

ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: UMA DIRETRIZ ÉTICO-POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

ACCESSIBILITY AT UNIVERSITY: AN ETHICAL-POLITICAL GUIDELINE FOR PSYCHOLOGY UNDERGRADUATE STUDIES

Raquel de Oliveira Guerreiro¹

Beatriz Sancovschi²

Camilo Barbosa Venturi³

Virgínia Kastrup⁴

RESUMO

O ingresso de estudantes com deficiência na universidade pública por meio do sistema de cotas tem sido ao mesmo tempo um desafio e uma grande oportunidade para que seja feita uma avaliação e uma autocrítica das políticas de formação acadêmica. O objetivo do presente artigo é discutir a acessibilidade na universidade como uma diretriz ético-política da formação em psicologia. Num primeiro momento, o estudo adota como método a revisão bibliográfica dos conceitos de deficiência, dos diferentes modelos de seu entendimento e de suas implicações ético-políticas: o modelo biomédico, o modelo social, o modelo feminista e a Teoria *Crip*. Num segundo momento, discute estratégias de formação comprometidas com a acessibilidade (ensino, pesquisa e extensão) desenvolvidos no Instituto de Psicologia da UFRJ. A análise aponta que tais estratégias podem produzir deslocamentos numa formação ainda marcada pelo capacitismo, em favor de uma formação com uma diretriz ético-política que afirma a potência do encontro com corpos não hegemônicos, sensibilizando o estudante para a criação de um mundo comum e marcado pela diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade; Universidade; Deficiência; Formação; Psicologia.

ABSTRACT

The admission of students with disabilities to public universities, through the quota system has been both a challenge and a great opportunity for an evaluation and self-criticism of academic undergraduate policies. This article aims to discuss accessibility at university as an ethical-political guideline for psychology undergraduate studies. Initially, this research adopts as a method a review of the concepts of disability, its different conceptual models and its ethical-political implications: the biomedical model, the social model, the feminist model and the Crip Theory. Secondly, it discusses training strategies committed to the concept of accessibility developed at the UFRJ Institute of Psychology, that conjugate teaching, research and extension. We argue that such strategies can produce shifts in an education still marked by ableism, in favor of an education that affirms the power of the encounter with non-hegemonic bodies, sensitizing the students toward the creation of a common world that has the notion of diversity in its center.

KEYWORDS: Accessibility; University; Disability; Undergraduate studies; Psychology.

¹ Doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora substituta no Departamento de Psicologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ.

² Professora Associada do Departamento de Psicologia Geral e Experimental do Instituto de Psicologia da UFRJ. Doutora em Psicologia pela Pós Graduação em Psicologia da UFRJ.

³ Professor Associado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP-UFRJ). Doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ É Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1-INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes com deficiência na universidade pública, por meio do sistema de cotas (Lei 13.409, de 2016) tem sido ao mesmo tempo um desafio e uma grande oportunidade para que seja feita uma avaliação e uma autocrítica das políticas de formação acadêmica. Em sintonia com pesquisadoras de outras universidades (ANGELUCCI; SANTOS; PEDOTT, 2020; GESSER; MORAES; BOCK, 2020), o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro vem desenvolvendo uma série de políticas e de iniciativas para a pesquisa e o desenvolvimento de projetos, dispositivos e estratégias assistivas voltadas para estudantes universitários com deficiência, tendo como princípio norteador a ideia de que a acessibilidade é um problema não apenas das pessoas com deficiência, mas da sociedade como um todo. A acessibilidade na universidade é aqui entendida em sentido amplo, envolvendo o acesso ao conteúdo das aulas e também as rotinas acadêmicas, os modos de ensinar e aprender e a convivência de estudantes, professores e funcionários no espaço universitário. Nesta medida, as tecnologias assistivas incluem bem mais do que o uso de equipamentos adaptados e dispositivos de acessibilidade física.

Diversos estudos têm apontado que existem dificuldades e entraves à incorporação da acessibilidade nas práticas sociais cotidianas em diferentes contextos em que se evidencia seu uso potencial (GASPARETO et. al, 2012; MANZINI, 2012a; 2012b, GIROTO *et al.*, 2012). Por outro lado, é reconhecido que a acessibilidade de qualidade está diretamente relacionada à produção de conhecimento e à formação recebida pelos diferentes atores envolvidos, como profissionais, familiares, estudantes e as próprias pessoas com deficiência, na medida em que os modos de relação interpessoal e de atuação profissional expressam concepções, crenças e valores que se enfrentam, com maior ou menor grau de cuidado e/ou conflito, na sociedade e mesmo nas instituições de ensino superior (DOMINGUES; RUIZ; FERNANDES, 2018). No Brasil, a Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2018 (INEP, 2019) aponta que apenas 0,51% das matrículas são de estudantes com deficiência. Isso impacta na formação bastante limitada de pesquisadoras e pesquisadores com deficiência. Neste cenário, a maior parte das pesquisas desenvolvidas sobre temas relativos à deficiência ainda vem sendo realizadas por pesquisadoras e pesquisadores sem deficiência, sendo as pessoas com deficiência objetos ou, na melhor das hipóteses, participantes da investigação (MORAES *et. al*, 2017). Resta ainda como desafio desenvolver estudos que visem produzir, experimentar, implementar e disseminar conceitos e tecnologias assistivas e que apostem no papel da universidade para a mudança neste cenário. No âmbito da universidade pública, ensino, pesquisa e extensão devem se articular e se

alimentar mutuamente na produção e difusão de conhecimentos, saberes e boas práticas na educação superior.

Um projeto limitado e mesmo equivocado sobre acessibilidade e inclusão na universidade tenderia a: a) Identificar acessibilidade com acessibilidade física; b) Reduzir a experiência universitária à sala de aula (assistir aulas, cursar disciplinas, tecnologias assistivas etc.); c) Identificar a deficiência com o discurso e o modelo biomédico, ignorando a contribuição do modelo social da deficiência; d) Praticar a inclusão excludente, ou seja, voltar-se exclusivamente para o grupo de alunos com deficiência, sem problematizar as barreiras sociais e políticas envolvidas na acessibilidade; e) Criar dispositivos de isolamento, como espaços especiais; f) Adotar uma política assistencialista, em que pesquisadores, professores, funcionários e alunos sem deficiência produzem um projeto de acessibilidade sem a participação dos alunos com deficiência.

De saída, cabe definir o que entendemos por política de acessibilidade, distinguindo dois planos distintos e complementares: o macropolítico e o micropolítico. No plano macropolítico, destaca-se o problema e a luta por direitos: cotas, gratuidade no transporte, auxílios, aposentadoria etc. A luta é por igualdade de oportunidades toma a deficiência como marcador social e histórico importante. Pessoas sem deficiência podem apoiar a luta e serem parceiros engajados, mas devem sempre falar como pessoas sem deficiência, desnaturalizando, deste modo, sua posição epistemológica. Já o plano micropolítico envolve tudo aquilo que diz respeito à produção de subjetividade: modos de perceber, de pensar, regimes atencionais, sensibilidades e desejos. Enfim, envolve modos de estar no mundo e também as relações entre pessoas com e sem deficiência. Concerne diretamente ao campo da psicologia. Entendemos todas as formas de conhecer e estar no mundo estudadas pela psicologia como micropolíticas, e não como algo individual, subjetivo e abstrato. Formas de perceber e pensar, regimes atencionais, maneiras de estar e agir no mundo são produzidas por práticas políticas concretas. Macropolítica e micropolítica são planos e campos de luta diferentes, mas eles não são separados. Ao contrário, são complementares e é importante integrá-los.

Todavia, produzir mudanças micropolíticas não é algo trivial. Embora existam diversas leis para a acessibilidade de pessoas com deficiência em espaços educacionais e culturais, as leis não garantem a transformação efetiva das subjetividades e das instituições. Para isto, seria necessário operar uma torção no pensamento social em torno da deficiência, ainda muito marcado pelos signos da falta, do déficit, do problema. Em língua portuguesa, o termo que utilizamos para nomear a opressão de pessoas com deficiência é capacitismo (MELLO, 2016). Por opressão entende-se a discriminação, inferiorização e exclusão das pessoas com deficiência

da participação da vida coletiva. O capacitismo está para além das barreiras sociais que as pessoas com deficiência enfrentam, como as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, dentre outras. Ele está na base de uma lógica social excludente, que considera que alguns corpos valem mais do que outros com base na noção de corpo normal. O capacitismo é estrutural e estruturante, constituindo sujeitos e instituições.

Neste contexto, o objetivo do presente artigo é discutir a acessibilidade na universidade como uma diretriz ético-política da formação em psicologia. Para isso buscamos definir o que entendemos por deficiência, analisando os diferentes modelos e suas implicações ético-políticas: o modelo biomédico, o modelo social, o modelo feminista e a Teoria *Crip*. Esses últimos ganham relevo para a discussão de estratégias de formação (ensino, pesquisa e extensão) desenvolvidas no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo em vista produzir deslocamentos na formação capacitista, em favor de uma formação marcada por uma dimensão ético-política que afirma a potência do encontro com o outro na diferença e sensibiliza o estudante de psicologia para a importância da criação de um mundo comum e heterogêneo.

2-OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA E SUA DIMENSÃO POLÍTICA

Como se procurará mostrar nesta seção e na próxima, deficiência não é uma palavra autoevidente ou transparente. Pelo contrário, trata-se de um conceito cujo significado tem variado ao longo da história. Neste sentido, ao invés de se falar simplesmente em “deficiência”, como se este termo tivesse um significado unívoco, o mais apropriado seria falar em modelos de compreensão da deficiência. Como o modo de definir a deficiência tem tido um impacto concreto sobre a vida dos indivíduos, estamos diante de uma questão que é, simultaneamente, epistemológica e política.

Segundo Davis (2010), a primeira concepção moderna de deficiência, em descontinuidade com visões morais e religiosas, começou a ser gestada ainda na virada do século XVIII para o XIX, nos países europeus que passavam por um rápido processo de industrialização. Uma das noções fundamentais para a sua definição neste primeiro momento foi a ideia de “norma”, que deu origem ao termo médico “normal”, entendido como aquilo que se encontra próximo à média estatística. Desse primeiro ponto de vista moderno, a deficiência era concebida como uma condição médica que indicava um desvio do corpo normal, pensado a partir da noção de corpo médio, isto é, de um organismo que se encontra mais ou menos próximo do ponto mais alto da chamada curva de normalidade (DAVIS, 2010). Essa produção

discursiva caminhou junto com a criação no século XIX de uma série de instituições dedicadas ao acolhimento de pessoas com deficiência em todo o mundo. No Brasil, temos o exemplo da criação em meados do século XIX, no Rio de Janeiro, do *Colégio Nacional para Surdos-Mudos* e do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, que hoje abrigam respectivamente o Instituto Nacional de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC).

Por ter origem no campo da medicina experimental moderna, o entendimento da deficiência a partir da noção de norma redundou no primeiro grande modelo sistematizado para a sua definição, adotado pela Organização Mundial da Saúde na primeira metade do século XX, que ficou conhecido como o modelo biomédico da deficiência (DINIZ, 2007). Uma das características desse primeiro modelo era a definição da deficiência como ausência de uma determinada norma ou como déficit de uma funcionalidade. Por exemplo, a deficiência visual era definida como déficit da capacidade para enxergar; a deficiência auditiva, como incapacidade para escutar; e assim por diante. Uma segunda característica desse modelo era a identificação de um elo causal necessário e suficiente entre lesão e deficiência, no sentido de que toda deficiência era concebida como a expressão natural de uma lesão do organismo. Uma terceira característica do modelo biomédico dizia respeito ao foco da sua ação: os esforços deveriam se concentrar em estratégias de correção, reabilitação e prevenção das lesões que estariam na base das deficiências. Em suma, no centro das questões colocadas pela deficiência estava corpo normal, médio, e a resposta para essas questões tendia para a diminuição da distância que separava os sujeitos desse ideal de corpo.

De acordo com Shakespeare (2010), o modelo biomédico da deficiência reinou intocado até a década de 1970, quando foi fundada no Reino Unido a UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), primeira associação voltada para o tema da deficiência gerida inteiramente por pessoas com deficiência. Na esteira dos grandes movimentos de luta pelos direitos civis em voga no mundo industrializado desde os anos 1960, um dos primeiros objetivos da UPIAS era denunciar a situação de opressão vivida pelas pessoas com deficiência no Reino Unido e no mundo, e organizar uma luta por direitos humanos básicos negados a essa população, como o direito a participar plenamente da sociedade, a viver de forma independente, a se locomover livremente, a trabalhar, etc. Nesse contexto, seus idealizadores perceberam que esse combate político não poderia ser travado sem o apoio de um combate epistemológico, isto é, de uma transformação essencial no modelo teórico pensado por médicos e especialistas que até então definia a deficiência e o seu destino na sociedade. É nesse contexto que emerge o chamado modelo social da deficiência, como uma reação teórico-política ao modelo biomédico então vigente (SHAKESPEARE, 2010).

Uma das tônicas que orientaram o modelo social da deficiência foi a sua crítica frontal a uma série de pilares que sustentavam o modelo biomédico da deficiência. Como apontou Michael Oliver (1990), os pressupostos que amparam o modelo biomédico carregavam implicitamente uma compreensão da deficiência como uma espécie de “tragédia pessoal”, como se as pessoas com deficiência não passassem de vítimas de circunstâncias adversas da vida ou de um azar na “loteria da natureza”. Como argumentou Oliver, na base dessa ideia encontrava-se uma concepção individualista da deficiência, na medida em que as dificuldades colocadas pela deficiência eram atribuídas exclusivamente à vida privada dos indivíduos e ao seu destino pessoal, deixando-se as “estruturas econômicas e sociais intactas” (OLIVER, 1990, p.10). Portanto, na proposta do modelo social da deficiência o mais importante era desfazer esses pressupostos implícitos do modelo biomédico.

O combate epistemológico travado pelo modelo social da deficiência elegeu como alvo principal onexo causal entre lesão física e deficiência, que alicerçava o modelo biomédico, isto é, a ideia de que a deficiência era tão somente uma consequência natural de uma lesão corporal. Contra essa ideia, propôs-se a seguinte distinção: enquanto a lesão é, de fato, privada, fruto da história pessoal de um indivíduo, a deficiência é pública, estrutural, relacional, fruto do encontro de um indivíduo com uma sociedade. A chave para a compreensão desta distinção entre lesão e deficiência está na orientação teórica marxista dessa geração de intelectuais que integrava a UPIAS, que enfatizava o caráter inteiramente construído, artificial, do mundo humano, mediado pela transformação da natureza através do trabalho (DINIZ, 2007). Segundo essa lógica, se todo ambiente em que vivemos é artificialmente produzido, isso significa que a nossa adaptação a esse ambiente também o é: carteiras de sala de aula, escadas, automóveis, calçadas, telefones, assentos de avião... praticamente tudo o que nos cerca é construído pensando em um acoplamento adaptativo a um certo tipo de corpo, a saber, o corpo médio, padrão, próximo do centro da curva de normalidade.

Os proponentes do modelo social da deficiência argumentavam, portanto, que se a lesão é um fato individual, biológico, que faz parte da história privada de determinados indivíduos, a deficiência é uma produção social que tem origem no encontro destes indivíduos com um mundo que não foi fabricado pensando na sua inclusão, na sua adaptação, mas que lhes impõe barreiras. O problema se desloca do indivíduo para o mundo social. Afinal de contas, a deficiência seria definida, a partir de então, não mais nos termos funcionais de uma consequência natural de uma lesão física, orgânica, mas como

a desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que leva pouco ou nada em conta as pessoas que têm lesões físicas e, portanto, as exclui da

participação nas principais atividades sociais. A deficiência é, logo, uma forma particular de opressão social (UPIAS, 1975. p.14).

Essa reversão epistemológica do modelo biomédico operada pelo modelo social da deficiência teve importância teórica, mas sobretudo política, uma vez que se tornou uma ferramenta prática de ação no mundo e reivindicação de direitos. Uma das principais consequências dessa reversão foi a “desindividualização” da deficiência, já que a responsabilidade pelas dificuldades e sofrimentos experimentados pelos indivíduos não era mais atribuída à sua lesão, mas à estrutura social, que teria fabricado um mundo hostil, repleto de barreiras, segregador, inacessível. Como aponta Shakespeare (2010), esse movimento teve um impacto considerável na construção de um senso positivo de identidade coletiva, retirando esses indivíduos do lugar da falta, do déficit, do fracasso pessoal, restabelecendo um sentido de cidadania.

Uma outra consequência dessa reversão foi a abertura para a reivindicação de direitos: se a deficiência era um produto da omissão estrutural de uma sociedade, tornava-se urgente e obrigatório que esse quadro fosse transformado o mais rápido possível, com investimentos na produção de um mundo adaptado às necessidades de um espectro amplo de indivíduos, com rampas, elevadores, tradutores, pisos táteis, sinais sonoros, banheiros adaptados etc. O foco da ação deveria ser a adaptação do mundo às pessoas com deficiência e não o contrário. Portanto, com o modelo social da deficiência, deu-se início a um combate, ao mesmo tempo epistemológico e político, que redefiniu os termos do debate público em torno da deficiência.

3-AS DISCUSSÕES DO MODELO FEMINISTA E DA TEORIA *CRIP*

A partir da década de 1990 houve a entrada de autoras feministas na discussão do tema da deficiência, o que acabou por inaugurar a segunda geração do modelo social da deficiência, também conhecido como modelo feminista. A crítica feminista não marca uma oposição ao modelo social, por reconhecer a importância de se politizar o conceito de deficiência, mas busca a problematização de algumas questões e propõe novas pautas de discussão. Diniz (2003, 2007) sublinha que alguns dos principais pontos levantados pelas autoras desse novo modelo foram a afirmação do princípio de igualdade pela interdependência e da promoção da autonomia, em detrimento da valorização da independência, além da discussão da experiência do corpo com deficiência e a experiência do cuidado.

Muitos dos autores do modelo social, que eram homens com lesões físicas, defendiam a independência e a capacidade laboral dos deficientes desde que retiradas as barreiras de

acesso. Para eles, que tinham a independência e a produtividade enquanto valores morais, era preciso retirar as pessoas com deficiência do lugar de dependentes financeiros da família ou do Estado, afirmando sua força de trabalho na sociedade capitalista. Contudo, essa afirmação mostrava apenas um lado do problema, já que ignorava a experiência do corpo e a diversidade de tipos de lesões das pessoas com deficiência. Para determinados corpos a independência não é possível, mesmo se retiradas todas as barreiras de acesso (DINIZ, 2003). “Não havia dor, sofrimento ou limites corporais nos escritos dos primeiros teóricos: o corpo foi definitivamente esquecido pelo compromisso com o projeto de independência” (DINIZ, 2003, p. 4). Pela ótica das feministas, o modelo social se assemelhava a um pensamento sem corpo.

Insistir na afirmação da independência acabava por, em alguma medida, manter uma lógica individualista e liberal, apresentando uma espécie de “exclusão disfarçada de inclusão”, por não rever os valores capitalistas e deixar de fora algumas pessoas com deficiência, como aquelas com alto grau de dependência. Foi necessário, portanto, operar uma virada que não havia sido possível na primeira geração: abrir mão da afirmação da independência ao se positivar a interdependência como parte da experiência de todas as pessoas. Eva Kittay (2011), filósofa e mãe de uma mulher dependente de cuidados em tempo integral, propõe a valorização da interdependência a partir de uma ética do cuidado. Ela é criadora da máxima “somos todos filhos de uma mãe”, que expõe que todos nós, para estarmos vivos, fomos e podemos ser dependentes de cuidado em algum momento da vida. Diniz (2007) comenta que a interdependência e o cuidado não são apenas vividos em momentos de fragilidade, sendo princípios que deveriam estruturar a vida coletiva.

As práticas de cuidado são vistas como modos de possibilitar a maior autonomia possível às pessoas com deficiência em um mundo que não acolhe seus corpos. Entretanto, o conceito de autonomia ainda é muito frequentemente entendido como autossuficiência, como capacidade de realização de tarefas de modo solitário, acabando por confundir-se com a independência (PASSOS et al., 2013). Contudo, autonomia pode ter outros sentidos, como o sugerido por Passos et al. (2013, p.26) em que “define-se na referência à pluralidade de vínculos que se é capaz de estabelecer: quanto mais vínculos e redes de relações uma pessoa constrói, mais autônoma ela se torna”. Assim, longe de centrar-se no indivíduo e suas capacidades, a ideia de autonomia envolve uma dimensão mais coletiva, de compartilhamento e composição, em que os limites de um corpo ou da sociedade em acolher suas necessidades podem deixar de ser limitantes no encontro com outros corpos, humanos e não-humanos, e com dispositivos tecnológicos. Uma pessoa com deficiência visual que caminha e utiliza-se de uma bengala, ou mesmo do auxílio de um cão-guia, pode circular autonomamente no espaço urbano. A

autonomia diz mais sobre agir ao ter seus desejos e/ou necessidades levados em consideração, do que sobre realizar sozinho uma ação. Kittay (2011) pondera que aquele que cuida deve estar implicado no bem-estar daquele que está sendo cuidado, em uma disponibilidade de atenção ativa não somente às necessidades, mas ao desejo do outro.

As autoras feministas sublinham a importância de se abordar a experiência subjetiva de se viver com deficiência, de ser um corpo com lesão, colocando em questão os temas da dor, da própria lesão, além da ambiguidade da identidade de deficientes por lesões não aparentes, dos “corpos temporariamente não-deficientes”, como os idosos e pessoas de grupos interseccionais, como as mulheres com deficiência (DINIZ, 2003, 2007). Falar da experiência de viver com deficiência é promover a politização do privado, da experiência pessoal, por trazer à tona ambas as dimensões da deficiência – a do corpo com lesão e a da opressão social –, o que deflagra a multiplicidade de experiências vividas pelos sujeitos que compõem esse grande grupo subalternizado.

Um dos desdobramentos da discussão feminista da deficiência, porém levado à radicalidade por artistas e ativistas a partir dos anos 2000 nos Estados Unidos, foi a proposição da Teoria *Crip*. Na Teoria *Crip*, ou Teoria Aleijada, para além de se pensar a deficiência a partir do corpo deficiente, intenta-se problematizar a noção de normalidade e a hegemonia do corpo sem deficiência como sendo o corpo típico e desejado, a partir da crítica da normalidade desenvolvida pela Teoria *Queer*. Uma das discussões dos estudos *queer* é a problematização da noção de orientação heterossexual como a orientação normal e natural da espécie humana, o que acaba por patologizar as orientações sexuais não-hegemônicas. Neste sentido, em ambas as perspectivas, o que é colocado em questão não é a deficiência ou orientações não-heterossexuais, mas sim a normalidade, que exclui corpos que fogem ao tipo de corpo ou sexualidade hegemônicos.

McRuer (2002), de modo análogo à problematização *queer*, propõe o conceito de corponormatividade compulsória como um sistema que responde à centralidade da normalidade, que faz referência àquilo que é considerado normal, natural e típico da espécie. Os tipos de corpos que não correspondem a este padrão de funcionalidade, capacidade, integridade e estética é considerado desviante. A Teoria *Crip*, assim como a Teoria *Queer*, propõe uma desconstrução do pensamento binário normal/anormal, na busca pela afirmação da infinita multiplicidade dos corpos em seus modos de existência singulares. Portanto, o sentido da proposta *crip* não é incluir os corpos com deficiência dentro do espectro limitado da normalidade, afirmando que ser deficiente também é normal. Pelo contrário, pretende-se

denunciar os limites da noção de normalidade, pois essa opera pela exclusão e patologização de muitos modos de existir, que são considerados inferiores e menos humanos.

A Teoria *Crip* tensiona a difícil circulação e participação de corpos aleijados nos espaços, devido à falta de acessibilidade, e pauta que a questão do acesso é imprescindível para pensarmos a produção de um futuro em que as pessoas com deficiência não somente possam fazer parte, mas que sejam ativas na sua construção. Magnabosco e Souza (2019) comentam que um dos princípios da Teoria *Crip* é a radicalização da ideia de mundo acessível, que parte da premissa de que um mundo com deficiência é possível e desejável mas que, para isso, devemos trabalhar na eliminação de todas e quaisquer barreiras que coloquem as pessoas com deficiências em situação de desvantagem. Além disso, é importante que outros movimentos incorporem as questões da deficiência em suas lutas, em vistas de dar cabo a ideais normalizantes e questionar atitudes capacitistas de nossa cultura.

4-ACESSIBILIDADE COMO UMA DIRETRIZ ÉTICO-POLÍTICA DA FORMAÇÃO

A partir desse cenário, cabe apontar o que entendemos por formação e em que medida o problema da acessibilidade na universidade se destaca para apontar uma diretriz ético-política na formação em psicologia.

A noção de formação pautada na ideia do professor como aquele que transmite informações e do estudante como aquele que acumula os conteúdos vem sendo reiteradamente questionada há muito tempo. No campo da educação, os trabalhos de Paulo Freire apontam a diferença entre a educação bancária (que acumula conteúdos) e as formas libertadoras de educar (FREIRE, 1997). Essa dupla direção ainda guarda extrema atualidade. No domínio dos estudos da cognição, a abordagem enativa de Francisco Varela atualiza a discussão, ao criticar a ideia de conhecimento como processamento de informação e/ou representação de um mundo dado, afirmando a dimensão viva das práticas cognitivas. A abordagem da enação sublinha ainda que o conhecimento é ação corporificada, contextualizada e concreta de produção de sentido (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Conhecer envolve o corpo em seu acoplamento com o mundo e com os outros (MATURANA; VARELA, 1995). Tais ideias concorrem para a abordagem da cognição inventiva, segundo a qual conhecer é um processo de invenção de si e do mundo. Tal abordagem se desdobra no conceito de aprendizagem inventiva, cujo centro é a experiência de problematizar e a invenção de novos problemas (KASTRUP, 1999/2007).

A partir desse modo de pensar a educação, o ensino e a aprendizagem, a ideia de formação universitária se amplia. Uma boa formação envolve mais do que a aquisição de

informações, teorias e técnicas, mas implica o aprendizado da problematização e também envolve a experiência de sensibilização (SANCOVSCHI; ROCHA, 2023). Ela vai se fazendo nos encontros com pessoas, espaços e materiais, que afetam os estudantes e podem produzir deslocamentos interessantes de posições existenciais e políticas, hegemônicas e naturalizadas.

Nesse sentido, entendemos que a diversidade de estudantes no espaço universitário pode ter uma dimensão formativa. Temos feito desta ideia uma diretriz ético-política para a formação em psicologia. O encontro com a diferença, com diferentes corpos que se afastam da corponormatividade compulsória podem nos confrontar com os limites dos nossos modos de ser e de conhecer, de nossos modos de subjetivação e de nossos territórios. Todavia, o encontro que cria condições para a percepção de nossos próprios limites e o deslocamento de modos de ser e perceber naturalizados com a diferença não está garantido pela presença da diversidade do corpo discente na universidade. Podemos passar pelo outro como se ele não estivesse ali ou percebê-lo como inferior, como numa perspectiva capacitista. Por outro lado, o fato de haver o outro em sua diferença, de haver corpos não hegemônicos, permite que tenhamos a chance de experimentar a alteridade, a diversidade. É com esta aposta que o Instituto de Psicologia tem buscado inventar estratégias de intervenção junto aos estudantes com e sem deficiência.

Para pensar em como enfrentar o desafio colocado pela presença de corpos não normativos na universidade, evocamos o trabalho de Carlos Skliar (2003), que nos provoca ao examinar maneiras como na educação temos nos relacionado com o outro, o que toca diretamente na dimensão ético-política da formação. Falando da educação em geral, Skliar compara uma pedagogia do outro que é apagado e silenciado, uma pedagogia do outro como hóspede e uma pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente em nós. A primeira é imediatamente descartada pelo autor, na medida em que assenta sobre dois princípios pedagógicos: a) é ruim ser aquilo que se é e/ou se está sendo; b) é bom ser aquilo que não se é, que não se está sendo e que talvez nunca se poderá - ou terá vontade de ser. Skliar também vê limites na pedagogia da hospitalidade, pois esta toma o outro como hóspede, sem problematizar a condição daquele ou do lugar que o hospeda. O hospedeiro estaria disposto a se modificar para acolher este novo hóspede? Sabemos que nem sempre a inclusão escolar e universitária contempla a devida reciprocidade que o conceito de inclusão porta, ficando limitada à ideia de que cabe ao estudante se integrar ao meio acadêmico, ele deve adaptar-se a sua nova condição. Já a terceira alternativa, ou seja, a pedagogia do outro que nos afeta e reverbera em nós, tem o compromisso de acolher a diversidade de corpos não normativos, aprender com eles e descobrir seus mistérios. Por fim, a pedagogia do outro que retorna, reverbera e ressoa permanentemente em nós é uma pedagogia outra, uma pedagogia atenta ao presente, a suas tensões e contradições.

Enfim, a dimensão ético-político de tal pedagogia, que inclui um modo de educar aberto ao outro em sua singularidade e diversidade, que reverbera e provoca ressonâncias nos estudantes, parece ressoar as formulações do movimento *Crip*, na medida em que não mais toma a normalidade, ou nas palavras de Skliar, a mesmidade, como referência.

Assim, temos pensado o papel formativo da diversidade de corpos na universidade. Podemos dizer que a diversidade sempre esteve presente, em alguma medida. Mas ela nunca tinha sido encarada como um problema (aqui é possível perceber a pedagogia do outro que deve ser sempre apagado) até que as ações afirmativas se fizeram presentes. Com as ações afirmativas multiplicaram-se as diferenças dos corpos, que não podem mais ser ocultadas, silenciadas. No IP/UFRJ temos tentado inventar caminhos para sustentar uma pedagogia da diversidade que tensione e reverbere permanentemente principalmente entre os estudantes com e sem deficiência, mas também nos professores, técnico-administrativos e terceirizados. É, portanto, deste lugar que a acessibilidade tem sido trabalhada e tem se afirmado cada vez mais como uma diretriz ético-política da formação. Reconhecemos que se trata de um processo em permanente construção e que vai revelando tensões e contradições ao longo do caminho. Porém, nos parece importante criar dispositivos para que os problemas apareçam e assim, pouco a pouco, vamos nos transformando e transformando a formação.

5-DISPOSITIVOS EM AÇÃO NO INSTITUTO DE PSICOLOGIA: UM CAMINHO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

5.1-COMISSÃO DE ACESSIBILIDADE COMO EXTENSÃO DA COMISSÃO DE ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO

A Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) foi pouco a pouco tendo que ser repensada em função das transformações produzidas a partir das ações afirmativas. Desde aquele momento, tornou-se fundamental que o acompanhamento e a orientação acadêmica atuassem nos limites das resoluções da universidade de modo a resguardar a permanência dos diferentes estudantes. Assim o trabalho passou a assumir um formato cada vez mais singularizado, sendo baseado principalmente em uma escuta sensível e na análise processual das práticas de orientação e acompanhamento. Com a reserva de vagas para as pessoas com deficiência novas questões começaram a surgir: Como tornar nosso ambiente fisicamente acessível e com quais recursos? Para além do ambiente, como tornar o curso acessível? Entendemos que era preciso criar uma comissão destinada exclusivamente a pensar e cuidar das questões da acessibilidade e assim surgiu a Comissão de Acessibilidade

que, em parceria com a COAA e a Coordenação do curso se dedicaria a receber e acompanhar os estudantes com deficiência. Rapidamente percebemos que o primeiro desafio seria entender as especificidades das necessidades de cada estudante para então pensarmos juntos (professores, técnicos e estudantes) estratégias de composição. Neste movimento todo um trabalho de formação e sensibilização da instituição tem sido bastante importante. Não se trata de resolver problemas, mas de pensarmos e construirmos juntos novas práticas e entendimentos para o Instituto de Psicologia. Este trabalho não tem sido fácil, mas aos poucos a instituição e as pessoas que a compõem vem se transformando. Certamente a criação de disciplinas, projetos e cursos de extensão cujas temáticas tocam a questão da deficiência tem colaborado para este processo, assim como a presença cada vez em maior número de pessoas com deficiência.

5.2-ENSINO: A DEFICIÊNCIA COMO TEMA DE ESTUDO NO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UFRJ

No campo do ensino, temos oferecido regularmente disciplinas que promovem discussões sobre as interseções entre Psicologia e os Estudos da Deficiência. No primeiro semestre de 2023, por exemplo, o nosso grupo ofereceu duas disciplinas eletivas na graduação em Psicologia com esse tema: Tópicos Especiais em Psicologia C e Tópicos Especiais em Psicologia Social e Educação C. Ambas as disciplinas tiveram uma enorme procura por parte do corpo de estudantes, mostrando o quanto há grande interesse pelo estudo desse tema nas universidades. A primeira dessas disciplinas teve como objetivo promover um debate sobre os conceitos de normal e patológico no campo da Psicologia e suas controvérsias. A entrada do tema da deficiência no programa da disciplina serviu para mostrar o quanto esse problema tão importante para a Psicologia poderia ser enriquecido pelas contribuições teóricas advindas dos Estudos da Deficiência, com seus modelos e posições políticas e epistemológicas potentes. Procurou-se mostrar que esse campo de discussão alarga o espectro de problemas e reflexões em torno das noções de normal, patológico, saúde, doença, etc., fornecendo enquadres conceituais originais e úteis para pensar questões colocadas pelo campo da Psicologia. A segunda disciplina, ministrada por uma professora com deficiência, apresentou a deficiência como fenômeno social e o capacitismo como categoria de opressão relacionada com outros marcadores sociais. O objetivo foi a problematização do sentido da deficiência, comumente atrelado às noções de incapacidade ou defeito corporal e/ou mental, e a criação de novos sentidos para a experiência da deficiência, além de estratégias coletivas e práticas anticapacitistas. Para isso, foram estudados os diferentes modelos da deficiência e discutidos conceitos importantes do campo de estudos da deficiência, por meio de aulas expositivas, da

análise de filmes sobre o tema e encontros com convidados que desenvolvem trabalhos com pessoas com deficiência.

5.3-EXTENSÃO: DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE NOS PROJETOS E CURSOS DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UFRJ

A acessibilidade de estudantes com deficiência ganha amplitude e consistência na formação em psicologia e se fortalece como diretriz ético-política. O horizonte é o psicólogo e pesquisador em psicologia atuarem concorrendo para a criação de um mundo comum e heterogêneo.

5.3.1- Projeto de extensão: *Acessando uns aos outros*

O projeto de extensão *Acessando uns aos outros* tem como objetivo dar visibilidade à presença de alunos com deficiência no Campus da Praia Vermelha, contribuindo para construir uma política de acessibilidade baseada na reciprocidade e construção coletiva, tendo a arte como mediadora e envolvendo alunos, professores e funcionários, com e sem deficiência. O Projeto realiza periodicamente “Encontros Estéticos” em torno de práticas artísticas coletivas, como dança, música, poesia etc. Os encontros são realizados pelo NUCC - Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ, no campus da Praia Vermelha, envolvendo estudantes universitários com e sem deficiência. Realiza, ao mesmo tempo, uma pesquisa de campo que utiliza o método da cartografia (Passos, Kastrup e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP; TEDESCO, 2014). Busca identificar e analisar as situações em que a atenção conjunta conecta pessoas com diferentes deficiências e eficiências por meio da arte e da experiência estética multissensorial, detectando possibilidades, dificuldades e desafios. Realiza também as Rodas Acessando, que são rodas de conversa em torno de um tema ou pergunta disparadora: Você sabia que existem cotas para alunos com deficiência? Você acha que o IP é acessível? Você sabe o que é capacitismo? Os Encontros Estéticos e as Rodas Acessando visam criar condições favoráveis à aproximação de estudantes com diferentes modos de perceber e estar no mundo e à partilha de experiências. Promovendo tais encontros, o projeto busca ampliar a percepção que cada um tem do mundo, do outro e de si mesmo, criando condições para uma formação universitária mais plena.

5.3.2- Cursos de extensão *Políticas de Acessibilidade na Universidade*

Desde 2018, a UFRJ passou a adotar políticas de ações afirmativas para o ingresso nos seus cursos de pessoas com deficiência. Embora as pessoas com deficiência sempre tenham estado presentes nessa comunidade universitária, a política de cotas permitiu que desse uma visibilidade inédita aos desafios e problemas que essa instituição centenária tem para acolher esse público. Com vistas a promover um núcleo de discussão e formação coletiva em torno das questões colocadas pelos temas da deficiência e da acessibilidade nas universidades, nosso grupo ofereceu em 2019 e em 2023 cursos de extensão universitária, com encontros semanais e duração de um semestre cada, com o título "Políticas de Acessibilidade na Universidade". Ambos os cursos tiveram uma enorme procura, com salas cheias, que misturaram estudantes de graduação e pós-graduação, pessoal técnico-administrativo da universidade, profissionais de diversas áreas (como as da saúde, educação e da cultura), professores universitários e, sobretudo, pessoas com deficiência. Esse caráter de abertura da universidade para fora dos seus muros permitiu que se formasse um coletivo heterogêneo. As experiências narradas de diversos pontos de vista, pelos mais diferentes atores, possibilitaram a formação de um dispositivo de aprendizagem coletiva e uma política de participação e engajamento nos desafios colocados pelos temas da deficiência e da acessibilidade na universidade, em particular, e na sociedade, como um todo. O público com pouco ou nenhum contato com esses temas pode ser introduzido a maneiras inovadoras de enxergar e lidar com a deficiência e a acessibilidade. Para os profissionais atuantes no campo, os cursos serviram como dispositivos de formação permanente e núcleos de aprofundamento de ideias. Para o público composto por pessoas com deficiência, os cursos forneceram instrumentais teóricos e ferramentas conceituais de luta política, reivindicação de direitos e reconstrução de identidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESLOCAR A FORMAÇÃO CAPACITISTA: UMA DIREÇÃO ÉTICO-POLÍTICA

Muitos estudantes ingressam na universidade com uma formação capacitista (MELLO, 2016; KASTRUP; POZZANA, 2020), sentindo-se e colocando-se, de modo mais ou menos consciente, superiores às pessoas com deficiência. O capacitismo não é apenas um sentimento ou uma crença pessoal, mas se atualiza em práticas sociais de exclusão e opressão. Ele pode ser intensificado e mesmo reforçado num ambiente universitário competitivo, marcado muitas vezes pela desigualdade e pela hierarquia. Comparece muitas vezes como desinteresse pelo

contato e falta de atenção aos alunos com deficiência, que têm com frequência sua singularidade ignorada ou negligenciada. Seus corpos e seus modos de perceber, aprender e se locomover, que parecem por vezes estranhos ou convocam outras temporalidades, ao invés de provocarem atitudes de aproximação, atenção e cuidado, provocam frequentemente atitudes de afastamento e distanciamento, que se atualizam em situações cotidianas como a escolha do lugar na sala de aula, a limitação das conversas e até a evitação do olhar.

Por outro lado, a universidade pública não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também, e sobretudo, um território de invenção, de produção de conhecimento e de formação crítica. A presença de estudantes com deficiência surge como oportunidade para problematizar e transformar saberes capacitistas e práticas micropolíticas de exclusão, que são por vezes naturalizadas, mesmo em face de um corpo discente que hoje em dia é marcadamente diverso. Cumpre problematizar as concepções teóricas eminentemente negativas da deficiência, fundadas nas ideias de falta e déficit, bem como desenvolver conhecimentos sobre as múltiplas formas de perceber, conhecer e estar no mundo. É também imperativo banir práticas de exclusão e opressão que marcam, por vezes de forma velada, as relações com as pessoas com deficiência, e se colocam ao lado e se somam àquelas que caracterizam o racismo, o machismo e o sexismo. Em outras palavras, a presença de alunos com deficiência na universidade surge como ocasião de sensibilização em relação a outros modos de ser e conhecer e, desse modo, concorrem para a problematização da lógica capacitista, convocando à invenção de estratégias e dispositivos que coloquem em questão a hierarquia entre alunos sem deficiência e alunos com deficiência. Enfim, que problematize a suposta superioridade cognitiva e existencial das pessoas sem deficiência e a suposta inferioridade das pessoas com deficiência.

Não se trata de tolerância com a diferença, mas de desejo de diversidade, encarando-a como riqueza de experiências. McRuer (2013), assim como Kafer (2011) e outros autores *crip* nos provocam a pensar um futuro com deficiência. Essa provocação vai no sentido de que é preciso pensarmos um futuro em que as pessoas com deficiência não somente possam fazer parte, mas que sejam ativas na sua construção. Nossa aposta é que uma universidade e um mundo com corpos deficientes devem ser não somente possíveis, mas também desejados, e que essa pauta seja incluída na discussão tão urgente na atualidade sobre a formação em psicologia, e por certo, em outras áreas da formação universitária.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B.; SANTOS, L. S.; PEDOTT, L. G. O. “Conhecer é transformar: notas sobre a produção implicada de modos anticapacitistas de habitar a universidade”. In: M. GESSER; G. L. K. BOCK; P. E. LOPES (Org) **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.
- DAVIS, L.J. Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In: DAVIS, Lennard J. (Org.). **The Disability Studies Reader**. Nova Iorque: Routledge, 2010, p. 03-16.
- DINIZ, D. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. *Série Anis*, v. 28, p. 1-8, jul.2003.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997
- GESSER, M.; MORAES, M. O. BOCK, G. L. K. Ensino, pesquisa e extensão no campo da deficiência: práticas emancipatórias. In: M. GESSER; G. L. BLOCK; P. H. LOPES (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.
- KASTRUP, V.; POZZANA, L. **Histórias de cegueiras**. Curitiba: CRV, 2016.
- KITTAY, Eva Feder. The ethics of care, dependence, and disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.
- MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e saúde coletiva**, v.21 n.10, 2016, pp. 3265-3276.
- MORAES, M.; MARTINS, B. S., FONTES, F. e MASCARENHAS, L. T. **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2017.
- OLIVER, M. 1990. **The politics of disablement**. Londres: Macmillan Education.
- POZZANA, L.; KASTRUP, V. Formação em psicologia e saúde mental na atualidade: uma oficina de corpo e um caderno coletivo como dispositivos experimentais. **Mnemosine**, v.15, p.89 - 114, 2019.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas: Papyrus, 1999/ Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V. **Cegueira e invenção**: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba: CRV, 2018.

- KASTRUP, V.; POZZANA, L. Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. **Mnemosine**, v.16, 33 - 52, 2020.
- GAVERIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. **Revista Argumentos**, v. 14, p. 95-117, 2017.
- GIROTO, C.R.M., POKER, R.B., OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e56147, 2019.
- MANZINI, E.J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** 13, Vitória, ES, a. 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012a.
- MANZINI, E.J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.5, p. 98-113, maio/ago. 2012b.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.
- McRUER, Robert. Compulsory able-bodiedness and queer/disabled existence. 2002.
- Disponível em:
https://www.ces.uc.pt/projectos/intimidade/media/Compulsory%20AbleBodiedness%20and%20Queer_Disabled%20Existence.pdf.
- PASSOS, Eduardo et al. Autonomia e cogestão na prática em saúde mental: o dispositivo da gestão autônoma da medicação (GAM). **Aletheia, Canoas**, n. 41, p. 24-38, ago. 2013
- SANCOVSCHI, B; ROCHA, J.M. Oficinas de arte como espaços de aprendizagem: o que isto significa? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 388-403, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.65577.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: DAVIS, Lennard J. (Org.). **The Disability Studies Reader**. Nova Iorque: Routledge, 2010, p. 266-273.
- SILVEIRA, Raquel da Silva; GUERREIRO, Raquel; GOMES, Leandro Peratz. Por uma universidade mais diversa: a política de cotas para pessoas com deficiência e a extensão universitária. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 22-39, jan./jun. 2021

VARELA, F.; THOMSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UPIAS (Union Of The Physically Impaired Against Segregation). *Fundamental Principles*, 1975. Disponível em <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> (Acessado em 22 de agosto de 2023).