike
- grupo operativo
- palestra motivacional
- grupo de estudos
- pesquisa científica
- proposição de política
- implementação de política
- trabalho interdisciplinar/em rede
- controle social - participação em conselhos, representações
- constelação familiar
- mediação de conflito

Outro: _____

Formação e Atuação de
Psicólogos para atuar com
PCDs

Nesta seção, nos referimos ao seu entendimento como psicólogo(a) sobre inclusão/acessibilidade e suas minúcias.

24. Na sua cidade existem barreiras de acesso? Exemplo: obstáculos que impedem a vida social das PCDs.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não sei

25. No seu local de trabalho existem barreiras de acesso?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não sei

26. O que você considera acessibilidade?

Marque todas que se aplicam.

Calçada com rampa

Piso tátil

Benefício de Prestação Continuada - BPC

Ajudar alguém a atravessar a rua

Semáforo sonoro

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Vagas exclusivas para PCDs

27. O que você entende como uma barreira de acesso?

Marque todas que se aplicam.

- Ruas movimentadas sem semáforo
- Barreira urbana
- Qualquer obstáculo que limita a participação social da pessoa
- Banheiro com porta estreita
- Barreira arquitetônica
- Não possuir internet banda-larga
- Barreira na comunicação
- Cantina sem rampa
- Barreira no transporte
- Barreira na atitude
- Não possuir computador/notebook para estudo
- Biblioteca com fileiras estreitas
- Barreira na tecnologia
- Falta de transporte

Usar frases como: "não tenho braço pra isso"

28. Durante a graduação, você se lembra de algum conteúdo sobre o atendimento à Pessoa Com Deficiência?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não sabe/não lembro

Próxima
etapa

Como citamos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nesta seção falaremos sobre seu interesse na segunda etapa desta pesquisa.

29. Você tem disponibilidade para participar de uma entrevista semidirigida em dia em horário combinado, pelo Google Meet?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

30. Entre os dias e horários disponíveis, qual seria o melhor para você participar da entrevista semidirigida?

Marcar apenas uma oval.

Segunda-feira, pela manhã

Segunda-feira a noite

Quinta-feira a tarde

Quarta-feira de manhã

Quinta-feira de manhã

Sexta-feira de manhã

Nenhuma das opções

APÊNDICE 2 – Roteiro

APRESENTAÇÃO:

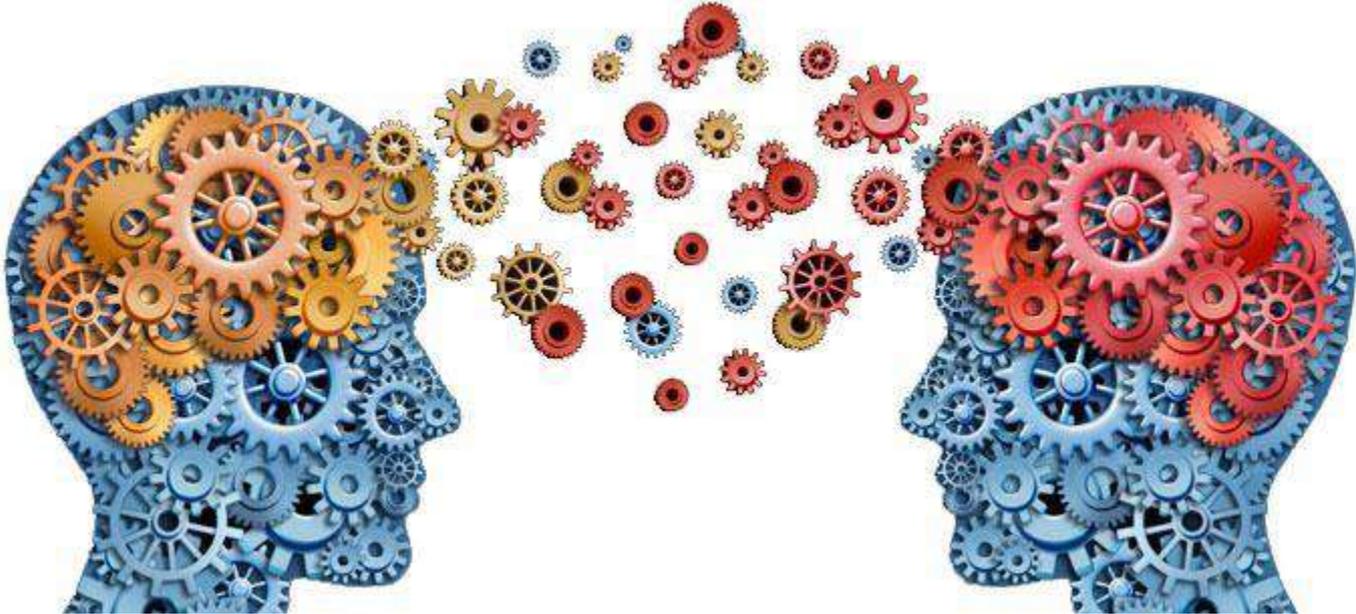
- CRP/PR
- CMDPD - Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência - Como posso chamá-la?

Sugestões:

- Aproximações com a condição de deficiência



**Conselho
Regional de
Psicologia
do Paraná**



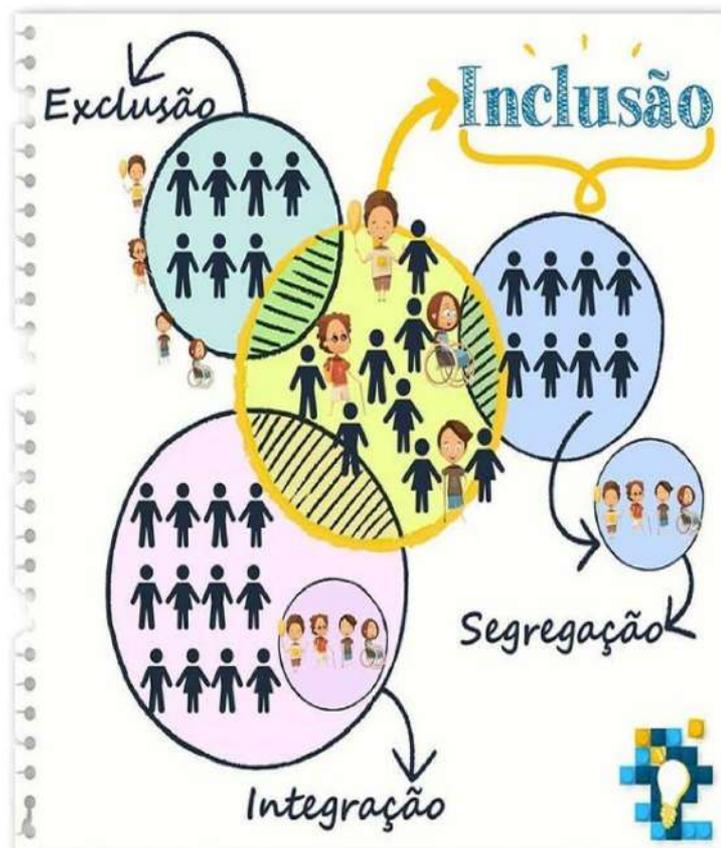
A Psicologia pode promover inclusão? Como?





Percentual da população com educação superior, por faixa etária - 2019





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clinica Eureka (2021) *Inclusão x exclusão*. Recuperado de:
https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira. (2019) *Censo Escolar 2019: notas estatísticas*.
 Recuperado de:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf.
- Jornal Repercussão (2017) *A importância da psicologia e da psicoterapia no século XXI*. Recuperado de
 :
<https://www.jornalrepercussao.com.br/dia-a-dia/importancia-da-psicologia-e-da-psicoterapia-no-seculo-xxi>
- Mundo Psicólogo (2013) *A Psicologia na vida do deficiente*.
 Recuperado de: <https://br.mundopsicologos.com/artigos/a-psicologia-na-vida-do-deficiente>
- Ser Educacional (2016) *Acessibilidade e lazer: praia sem barreiras leva pessoas com deficiência e baixa mobilidade à praia*. Recuperado de:
<https://www.uninassau.edu.br/noticias/acessibilidade-e-lazer-praia-sem-barreiras-leva-pessoas-com-deficiencia-e-baixa-mobilidade>
- YouTube (2021) *Conselho Regional de Psicologia do Paraná*.
 Recuperado de: <https://www.youtube.com/c/crppr08>

APÊNDICE 3- Carta Convite

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Ao Excelentíssimo

Prof. Dr. Cloves Cabreira Jobim
Pró-Reitor de Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá

Prezado Professor

Venho por meio deste informar à PPG-UEM da minha participação e coordenação do projeto de pesquisa de campo intitulada: INCLUSÃO E PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM) — conforme CAAE/Plataforma Brasil 38149820.0.0000.0104.

O motivo da nossa participação é que a Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR) enquadra-se nos requisitos delimitados para participar da amostra de dados: IES que tenha pesquisadores participando formalmente da pesquisa interinstitucional Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior na América Latina: contribuições da psicologia e da educação para a recuperação de aspectos históricos e mapeamento de Políticas Públicas referentes (UEM 2019-2021), que conte com psicólogo no quadro de colaboradores e que possua ações, programas ou políticas voltadas para acessibilidade.

O objetivo da pesquisa é conhecer a atuação da (o) psicóloga (o) para a Inclusão no ensino superior no Brasil antes e após a pandemia da Covid-19. Justifica-se a sua realização visto que, pela Psicologia Histórico Cultural, a Inclusão educacional requer a compreensão das múltiplas causalidades que impactam negativa ou positivamente no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE).

A metodologia conta com duas etapas envolvendo participantes: 1) Preenchimento do Formulário (Google Forms) (modelo em anexo); 2) Entrevista semi-dirigida, de modo

remoto, com quem preencher o Formulário e tiver disponibilidade para relatar o trabalho desenvolvido.

Para participar deste estudo o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, podendo deixar de participar em qualquer momento. Uma cópia com os resultados da pesquisa será disponibilizado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelas pesquisadoras, A participação poderá gerar alguns desconfortos e riscos em relação à organização de disponibilidade de tempo, à atividade remota (demandando uso de computador/celular, internet), reflexões sobre as Políticas Públicas da educação e a atuação profissional. Em caso de alguma ocorrência, as providências e cautelas a serem disponibilizadas ao participante da pesquisa serão alternativas de apoio psicoeducacional ou orientações pertinentes às ocorrências. Os benefícios esperados referem-se às contribuições com a ciência, de modo a se identificar a atuação da Psicologia no Ensino Superior no Brasil, bem como divulgar alternativas encontradas pelas IES/profissionais ante os desafios da acessibilidade/Inclusão.

As pesquisadoras irão tratar a identidade das instituições e dos sujeitos envolvidos com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que os materiais que forem obtidos ficarão sob a propriedade/responsabilidade das mesmas. Sua identificação ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, e o nome dos sujeitos não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição da comunidade quando finalizada.

Obs: Caso não haja programas voltados para acessibilidade e psicólogos(as) neste campus, favor assinalar à seguir: () não haverá disponibilidade para coleta de dados.

Responsáveis pela pesquisa

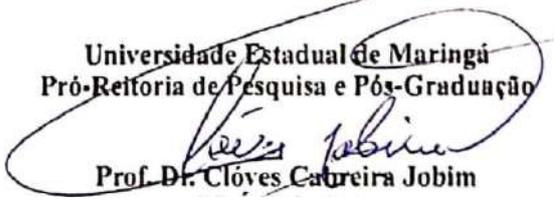
Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco E-mail: smsbarroco@uem.br

Mestranda: Maynara Helena Flores Martins E-mail: flores.maynara@gmail.com

COPEP: Comitê Permanente de Etica em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4, Maringá.PR, CEP: 87020-900

Autorizo para os devidos fins,

Universidade Estadual de Maringá
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação


Prof. Dr. Clóves Carneira Jobim

PRÓ-REITOR

Maringá, 26 de fevereiro de 2021.

APÊNDICE 4 – Respostas Formulário Google

PSICOLOGIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE

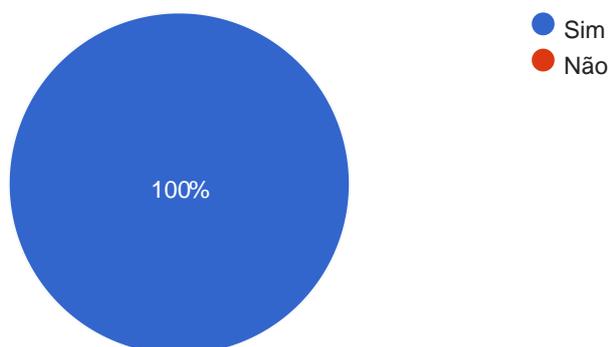
7 respostas

[Publicar análise](#)

Aceito participar desta pesquisa e aceito os termos acima:

 [Copiar](#)

7 respostas

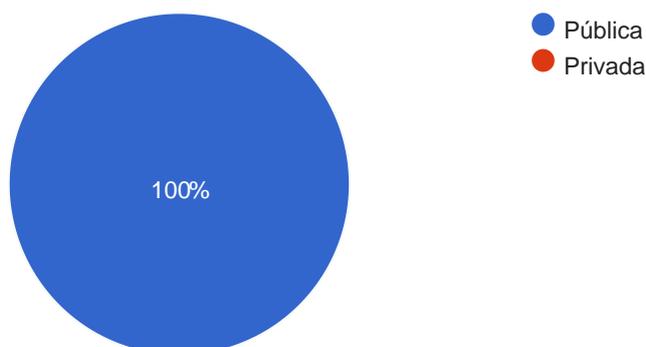


Caracterização do Trabalho e Formação

Tipo de Instituição onde você atua:

 [Copiar](#)

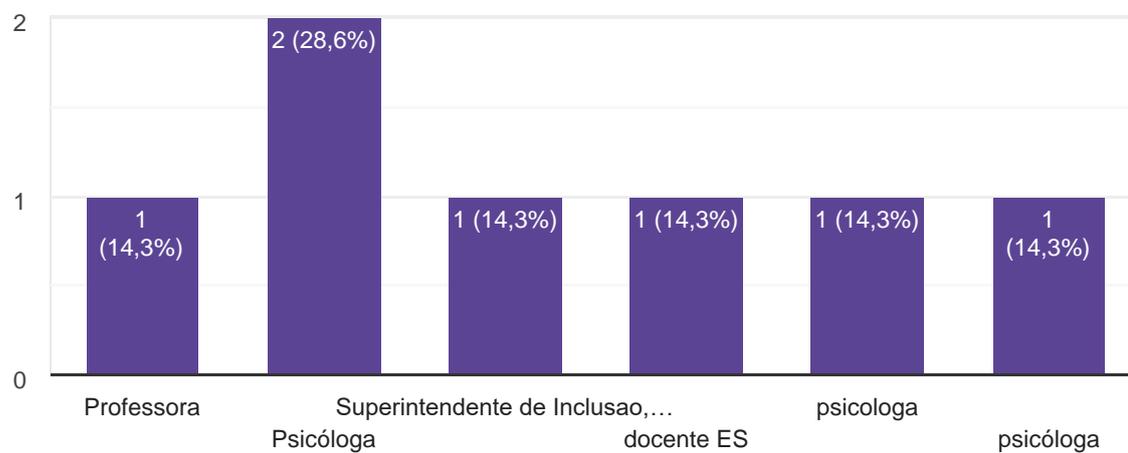
7 respostas



Cargo:



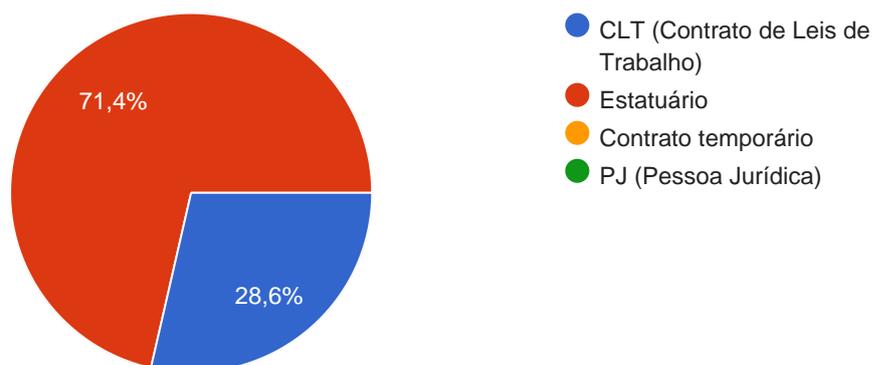
7 respostas



Regime de trabalho:



7 respostas



Seu cargo está vinculado a qual Programa, Departamento, Setor (outro)?

7 respostas

Pró-Reitoria de Graduação - Núcleo de Acessibilidade

Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Centro de ciências biológicas

Psicóloga

Reitoria

Departamento de Educação

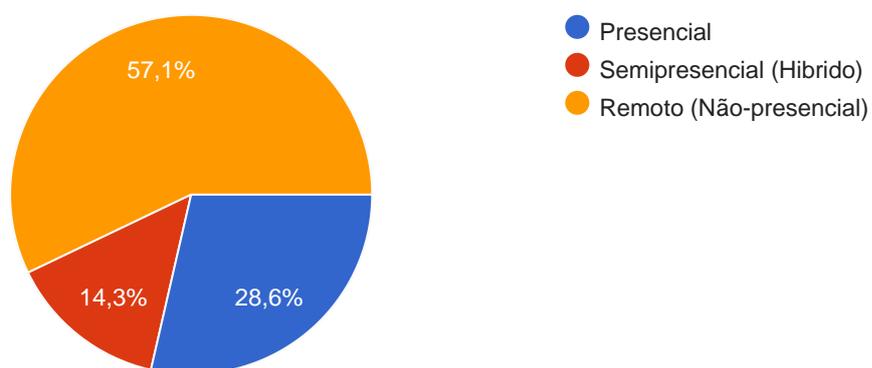
Direção de Campus - Assistência Estudantil

Nucleo de Ensino de um Departamento de Educacao

Em qual modalidade de trabalho você atua no momento?

 Copiar

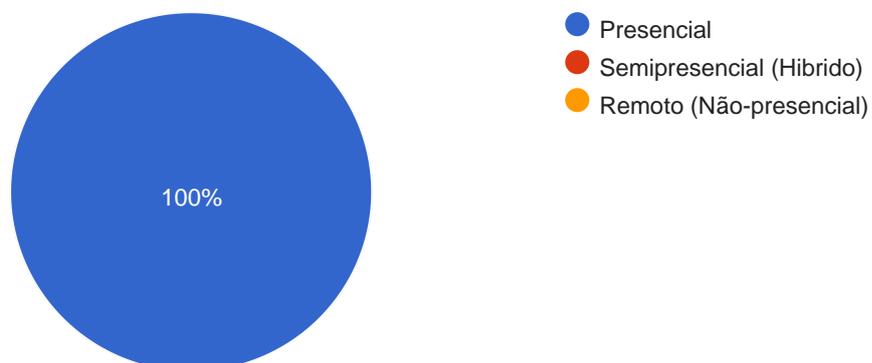
7 respostas



Qual a sua modalidade de trabalho antes da pandemia da COVID-19 (março de 2020):



7 respostas



Qual seu tempo de trabalho neste cargo ou função (estimar anos e meses):

7 respostas

18 anos

1a6m

14 anos

4 anos

9 anos e 1 mês

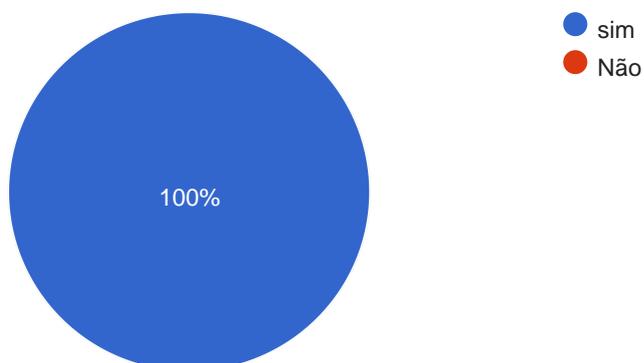
2 anos e 9 meses

11 anos e 2 meses

Na sua rotina de trabalho, existe disponibilidade para atividades voltadas para a acessibilidade acadêmica?



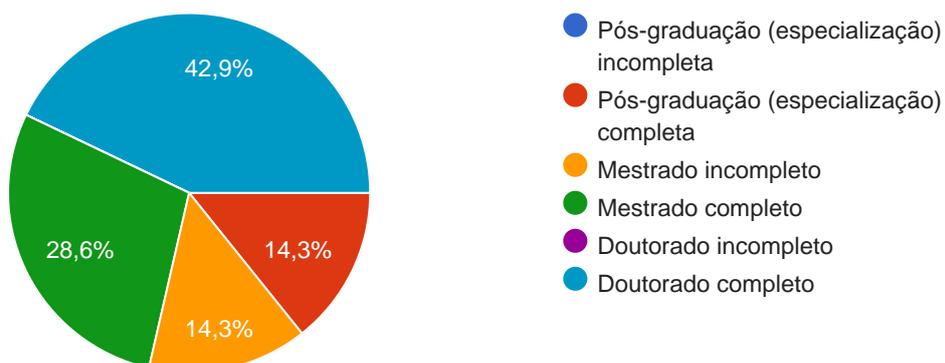
7 respostas



Nível da sua escolaridade/formação:



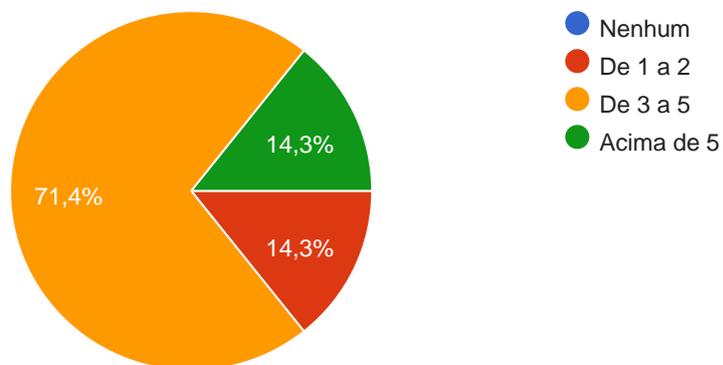
7 respostas



Nos últimos dois anos você participou de algum tipo de formação voltado ao seu cargo e/ou função? Quantos? Exemplo: congresso, curso de extensão, palestra etc.



7 respostas

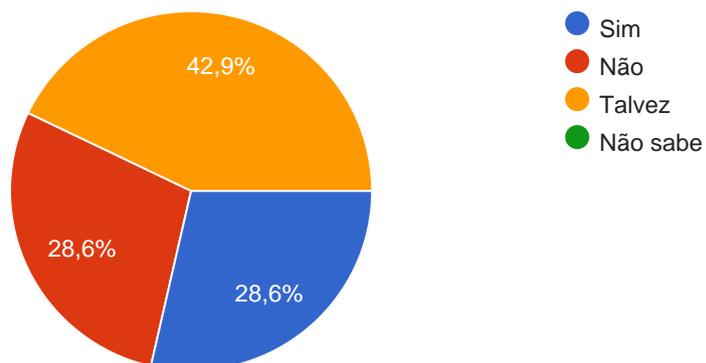


Sobre o público que você atende

Você considera que o espaço acadêmico é inclusivo?



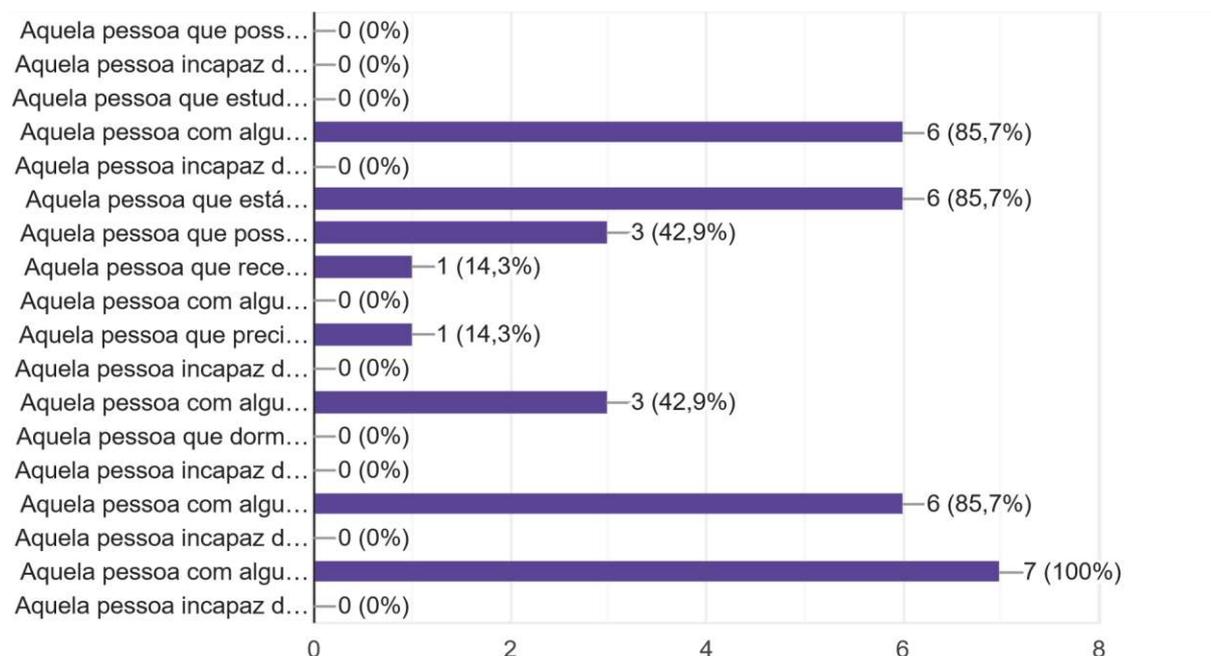
7 respostas



Quem são as Pessoas com Deficiência (PCDs)? Lembre-se aqui você pode assinalar mais de uma alternativa.



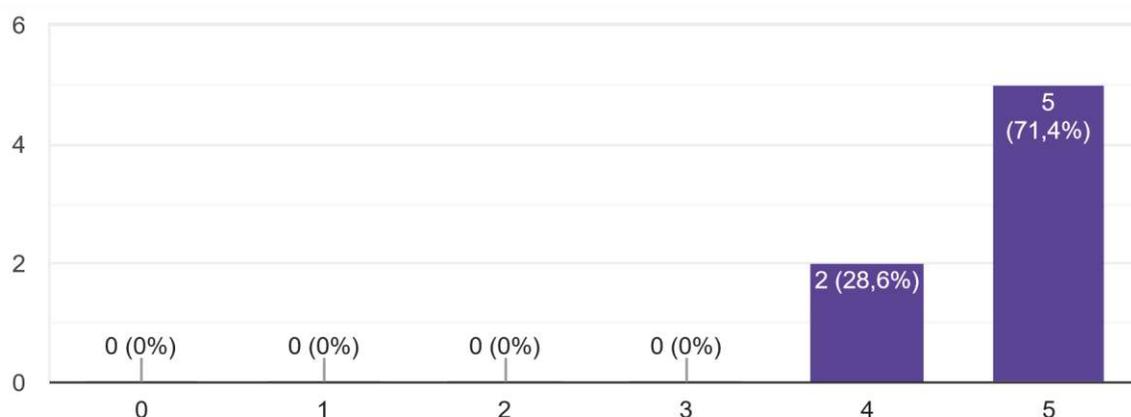
7 respostas



Numa escala de 0 a 5, onde zero não é importante e cinco é muito importante, como você considera o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino e a aprendizagem no ensino superior?

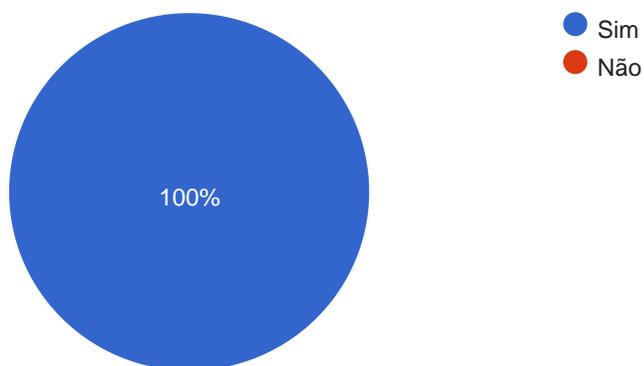


7 respostas



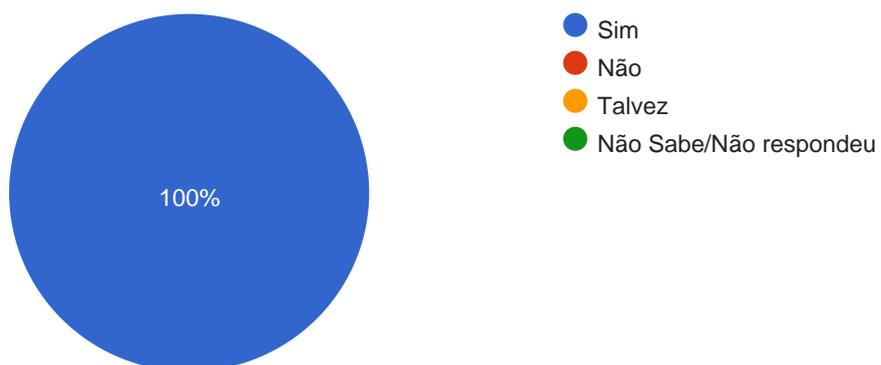
Na instituição onde você atua, existem atendimentos para Pessoas com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais? [Copiar](#)

7 respostas



Você considera importante realizar ações para promover a inclusão? [Copiar](#)

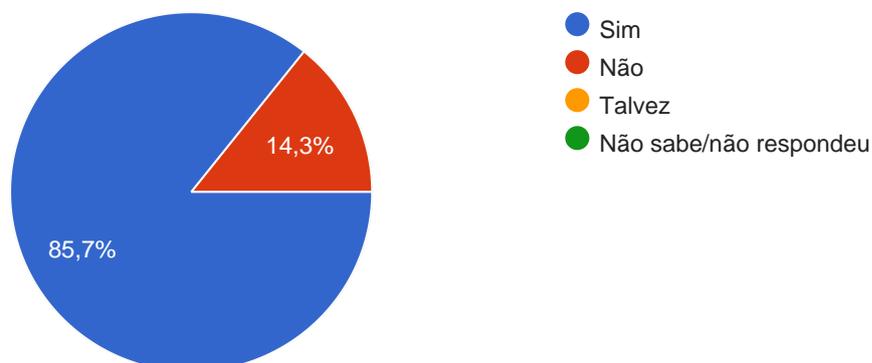
7 respostas



Você considera que as Pessoas com Deficiência devem se integrar ao ambiente de ensino?



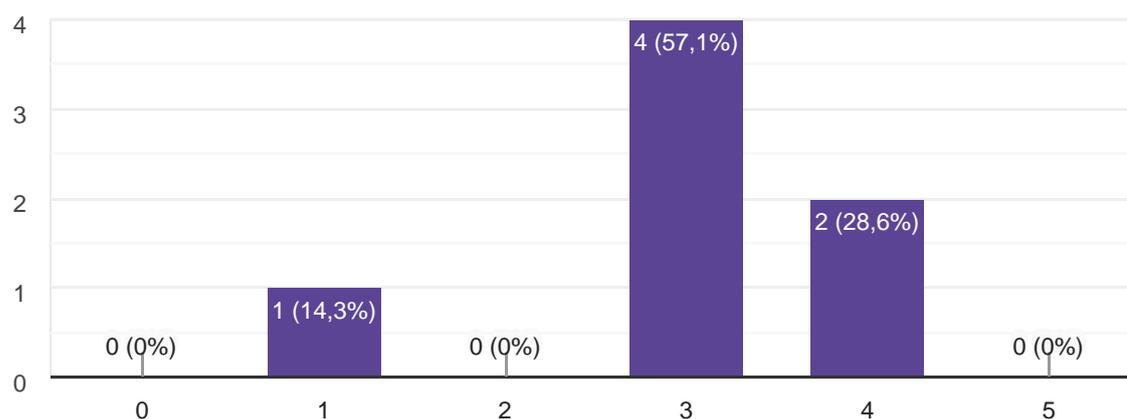
7 respostas



Numa escala de 0 a 5, onde zero é totalmente exclusivo e 5 totalmente inclusivo, como você considera a condição da PCD no ensino superior?



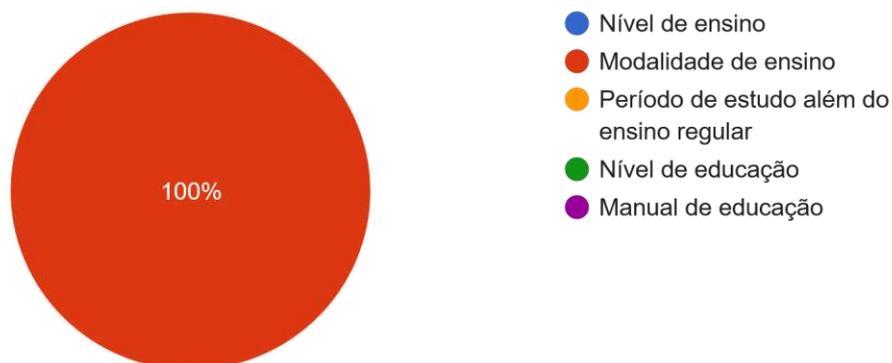
7 respostas



O que é Educação Especial?



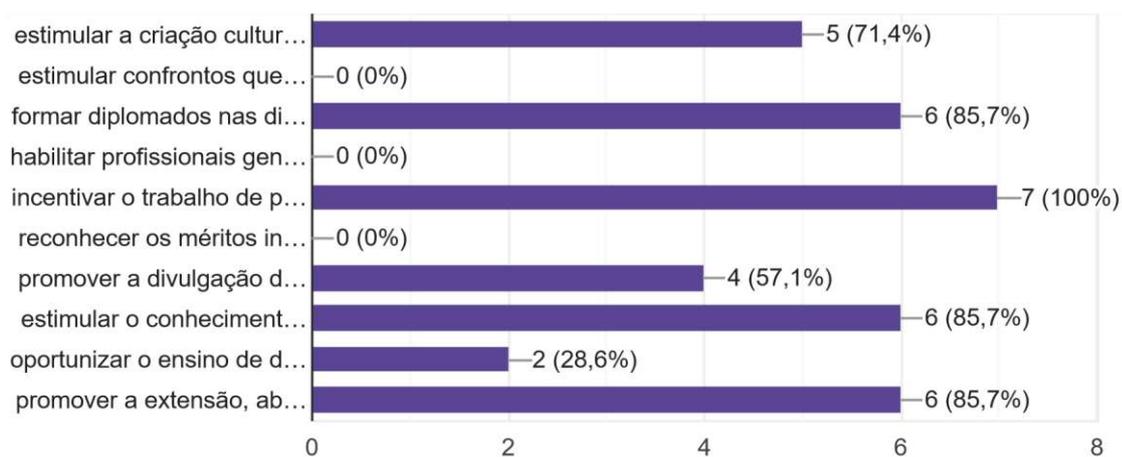
7 respostas



Para você, a instituição de Educação Superior onde atua se caracteriza por:

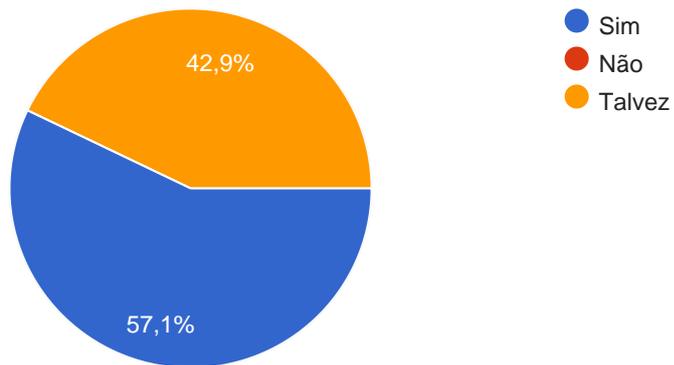


7 respostas



Essas finalidade do Ensino Superior indicadas são disponibilizadas para as PCDs/PCNEEs?

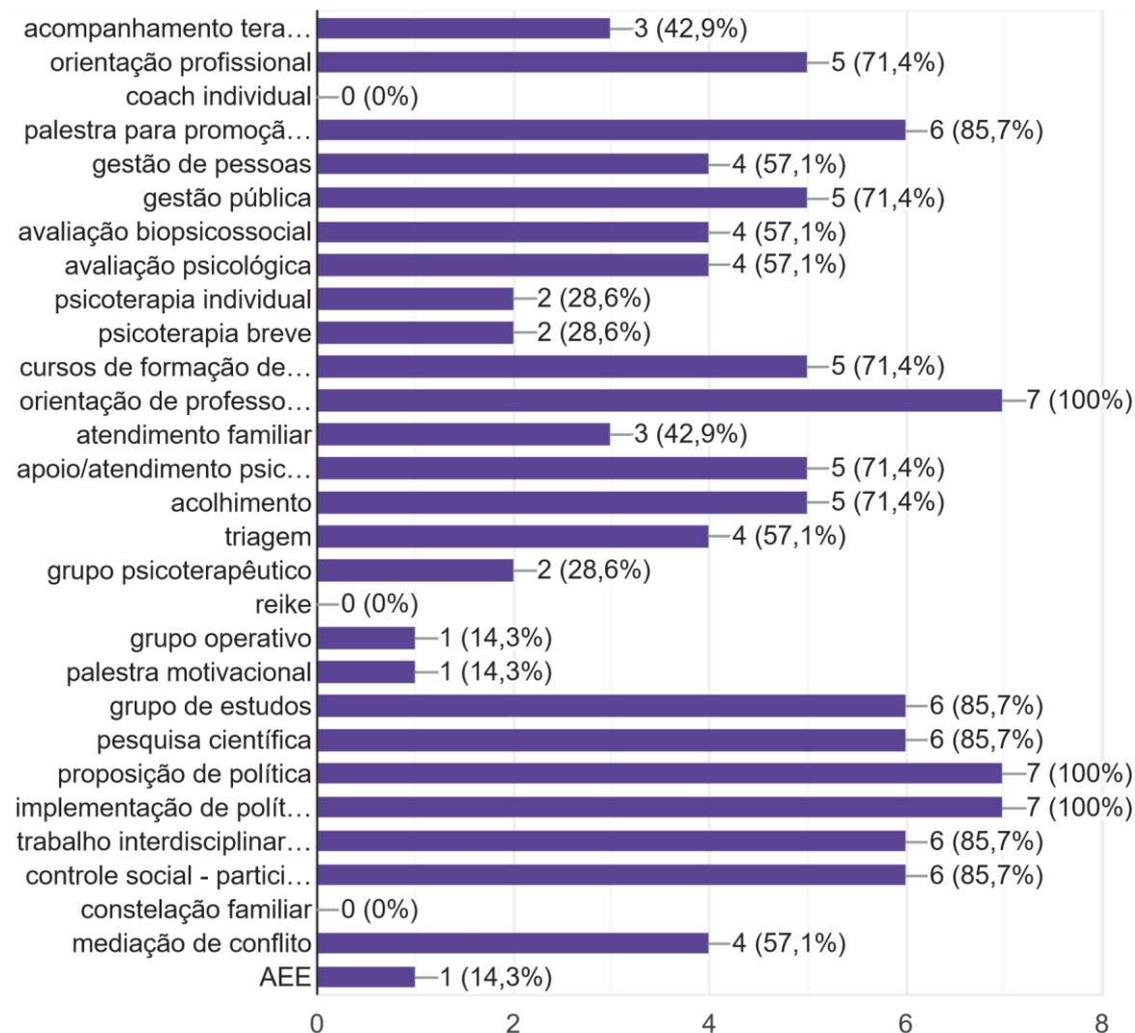
7 respostas



Quais atividades o (a) psicólogo (a) escolar pode realizar em uma instituição de ensino superior (IES)?



7 respostas

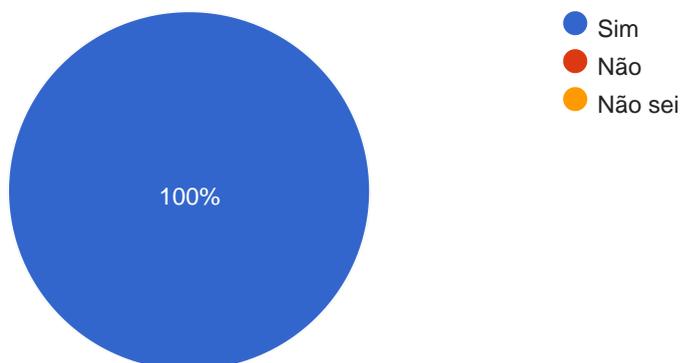


Formação e Atuação de Psicólogos para atuar com PCDs

Na sua cidade existem barreiras de acesso? Exemplo: obstáculos que impedem a vida social das PCDs.



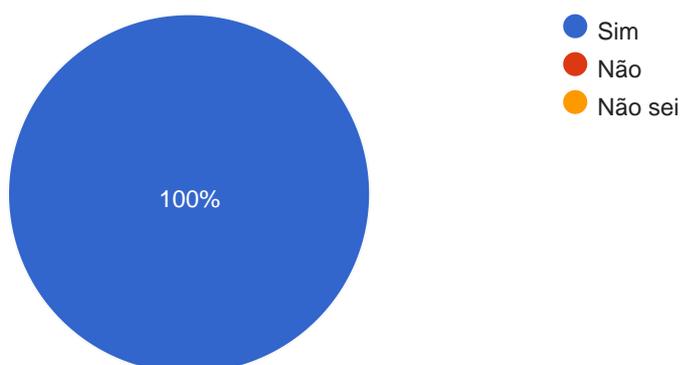
7 respostas



No seu local de trabalho existem barreiras de acesso?



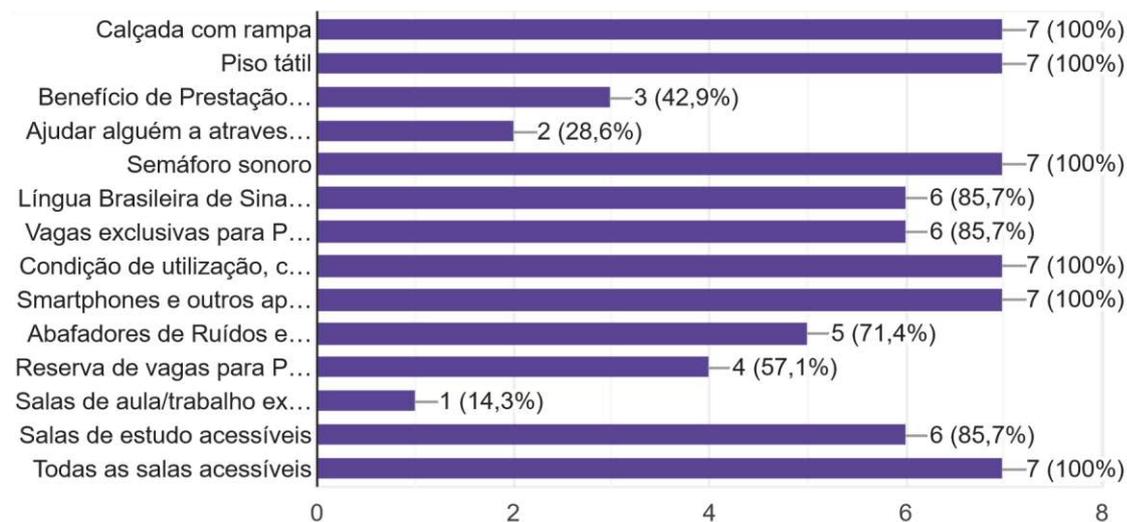
7 respostas



O que você considera acessibilidade?



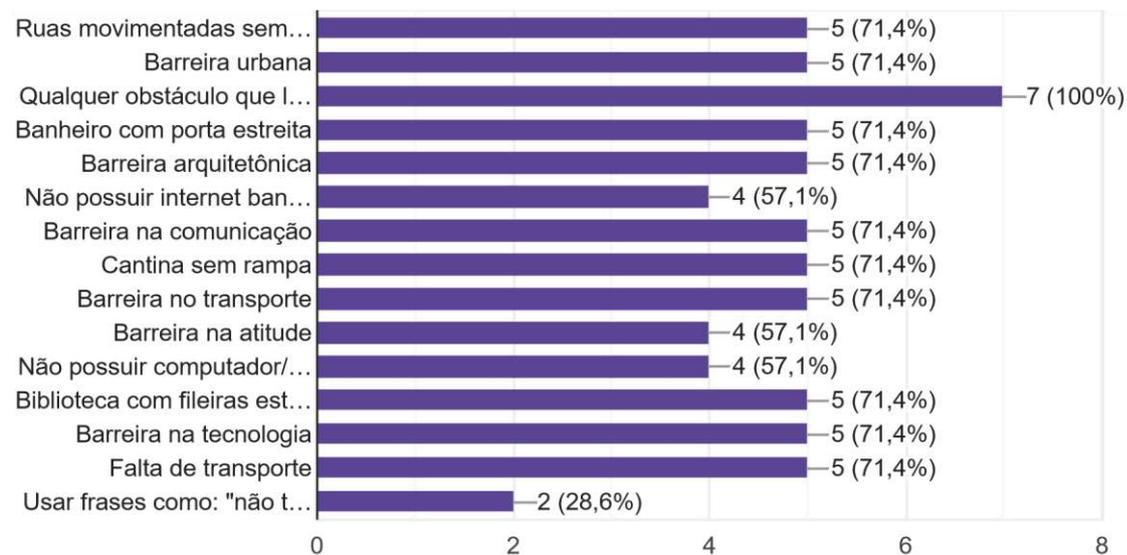
7 respostas



O que você entende como uma barreira de acesso?



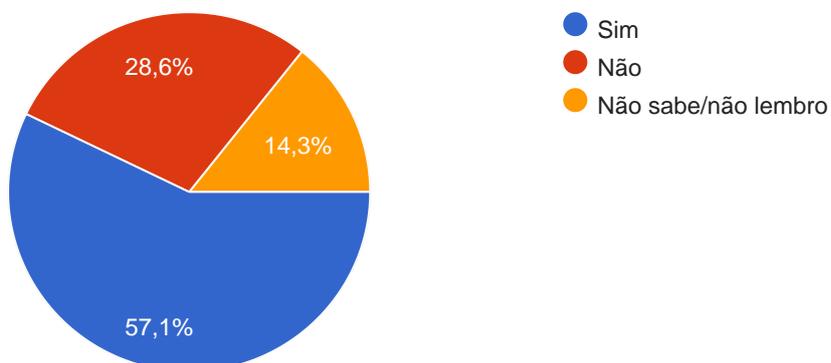
7 respostas



Durante a graduação, você se lembra de algum conteúdo sobre o atendimento à Pessoa Com Deficiência?



7 respostas

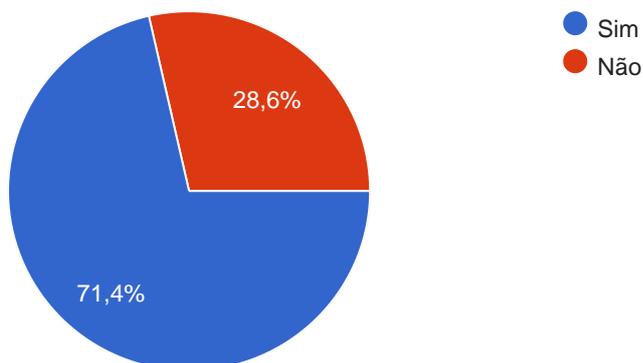


Próxima etapa

Você tem disponibilidade para participar de uma entrevista semidirigida em dia em horário combinado, pelo Google Meet?



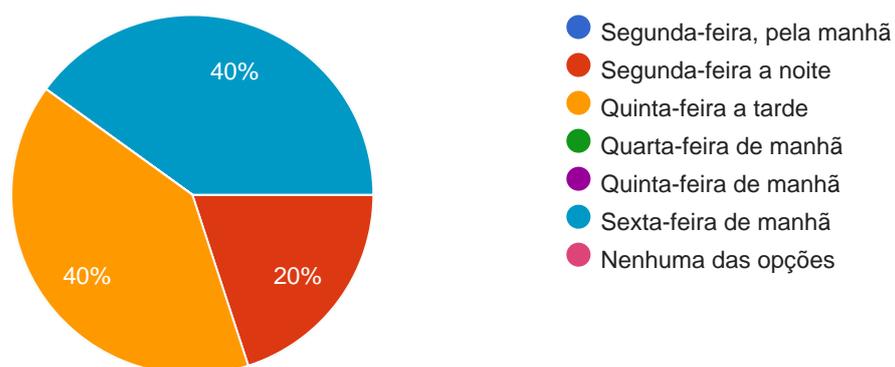
7 respostas



Entre os dias e horários disponíveis, qual seria o melhor para você participar da entrevista semidirigida?

 Copiar

5 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE 5- Transcrição Entrevista 1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA - Nº1

Realizada em: 20/12/2021

Apresentação, agradecimento, permissão para gravar.

Maynara: Como estratégia de cuidado ético, sugerimos que você, entrevistada, escolha um nome fictício para usarmos nesse momento. Pode ser uma personalidade histórica, famosa ou qualquer nome de sua preferência.

E- 01: risos, não sei. Pode escolher. Ah, pode ser Leandra.

Maynara: Então, a partir de agora vou te chamar de Leandra. Tudo bem?

Leandra: Tudo bem.

Maynara: Quais foram suas primeiras aproximações com PCDs?

Leandra: Quando comecei a trabalhar não tinha experiência. Foi a partir da minha entrada no trabalho. Então eu comecei a pesquisar as definições de deficiência, as necessidades, as possibilidades de intervenção, então foi tudo após entrar no serviço que eu comecei.

Maynara: Bacana, Leandra. Você tem alguma aproximação com o Conselho Regional de Psicologia do Paraná, ou do seu Estado?

Leandra: Não, só acompanho as publicações. Algumas, alguns grupos de estudo que a gente vê os comentários, em redes sociais, não mais do que isso.

Maynara: Ah, então já acompanha bastante.

Leandra: É, eu tô vendo assim agora a discussão das 30 horas, é da psicologia nas escolas, eu vou só acompanhando o que vão pondo nas redes sociais.

Maynara: Como você entende a Psicologia, a Ciência e a Profissão?

Leandra: Nossa eu acho essa pergunta tão difícil, né... (risos). A psicologia é tão ampla

Maynara: Aqui a gente tá entendendo que a Psicologia não, a linguagem como base do pensamento e organização da nossa consciência, as nossas práticas também vão mudando. Então, quando a gente começa ver PP no Brasil, a falar de direito da PCD, a nossa prática também pode mudar para ser mais acessível, então, a gente vê a Psicologia como esse instrumento de formação da sociedade e da consciência.

Leandra: Formação e transformação, né. Eu acho que é bem isso que você falou, eu costumo brincar que a Psicologia é metida, ela consegue entrar em várias áreas, vários setores, e permite que dentro da nossa profissão mesmo que eu trabalhe com uma temática ou com outra, mas permite que nossa profissão seja muito ampla e consiga discutir, intervir em diferentes setores, ramos, contribuir de maneira muita rica na área de PPs. Então, é, acrescentar percepções

amplas, sociais, mas também aspectos individuais, porque acho que a Psicologia tem isso, ela consegue trabalhar tanto com o indivíduo como com o social, então eu acho a Psicologia extremamente rica e pertinente em todos esses contextos. E dentro da área de gestão, de Políticas Públicas eu acho fundamental a inserção da psicologia. (3'30)

Maynara: Bacana, Leandra. E o que você achou desta imagem?

Leandra: Uma troca de possibilidades, de ideias, perspectivas, construção, processo.

Maynara: Bacana. E, sobre essa imagem, o quê você vê aqui?

Leandra: O que eu vejo? (Pausa) Eu vejo, considerando que é uma cadeira de rodas num oceano tão vasto, tão cheio de adversidades, eu vejo justamente essa necessidade, essa luta das PCDs em fazer parte e estar presente na sociedade de maneira igual porque ela tem direito, mas diferente considerando as especificidades dela. Então a necessidade de entrar, pertencer, e aproveitar a sociedade dentro dos direitos dela.

Maynara: E você acredita que a Psicologia pode promover Inclusão?

Leandra: Com certeza. Eu acho que uma das áreas da psicologia, essa área da educação especial, que eu acho que tem maior relevância em trabalhar com o quê, com o quê chamamos de barreiras atitudinais, então ajudar a quebrar mitos, preconceitos, é promover alternativas de convivência de vivência e a medida que as pessoas convivem mais com a deficiência, com PCDs elas conseguem chegar numa mudança não só de momento, numa mudança de geração, mudanças mais amplas, então eu acho a Psicologia extremamente relevante para o processo de Inclusão da PCD.

Maynara: Bacana, Leandra. E aqui a gente traz uma imagem oposta, tentando promover a Inclusão dentro desse oceano.

Leandra: Exatamente. Né, ter criatividade, pensar alternativas e perceber que as pessoas tem direito independente de como ela se apresenta, e aí a gente pensar práticas e estratégias que favoreçam ela.

Maynara: Você pode me contar uma experiência ou prática sua?

Leandra: Uma que me chama muito a atenção, e até vendo essa cadeira de rodas me remeteu à ela. Há alguns anos a gente atendeu um estudante com atrofia medular espinhal, e ele fazia uso de uma cadeira bastante complexa, motorizada, feita pro corpo dele, um equipamento bem sofisticado vamos dizer assim, e ele estudava num curso aqui, o prédio com acessibilidade, com elevador, com uma sala específica pra ele, mas aqui na universidade é meio recorrente, choveu em Cambé acaba a energia aqui, e esse menino ficou preso no primeiro andar um dia, não tinha caminho alternativo além do elevador, ele ficou ali, teve que esperar por 5 minutos, 20 minutos, uma hora, uma hora e meia e nada da situação se resolver, ele já estava cansado, o dia já tava

indo embora, e algumas pessoas se uniram no sentido assim: “não a gente pega sua cadeira” e desce a escada, mas isso não deixou ele confortável, não estava garantindo o direito dele de ir e vir, mesmo que as pessoas se disponibilizassem para ajudá-lo, era uma situação atípica, mas isso não deixava ele confortável, e fez a gente pensar muito nisso, no acesso universal, aquele elevador garante acessibilidade, mas a gente não contou com a possibilidade da energia acabar, e ele ficar preso uma hora e meia, querendo ir embora, e me chamou muita atenção o fato das pessoas serem muito solicitadas e ajudá-lo a descer, o quanto isso era desconfortável para ele, se por um lado as pessoas falavam “eu ajudo sem problema”, por outro ele não queria ajuda das pessoas, ele queria apenas o direito dele de ir e vir, e pegar a cadeira dele, que é a extensão do corpo dele e carregar 2 lances de escada com risco de cair, machucar, estragar a cadeira, foi marcante para ele e para a gente assim, tanto que nós discutimos muito essa situação, e desde então tentamos trabalhar muito com o desenho universal, que seja acessível para todos, independente de sua condição.

Maynara: RANKING MUNDIAL

Leandra: Eu fico extremamente triste de ver o Brasil nessa condição, dá até dor no coração, por outro lado, penso assim, essa não é uma condição exclusiva da PCD, o Brasil ainda tem muita dificuldade de garantir o acesso, a progressão educacional para a população de maneira geral, então fatalmente outras minorias vão ter esse impacto também, eu até penso assim: sobre a questão da entrada, foi instituída uma lei estadual sobre reserva de vagas para PCD, e não discutindo o mérito, se é bom ou se é ruim, eu penso assim, tudo tem vantagens e desvantagens, independente dessa garantia de entrada, enquanto país a gente precisava muito investir em educação, e não ficar só criando mecanismos para dizer que tem aluno com deficiência na universidade. Sabe, eu acho que tem que investir desde a educação básica, na capacitação de professores, no atendimento educacional individualizado, adequado, porque infelizmente por melhores que a gente veja mais as escolas e professores trabalhando com educação especial, a gente ainda vê muito assistencialismo. pessoas passando aluno com deficiência só para não ter trabalho. Então não adianta a gente dar acesso ao ensino superior apenas, tem que olhar todas as etapas para que ele chegue aqui com habilidades e competências que vão ser úteis. E a gente precisa ter mais possibilidade para que as pessoas estudem, todas as pessoas, mais universidades, mais vagas públicas. Uma vez eu ouvi, se todo mundo estudar não vai ter emprego para todo mundo. Eu respondi, é melhor ser um lixeiro com ensino superior que sabe discutir, do que ser uma pessoa sem escolarização. A escolarização não é só para garantir o emprego né, a escolarização é para a gente se mais pensante, pra gente ser mais consciente,

buscar melhorias. Então enquanto o Brasil estiver nessa pontinha só com algumas pessoas pensando de maneira consciente e crítica, a gente vai ter muita dificuldade aí.

Maynara: Obrigada pela resposta, por compartilhar sua história, seus conhecimentos.

Leandra: Eu acho que assim, na verdade eu acho que a gente ainda tem muito disso tudo isso aí acontecendo, eu acho que a gente tem uma perspectiva muito mais inclusiva hoje, muito mais disponibilidade para conviver com as diferenças, eu comecei a trabalhar com essa temática em 2003, mudou bastante, mas eu acho que a gente ainda não tem a Inclusão, a gente ainda tá buscando, tá trabalhando para ela acontecer. Acho que alguns espaços ou alguns momentos a gente tem a exclusão bem presente, a gente ainda tem percepções de integração em alguns contextos, situações, segregação com certeza, isso tudo ainda acontece. Acho que a gente tá buscando a Inclusão. Já tem mais do que tivemos, mas a Inclusão ainda está em construção.

APÊNDICE 6- Transcrição Entrevista 2

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA Nº2

Realizada em: 02/02/2022

Maynara: Para conduzir nossa entrevista, nosso bate-papo, como estratégia de cuidado ético, a gente gostaria de criar um nome fictício, a sua escolha, pra gente preservar seu nome, sua identidade e ainda manter uma questão pessoal. Se você puder escolher um nome, qualquer nome que te interesse.

Alice: Pode ser Alice.

Maynara: Aline?

Alice: Alice, é Alice no País das Maravilhas

Maynara: Tudo bem, Alice. Dá para ver a imagem?

Alice: Não só vejo sua foto.

Maynara: E Agora?

Alice: Agora sim.

Maynara: Que bom. Então vamos começar, a pesquisa teve como objeto a Psicologia, as PP e as Práticas de Acessibilidade no ES. Se a gente está atuando no ES, se as PCDs estão no ES, como que se faz a psicologia nesses espaços e se faz, né, foi a grande questão da pesquisa. Então aqui em Maringá eu atuo no Conselho Regional de Psicologia do Paraná, CMDPD e estou sempre militando e batalhando pelas questões de acessibilidade. E para começar Alice, eu gostaria de saber quais foram suas primeiras aproximações com a condição da deficiência.

Alice: Você diz na minha prática profissional toda, ou apenas aqui na universidade?

Maynara: Na sua prática profissional toda.

Alice: Então, durante a graduação nós tínhamos a disciplina da pessoa com necessidades especiais, alguma coisa nesse sentido, mas foi muito fraca. Geralmente essas disciplinas eles colocam como optativa, não como obrigatoriedade. Eu lembro que eu considerei muito fraca, alguns artigos muito vagos, enfim né, aí quando eu comecei a trabalhar, o primeiro contato que eu tive, assim na minha vida pessoal eu nunca tive contato, nem na sala de aula nunca tive contato nenhum com PCD. A primeira vez foi numa prática profissional, que eu tive numa casa de acolhimento, foi minha segunda atuação como psicóloga e aí nesse abrigo tinha uma criança que tinha retardo mental, ao que tudo indica, ele aconteceu numa tentativa de aborto da mãe que não foi bem sucedida. essa não conseguiu concluir esse aborto, aí a criança nasceu com alguma dificuldade lá, e era bem severa, ela tinha dificuldade na fala e tudo mais, foi minha

primeira experiência, não trabalhava necessariamente com acessibilidade, não tinha ali, até porque o abrigo, o meu foco no abrigo era desabrigar a criança, eu trabalhava mais nesse sentido. A única coisa que eu fiz, foi um atendimento que eu percebi que ela conhecia as letrinhas do alfabeto, ela tinha já 16 anos e todo mundo falava que ela nunca ia aprender a ler, e eu percebi que ela sabia, porque durante o atendimento ela escrevia e ficava A B C D, e eu cheguei na escola para orientar eles, dizer pra eles buscarem métodos, dar um reforço né, recursos que pudessem contribuir, porque ela era sim, capaz de aprender a ler. Mas assim, totalmente ignorada, ninguém tava nem aí, então não deu em nada. Mas esse foi meu primeiro contato que eu me lembro com a PCD. E era sim uma questão pra mim, porque por eu ter tido pouco contato na minha vida, por eu ter tido um ensino muito fraco nisso, eu sentia que não estava fazendo o suficiente, que faltava alguma coisa, que eu precisava saber mais. Então eu entrei na universidade, nesse cargo, e foi aí que realmente veio um contato muito maior, porque nós temos muitos alunos com deficiência. E foi aí que eu falei preciso saber mais, porque eu não sei trabalhar com esse público o suficiente, e aí eu entrei pro mestrado, hoje eu faço mestrado aqui na universidade também e é sobre PCD. Sobre esse acesso da PCD à universidade, o que os gestores podem fazer por isso, como pode contribuir. Porque sempre foi uma questão, por eu ter tido um ensino muito fragilizado nisso eu queria aprender mais, saber mais porque agora eu tenho bastante contato com gente com deficiência, os nossos alunos aqui.

Maynara: Bacana, Alice. Aqui no Paraná, eu tenho aproximação com o Conselho, mas eu sei que muitos profissionais não. Então eu gostaria de saber se você tem alguma aproximação com o conselho da sua região?

Alice: Não tenho aproximação.

Maynara: Vendo essa imagem e pensando na Psicologia, o que te faz pensar ou sentir?

Alice: São trocas né. Eu faço trocas com você, faço trocas com as pessoas que atendo, faço trocas o tempo todo, isso que me vem à mente.

Maynara: Bacana, Alice. Interessante. Essa imagem eu peguei nos buscadores do google com a palavra Psicologia mesmo. Aí eu achei interessante, porque eu penso que também
E aqui como você vê essa imagem? A psicologia é uma profissão que pode promover Inclusão? Como ela pode promover Inclusão?

Alice: Eu acredito que sim, inclusive eu acho que é das profissões que mais pode auxiliar nesse processo de Inclusão. E agora como ela auxiliaria, olha eu já vou puxando para como eu tento fazer dentro da instituição. Eu não trabalho muito com curso. as pessoas costumam dar curso, palestra, eu nunca cheguei a dar uma palestra em si, eu já participei, tipo uma mesa redonda

para falar um pouco sobre essa questão da deficiência, eu acho que o psicólogo pode contribuir no dia-a-dia mesmo, sabe, quando você vê que a pessoa às vezes tá fazendo alguma coisa e ela não se atenta, então por exemplo uma coisa que é muito comum: superproteger a PCD a ponto de impedir que ela avance sozinha nas coisas, a pessoa tá fazendo isso com o maior amor do mundo, ela acha que tá fazendo o bem, só que ela não se atentou que aquilo está dificultando ainda mais o avanço daquela pessoa. Então acho assim, que nessas pequenas coisas, no dia-a-dia, além de palestras e cursos, eu acho que essas pequenas orientações ajudam mais que palestras e grandes cursos. Essas pequenas formas, o meu conhecimento com o meu estudo eu poder transmitir isso para as pessoas.

Maynara: E essa imagem, o que você vê?

Alice: Então, tá bem pequena, eu não consigo ver porque estou no celular.

Maynara: Deixa eu ver se melhora. É o mar, e é uma cadeira de roda, de metal a usual, sozinha sem ninguém.

Alice: AH sim, agora consegui entender. Nossa, uma cadeira de rodas de ferro, né, de aço, no mar sozinha, eu penso assim um pouco, nessa questão da exclusão mesmo, como que essas pessoas sofrem, a falta de acessibilidade pode gerar esse pensamento nela, de estar sozinho no mar, um local que pode ser assustador pra ela, e sem recurso pra sair daquilo sozinha, porque o que adianta uma cadeira de roda no meio água? Então, eu acho que eu pensei mais ou menos isso, na angústia da PCD em lugares não acessíveis.

Maynara: Então agora eu trouxe outra imagem, pensando se é possível uma PCD alcançar aquele mar. Como que você vê essa imagem, aqui tem o mar, vou tentar descrever. tem o mar, duas pessoas, três pessoas e eles adaptaram a cadeira, com uma cadeira de praia, com boias, onde a gente apoia o braço, rodas largas de borracha, três rodas e duas pessoas carregam a terceira pessoa na cadeira para o mar.

Alice: Isso mostra que é possível, que é possível levar o lazer para essas pessoas, porque as pessoas ficam focadas no acesso, no ensino, mas eu penso que essas pessoas também querem se divertir, também tem esse direito, então eu acho que essa imagem mostra que é possível, é só querer e tentar, é possível promover acessibilidade em todos os ambientes.

Maynara: Aqui, eu trago um panorama geral da educação superior no mundo, onde o país com maior número de população formada é a Coreia, com 69% da população com ensino superior, o Brasil aparece com 21.....

Alice: Eu sabia que o brasil é um país rico,

Maynara: Como psicóloga, como e quais PCDs estão chegando ao ES e se formando, se no Brasil só 20% da população total graduada....

Alice: Entendi, então, eu acho, como eu tenho visto até agora, não dá pra dizer que não tem nenhum avanço, tem assim alguns avanços, ou tentativas, mas eles são insuficientes, principalmente para poder manter esse aluno, porque eu vejo que eles concedem um número X de vagas, para permitir que esse aluno entre e tudo mais, a universidade muitas vezes não sabe o que fazer, um angústia nos professores, uma angústia no diretor, em mim enquanto psicóloga, o que considero é muito pouco, porque muita vezes até consegue essa vaga, mas o ensino básico foi tão fraco, que as vezes o aluno não consegue passar nem com esse número de vagas reservado, e depois que entra a instituição não sabe lidar, com certeza é um número pequeno, desde de que entrei na universidade, eu to aqui há 3 anos, enquanto eu estive ali, nenhuma PCD concluiu, mas eu soube de 2 alunos nossos que concluíram, é muito pouco, pelo tempo que a instituição existe, é muito pouco, porque são só dois alunos que eu tenho conhecimento, depois de muita tentativa.