UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Mírian Carolina Valente Ferreira

PSICOLOGIA E DEFICIÊNCIA: A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E NA ESPANHA

Bauru – SP

2019

Mírian Carolina Valente Ferreira

PSICOLOGIA E DEFICIÊNCIA: a formação universitária no Brasil e na Espanha

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre, à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Profª Drª Lúcia Pereira Leite.

Bauru– SP

2019

Ferreira, Mírian Carolina Valente.
Psicologia e Deficiência: a formação universitária no Brasil e na Espanha / Mírian Carolina Valente Ferreira, 2019
116 f. : il.

Orientadora: Lucia Pereira Leite

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência, Bauru, 2019

1. Psicologia. 2. Formação. 3. Modelos Explicativos. 4. Deficiência. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MÍRIAN CAROLINA VALENTE FERREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM , DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 03 dias do mês de maio do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciência, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MÍRIAN CAROLINA VALENTE FERREIRA, intitulada **Psicologia e Deficiência: a formação universitária no Brasil e na Espanha.** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON
(PARTICIPOU POR VIDEOCONFERÊNCIA)

Profa. Dra. ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço pela oportunidade de existir e participar desta curiosa aventura chamada Vida

Depois, agradeço a mim mesma. Ao longo de um processo longo e tantas vezes solitário como a construção de uma pesquisa científica, encaramos tantos sentimentos contraditórios, tantas dúvidas, passamos por períodos difíceis em nossas vidas pessoais e, no fim, temos de contar com nossa força, nossa persistência, nossa criatividade, nossa inteligência e nossa coragem se quisermos concluir o que começamos. Seria um erro não agradecer a nós mesmos.

Agradeço, também, a minha orientadora Prof.ª Dr.ª Lucia Pereira Leite pela paciência nos momentos de dificuldades e por compreender que “estive sempre um pouco atrasada, esperando que desse tempo”!

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Miguel Chacon e a Prof.ª Dr.ª Ana Verdu por aceitarem avaliar meu trabalho e, principalmente, pela contribuição essencial num dos momentos mais difíceis dessa caminhada: a escolha de um método de análise dos dados.

Agradeço, ainda, a importantíssima contribuição de minha mãe Vera Sílvia por sua infinita fé na minha capacidade de realizar este trabalho e pelas muitas vezes em que me ouviu reclamar, lamentar, desesperar e comemorar ao longo desta etapa da minha vida.

Por fim, agradeço à incrível oportunidade de crescimento que o mestrado me proporcionou!

“Aquilo que não me mata, só me fortalece”

(Friedrich Nietzsche)

FERREIRA, M. C. V. **Psicologia e Deficiência:** a formação universitária no Brasil e na Espanha**.** 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar quais modelos explicativos de deficiência estão presentes na formação universitária em Psicologia no Brasil e na Espanha e comparar os resultados de cada país. Na Introdução são apresentados dados sobre a deficiência em ambos os países; são, ainda, elencados e apresentados os principais modelos explicativos e concepções acerca da deficiência, dos mais antigos aos mais atuais. A seguir, é traçado um percurso histórico do desenvolvimento da Psicologia tanto no Brasil como na Espanha, bem como um panorama da formação e atuação do psicólogo no que tange às questões da deficiência nesses países. No capítulo dedicado ao Método explica-se o percurso metodológico utilizado para se obter os resultados, o qual consistiu na coleta dos elementos curriculares das disciplinas de cinco universidades brasileiras e cinco espanholas, disponíveis online nos respectivos sites das universidades, para posteriormente realizar análise textual dos mesmos com auxílio do software IRAMUTEQ. Na Apresentação e Discussão dos Resultados, os dados encontrados são apresentados e interpretados à luz dos objetivos da pesquisa, indicando a existência de diferenças entre a formação espanhola e brasileira, sendo que na Espanha o modelo social de deficiência aparece com maior consistência ao longo do material analisado, bem como a relação entre deficiência e sociedade surge como uma preocupação constante. No Brasil, embora o modelo social de deficiência esteja presente na formação, ainda permanece atrelado às explicações baseadas no modelo médico-biológico. Nas Considerações Finais são feitas considerações sobre os alcances e limites da presente pesquisa, sugerindo-se possibilidades de estudos futuros.

Palavras-chave- Psicologia; formação; modelos explicativos; deficiência

FERREIRA, M. C. V. **Psychology and Disability**: university education in Brazil and Spain**.** 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

ABSTRACT

This research aimed to investigate which explanatory models of disability are present in the university formation in Psychology in Brazil and Spain and compare the results of each country. In the Introduction disability data are presented in both countries; are also listed and presented the main explanatory models and conceptions about disability, from the oldest to the most current. The following is a historical overview of the development of psychology in both Brazil and Spain, as well as an overview of the psychologist's training and performance in disability issues in these countries. In the chapter dedicated to the Method, the methodological course used to obtain the results is explained, which consisted of the collection of the curricular elements of the disciplines of five Brazilian and five Spanish universities, available online at the respective universities' , to later to carry out a textual analysis of them using the IRAMUTEQ software. In the Presentation and Discussion of Results, the data found are presented and interpreted in the light of the research objectives, indicating the existence of differences between the Spanish and Brazilian training; in Spain the social model of disability appears with greater consistency throughout the material analyzed, as well as the relationship between disability and society arises as a constant concern. In Brazil, although the social model of disability is present in the training, it still remains linked to the explanations based on the medical-biological model. In the Final Considerations, considerations are made about the scope and limits of the present research, suggesting possibilities of future studies.

Keywords- Psychology; formation; explanatory models; disability

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Instituições Pesquisadas.....61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Informações das Disciplinas.....67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dendograma Brasil.....76

Figura 2 - AFC Classes Brasil.....83

Figura 3 – Análise de Similitude Brasil.....84

Figura 4 – Dendograma Espanha.....87

Figura 5 – AFC Classes Espanha.....91

Figura 6 – Análise de Similitude Espanha.....92

LISTA DE SIGLAS

AFC - Análise Fatorial por Correspondência

CEG – Conselho de Ensino de Graduação

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

GESODIS - Grupo de Estudios Sociales sobre Discapacidad

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMSERSO - Instituto de Mayores y Servicios Sociales

IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOGSE - Ley Orgánica General del Sistema Educativo

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PDF – Portable Document Format

PNE – Plano Nacional de Educação

SDECTI - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

ST – Segmentos de Texto

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo/Autista

THE – Times Higher Education

UAB – Universidade Autônoma de Barcelona

UAM – Universidade Autônoma de Madri

UB – Universidade de Barcelona

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNAV – Universidade de Navarra

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

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UPIAS - Union Physical Impairment Against Segregation

URV – Universidade de Rovira i Virgilli

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....13

2. RELAÇÕES ENTRE DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE.....20
2.1. Modelos de Deficiência.....28

3. RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E DEFICIÊNCIA.....39
3.1. Formação, deficiência e currículo.....46

4. PERCURSO METODOLÓGICO.....49
4.1. Coleta de Dados.....49
4.2. Análise de Dados.....57

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....61
5.1. Universidades Selecionadas no Brasil e na Espanha.....63
5.2. Áreas de Atuação..... 70
5.3. Resultados da Análise do IRAMUTEQ no Brasil.....75
5.4. Resultados da Análise do IRAMUTEQ na Espanha.....87

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....97

REFERÊNCIAS.....104

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de minha graduação em Psicologia percebi que, embora tivéssemos uma disciplina toda dedicada à temática da deficiência, quando debatíamos a questão das minorias, por exemplo, raramente as pessoas com deficiência eram lembradas enquanto grupos ou indivíduos que têm sido sistematicamente excluídos nas sociedades e na garantia dos direitos humanos. Apesar dos esforços no sentido de realizar a inclusão desses grupos, a temática aparece quase sempre sob um viés reabilitador, no qual a noção de pessoas a quem falta algo e as quais a sociedade espera que se encaixem, por uma maneira ou outra, fica evidente.

Inevitavelmente, comecei a me questionar sobre quais trabalhos a Psicologia desenvolve junto às pessoas com deficiência e a importância que uma formação de qualidade em Psicologia pode ter na oferta de profissionais capacitados a oferecer o melhor atendimento possível a esse seguimento populacional. Isso me motivou a pensar uma pesquisa que pudesse me proporcionar pelo menos parte da resposta a esses questionamentos.

Entretanto, se faz importante dizer que meu interesse pelo fenômeno da deficiência começou antes da graduação, por conta de um elemento autobiográfico: tenho diagnóstico de autismo leve, também conhecido como Síndrome de Asperger. Todo o processo de autoconhecimento que me levou ao diagnóstico, bem como episódios difíceis que precisei enfrentar ao longo da vida me sensibilizaram para a questão da deficiência e me permitiram vê-la pelo prisma dos direitos humanos e não reduzida à polarização normalidade/anormalidade. Considero relevante trazer esse relato, pois é essencial que nós, pessoas com deficiência, cada vez mais tenhamos a

chance de ocupar a posição de pesquisar e dizer sobre nós mesmos, propiciando assim também esse olhar diferenciado sobre o fenômeno da deficiência.

De acordo com notícia veiculada no site das Nações Unidas no Brasil (ONUBR, 2018), dados da Organização Mundial de Saúde de 2011 apontam que 1 bilhão de pessoas viviam com alguma deficiência no mundo, o que equivaleria dizer que a cada sete pessoas, uma tinha algum tipo de deficiência. Desde então, é preciso considerar que esse valor possa ter se modificado, porém serve como indicativo do grande número de pessoas com deficiência em nossas sociedades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), estabelecida por resolução da Organização das Nações Unidas, objetivando "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" vem orientando o entendimento e atuação dos países signatários em relação à questão da deficiência desde sua elaboração. Essa convenção buscou redimensionar a deficiência como algo social e não mais localizado exclusivamente na pessoa que a possui, propondo, portanto, uma mudança radical no como se concebia a deficiência anteriormente.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), pautada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e norteada pelo princípio dos direitos humanos, trouxe para a legislação do país o mesmo entendimento daquele documento acerca da definição de pessoa com deficiência, qual seja:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Cabe destacar, ainda segundo a mesma normativa no parágrafo primeiro do segundo artigo, que, quando necessária, a avaliação da deficiência será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Isto significa dizer que a deficiência não será mais avaliada apenas pelo viés médico e biológico, mas outros fatores serão levados em conta tais como os aspectos sociais, ambientais e o estado psicológico da pessoa avaliada; assim evidencia-se a importância do profissional da Psicologia dentro das equipes multiprofissionais e interdisciplinares. Este dispositivo presente na lei reforça a ideia de que a deficiência não é condição exclusiva do sujeito que a apresenta, mas decorre fortemente dos aspectos sociais presentes no meio social onde ele vive.

Na Espanha, de acordo com informações disponíveis no site do *Instituto de Mayores y Servicios Sociales* (IMSERSO) do *Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social*, a definição de pessoa com deficiência nesse país segue a definição dada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assim como no Brasil. O Real Decreto Legislativo 1/2013 – que aprova o texto reformulado da Lei Geral dos Direitos das Pessoas com Deficiência e sua Inclusão Social, traz a seguinte redação em seu artigo quarto:

> "son personas con discapacidad aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás." (ESPANHA, 2013)

Em adição a essa definição, é preciso observar um detalhe importante no que tange à Espanha: segundo informações apresentadas no site do IMSERSO, bem como no Real Decreto 1971/1999, para ser considerada pessoa com deficiência o indivíduo precisa passar por uma avaliação multiprofissional em que além de atestar essa condição, é determinado o grau da deficiência, ou seja: a pessoa é submetida a

uma avaliação realizada por órgão estatal em que são investigadas suas limitações pessoais, bem como fatores sociais que possam concorrer para a produção de sua deficiência, através do uso de critérios técnicos unificados. Então, se for classificada com um grau de deficiência igual ou superior a 33%, poderá obter benefícios, direitos econômicos e serviços de órgãos públicos (CONFEDERACIÓN PLENA INCLUSIÓN).

É importante destacar que nem todas as pessoas nascem com uma deficiência, mas que esta pode ser adquirida em função de acidentes automobilísticos, acidentes de trabalho ou, ainda, fatores geracionais, apenas para citar algumas possibilidades. Cumpre ainda destacar que, de acordo com Palacios e Romañach (2006, p. 29), no âmbito do senso comum, as pessoas com deficiência seguem sendo vistas como heróis ou párias, mas nunca completamente como sujeitos de direitos. Fica evidente a urgência do debate em relação a esse grupo social em todos os âmbitos.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi de investigar quais as concepções e modelos explicativos de deficiência são veiculados nas formações em Psicologia oferecidas em Universidades brasileiras e espanholas; a partir disso, foram realizadas algumas comparações entre os resultados obtidos em cada país. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa documental – que será melhor esclarecida no capítulo oportuno- com vistas à análise de componentes curriculares que abordassem a temática da deficiência.

É importante esclarecer que a opção por realizar a pesquisa em dois países diferentes, configura-se no interesse em apreender como a temática deficiência tem sido abordada em disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de Psicologia nessas duas realidades. Embora localizados no mesmo hemisfério Ocidental, sendo um no Norte e outro no Sul, tais países se localizam em continentes distintos, com perfis socioeconômicos diferenciados. Cumpre informar que alguns dos

fatores que motivaram a escolha da Espanha como país a ser analisado conjuntamente ao Brasil, são: em primeiro lugar, a posição de destaque e liderança ocupada por esse país em questões relacionadas à participação de pessoas com deficiência nas esferas sociais, sendo inclusive referência nos preceitos da inclusão educacional, muito em função da Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é signatário e tornou-se uma referência por muitos anos no país e, em segundo lugar, o fato de ser um país onde o movimento de pessoas com deficiência é bastante forte, tendo dado origem ao modelo de diversidade funcional, que será tratado no capítulo apropriado.

Para ampliar o foco do estudo e a pertinência de sua realização foi feita uma varredura na literatura para conhecer as pesquisas com temática semelhante e quão interessantes são suas descobertas em suas respectivas áreas; para isso consultou-se o Portal de Periódicos Capes e o sítio eletrônico do Google Acadêmico, procurando os estudos nas respectivas ferramentas de busca, por meio das seguintes palavras-chave: formação; currículo; deficiência, grafadas tanto em português quanto em suas equivalentes em espanhol. O critério para seleção das pesquisas foi temporal, no sentido de que foram priorizadas pesquisas publicadas de 2010 em diante, bem como pelo conteúdo, pois priorizou-se aquelas que promoviam uma análise documental dos elementos curriculares de cursos de nível superior.

Desse procedimento encontraram-se alguns trabalhos que foram conduzidos por Rubinstein (2012), Velden (2012), Salerno *et al* (2015); Souza (2016), Amorim *et al* (2016), demonstrando a relevância de se investigar a formação universitária de futuros profissionais. Em particular, Rubinstein (2012) e Salerno *et al* (2015) investigaram a temática da deficiência na formação em Educação Física. Estes últimos abrangeram no campo de pesquisa uma universidade do Brasil e outra da

Espanha ao passo que Rubinstein realizou sua pesquisa numa universidade de Montevidéu. Velden (2012), por sua vez, investigou a presença do tema deficiência em cursos de formação em Psicologia das universidades públicas do país; Souza (2016) analisou os currículos de cursos de formação de professores de quatro universidades do estado de São Paulo com o intuito de investigar as perspectivas atuais de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e, por fim, Amorim (2016) trabalhou com os componentes curriculares de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, buscando mapeá-los e compreender de que forma eles têm retratado a deficiência. Contudo, nenhuma das pesquisas mencionadas procurou abranger na sua análise comparações do tema em cursos de Psicologia do país e externo a ele.

Nestas pesquisas, apareceram nos resultados indícios de que muitos desses cursos estudados ainda apresentam disciplinas em que a deficiência é trabalhada principalmente sob a égide do modelo médico-biológico, preocupado em categorizar, padronizar, diagnosticar, tratar e reabilitar a pessoa com deficiência.

Assim, as páginas que seguem procuram demonstrar os caminhos percorridos para realização desta pesquisa em que o texto está organizado em unidades capitulares sequenciais. No primeiro capítulo, intitulado de “Relações entre Deficiência e Sociedade” será apresentado um breve resumo sobre as relações que a humanidade travou com o fenômeno da deficiência ao longo da história e quais os tratamentos dispensados às pessoas com deficiência, dedicando a apresentar quais as concepções e modelos explicativos de deficiência surgiram ou foram formulados. Ainda nessa parte será apresentado um panorama da situação das pessoas com deficiência no Brasil e na Espanha.

No segundo capítulo, nomeado de “Relações entre Psicologia e Deficiência” serão apresentadas informações sobre como a Psicologia, enquanto ciência e área de atuação profissional, tem sido utilizada no atendimento de demandas ligadas às questões da deficiência em ambos os países em estudo, mais especificamente procurará detalhar as áreas de atuação da Psicologia que mais têm contato com a questão da deficiência, bem como normativas e recomendações que norteiam as práticas psicológicas nesse sentido. Em adicional, será debatida a importância da formação universitária oferecida aos futuros profissionais que virão a trabalhar com a temática da deficiência nas universidades, em especial os psicólogos.

No terceiro capítulo, chamado de “Percurso Metodológico”, serão detalhados os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados da pesquisa nos campos investigados. A seguir, no quarto capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, acompanhados de análise e interpretação. Por fim, tem-se as Considerações Finais permitindo o entrelaçamento das informações anteriormente oferecidas, encerrando a pesquisa. O texto ainda é acrescido com notas sobre o material bibliográfico citado e documentos utilizados.

2. RELAÇÕES ENTRE DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE

Como forma de iniciar a discussão em torno do fenômeno da deficiência, é importante situá-lo historicamente de forma a ressaltar a evolução no trato da temática, até que a mesma passasse a constituir disciplinas próprias nos currículos dos cursos de Psicologia – bem como em outros que não serão objeto de nossas análises.

Aranha (2001) traz uma retomada histórica dos paradigmas sociais aplicados às pessoas com deficiência. Coloca que, na Idade Antiga, cada sociedade agia de determinada forma, as quais podiam incluir desde o cuidado em relação a essa população e, em outros casos, como na Grécia e em Roma, o abandono e até a eliminação desses sujeitos. Já na Idade Média, mesmo com advento do cristianismo e da crença de que o direito à vida dessa população precisava ser garantido – uma vez que todos possuíam alma e eram considerados filhos de um mesmo deus-, as pessoas com o que hoje chamamos deficiências eram mantidas à margem da sociedade, dignas de caridade ou acusadas de estarem possuídas por demônios.

Ainda sobre os povos antigos, Alcoba (2008) aponta que, embora o abandono e a morte de pessoas com deficiência estivessem fortemente presentes nessas sociedades, existem achados arqueológicos a respeito de esqueletos utilizando próteses primitivas, com indícios de fraturas recuperadas ou, ainda, relatos de pessoas com deficiência ocupando cargos importantes, vistas, portanto, como mais próximas dos deuses. A autora coloca, dessa forma, que o modo como tal população seria tratada no seio de sua sociedade variava das necessidades reais de sobrevivência desse grupo, além das concepções que cada um tinha sobre essa parcela da população.

Da Silva e Bonatto (2010) indicam que as evidências históricas registram as primeiras instituições de caridade voltadas aos doentes, pobres, pessoa com deficiência e abandonados por volta do século V d.c, ligadas à Igreja Católica. Os autores acrescentam, ainda, que variadas mudanças no cenário social, tais como a ascensão da burguesia, a reforma protestante e o desenvolvimento da ciência contribuíram para o surgimento do capitalismo, o que trouxe importantes modificações no modo como a deficiência era entendida.

Após a Revolução Industrial e a mudança nas formas de produção, a visão que se tinha das deficiências também se modificou, passando a serem consideradas problemas de ordem biológica. De acordo com Piccolo e Mendes (2012), a ascensão do capitalismo atribui para a deficiência características como falha, incapacidade e passividade, uma vez que nesse modelo socioeconômico os indivíduos são julgados pela sua capacidade de produzir e ser úteis ao sistema.

Em linhas gerais, Aranha (2001) destaca que os atendimentos dados às pessoas com deficiência se pautaram no percurso histórico basicamente em três paradigmas: o da Institucionalização Total, em que as pessoas com deficiência eram relegadas aos hospícios, asilos e afastadas do convívio social; o Paradigma de Serviços, em que o objetivo era oferecer uma vida o mais próxima do normal possível às pessoas com deficiência, porém essas pessoas seriam alvo de intervenções para se integrar à sociedade e o Paradigma de Suporte que entende a diversidade humana como constitutiva de uma sociedade plural.

Nesse paradigma, a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso a todos os recursos disponíveis para o restante da comunidade. As ações se dão tanto no nível individual como no contexto que passa a

disponibilizar instrumentos e se adequar para garantir a participação dessa população na comunidade, passando a defender a inclusão social.

Cabe ressaltar, aqui, que o conceito de inclusão social e dos seus decorrentes, como a Educação Inclusiva, foram expandidos em diversos países, entre eles Brasil e Espanha, principalmente após a promulgação de dois documentos, quais sejam a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), em que essas nações compactuaram formalmente com os seus dispositivos. Na leitura dos documentos percebe-se que o conceito de inclusão educacional implica na oferta, pelos países signatários dessas declarações, de uma educação que possa dar oportunidades a todos os indivíduos, valorizando o respeito à diversidade.

Segundo Censo Demográfico brasileiro realizado em 2010, existiam 45.606.048 pessoas com deficiência residindo no país (IBGE, 2010) em um total de 190.755.799 habitantes, o que equivale a 23,9% da população; já a Pesquisa Nacional de Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013), estimou que das 200,6 milhões de pessoas residindo em domicílios particulares permanentes, 6,2% possuía alguma deficiência; é importante apontar que essa diferença entre os resultados das duas pesquisas pode originar-se no fato de que, na primeira, considera-se a autodeclaração da deficiência como critério para que alguém figure nas estatísticas como pessoa com deficiência (IBGE, 2018), de forma que os dados podem não ser plenamente confiáveis. Por exemplo, uma pessoa que tenha um grau considerável de miopia, que posso ser corrigido pelo uso de óculos, não tem uma deficiência, mas pode se interpretar e se autodeclarar como tendo. Desse modo numa análise mais atenta dos dados censitários recolhidos em 2010, percebe-se uma redução drástica desse percentual, indicando 8,3 % da população dentre aqueles que se declaram como “com muita dificuldade” ou que “não consegue realizar de modo algum” determinada

atividade (BRASIL, 2012).Na Espanha, de acordo com dados encontrados na Base Estatal de Dados de Pessoas com Valoração do Grau de Deficiência (MINISTÉRIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR SOCIAL, 2016), de uma população total de 46.557.008 habitantes, 3.378.622 possuem deficiência, o que equivale a 7,3% da população.

No aspecto legislativo, pode-se dizer que uns dos primeiros importantes instrumentos para a concretização da inclusão de pessoas com deficiência tanto na Espanha quanto no Brasil, foram as respectivas Constituições desses países que se encontram em vigência– respectivamente promulgadas em 1978 e em 1988-, em que aparecem as primeiras menções à igualdade de todos os cidadãos, ao direito de todo cidadão à educação e a garantia de que ninguém pode sofrer qualquer tipo de discriminação e/ou negligência na garantia dos direitos humanos.

O ano de 1981, declarado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pelas Nações Unidas, chamou à atenção para a necessidade de igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências e os anos compreendidos entre 1983 e 1993 ficaram conhecidos como a Década Internacional das Pessoas Deficientes. Em 1983, em Genebra, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, adotou a Convenção nº 159 sobre a reabilitação e o emprego de pessoas deficientes. Além desses marcos, especialmente, após os anos 1990 e 1994 – em função da realização de convenções sobre educação e pessoas com deficiência e elaboração de documentos sobre esse tema – a legislação nos dois países passou por grandes transformações em termos conceituais e de conduta nas orientações dirigidas a esses sujeitos.

No Brasil, o movimento mundial teve grandes repercussões no amparo legal. A título de exemplificação tem-se referências ao processo educacional da pessoa com

deficiência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, no Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei 7.853/89 - dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências-, no Plano Nacional de Educação – PNE, denominado Lei 10.172/2001. O Decreto 3.956/2001 que promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, afirmando que essas têm os mesmos direitos humanos e garantias de liberdades fundamentais que os demais sujeitos; o Decreto 5.296/04 - regulamenta as leis 10.048 e 10.098 de 2000, que por sua vez estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Decreto 6.949/2009 que dá ao texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência caráter de norma constitucional; a Resolução 4/2009 do CNE/CEB que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica; Lei 12.764 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Mais recentemente, em 2015, promulgou-se a Lei 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Já no contexto espanhol pode-se apontar, à guisa de exemplo, de acordo com Abellán *et al* (2010, p. 151), as seguintes legislações: a Lei 13/1982 que dá forma legal ao Plano Nacional de Educação Especial de 1978, o qual traz em seu bojo os princípios de normalização, integração, setorialização da atenção educativa e individualização do ensino; o Decreto Real 334/1985 que dispõe sobre a integração

de alunos com deficiência em escolas comuns; a Lei Orgânica 1/1990 de organização geral do sistema educativo (LOGSE na sigla em espanhol) que se pauta pelos princípios de normalização e integração e introduz o conceito de necessidades especiais. Tem-se ainda o Decreto Real 696/1995 que trata da organização da Educação Especial dos alunos com necessidades educativas especiais e o Decreto Real 299/1996 que prevê a organização das ações dirigidas a compensação das desigualdades em educação. Mais recentemente tem-se a Lei Orgânica de Educação 2/2006 e, ainda, O Decreto Real Legislativo 1/2013, pelo qual se aprova o texto reformulado da Lei Geral de Direitos das Pessoas com Deficiência e de sua Inclusão Social.

Faz-se importante apontar, em relação à Espanha, que esse país experienciou uma década prodigiosa no tocante à inclusão de pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à Educação Especial. Assim, não foi por acaso que a conferência da UNESCO (Declaração de Salamanca) foi sediada nessa nação; tratou-se de um reconhecimento pela postura inovadora em educação dirigida às pessoas com deficiência, disseminando para outros países que também quisessem mudar sua realidade nesse sentido (Echeita; Verdugo, 2005, p. 209).

Abellán *et al* (2010, p. 152) colocam que o sistema de educação espanhol tem uma clara orientação inclusiva, uma vez que os propósitos presentes na Lei Orgânica de Educação 2/2006 versam sobre o pleno desenvolvimento dos alunos, educação para o respeito e liberdades fundamentais, educação para o exercício da tolerância e liberdade e formação em respeito à pluralidade. Entretanto, de acordo com os mesmos autores, as mudanças necessárias para uma educação acolhedora às diferenças têm avançado - na prática - de forma inconsistente e, que após os notáveis

avanços nos idos de 1980-1990, as propostas e iniciativas nesse sentido perderam sua solidez.

Echeita *et al* (2009) realizaram um estudo em que foram consultadas a opinião de 286 especialistas em educação, provenientes de organizações de pessoas com deficiência pertencentes ao Conselho Estatal de Representantes de Pessoas com Deficiência, a respeito dessas pessoas na Espanha. Um dos resultados aponta quase unanimidade em relação à ideia de que o processo de inclusão precisa se ampliar e melhorar para garantir os direitos de todas as pessoas com deficiência em todas as etapas educativas. Uma parcela dos entrevistados apontou também persistentes barreiras culturais quanto administrativas à inclusão. O mesmo estudou demonstrou que, em geral, as pessoas com deficiência intelectual e pessoas à elas relacionadas valoram mais desfavoravelmente a inclusão, por não sentirem-se adequadamente contempladas por ela.

O grupo de investigação *Grupo de Estudios Sociales sobre Discapacidad* (GESODIS) (2016) afirma que, destarte a volumosa criação de leis, baseadas no modelo social de deficiência, que teve lugar na Espanha nas últimas três décadas, no cotidiano as pessoas com deficiência seguem sendo um dos grupos sociais com menos direitos efetivos; além disso, o modelo médico ainda é a principal referência utilizada na prática de instituições e profissionais que atendem esse grupo.

Já em relação ao Brasil, de acordo com Pletsch e Mendes (2015) todos os movimentos políticos e legais em direção à uma educação inclusiva são exemplos de políticas globais às quais os países se adequam. Nesse sentido, nas duas últimas décadas, as políticas públicas em educação no país têm objetivado diminuir as desigualdades em educação.

Entretanto, para Gonçalves e Vaz (2009) a efetivação da inclusão no Brasil encontra duas principais barreiras: primeiro, o fato de a sociedade brasileira ser muito excludente e não apenas em relação às pessoas com deficiência, constituindo-se num país onde a democracia ainda é mal entendida e, segundo, o reemprego de conceitos e práticas do paradigma de integração, muitas vezes reforçado pelo modelo médico-terapêutico e assistencialista. Nas palavras de Pletsch (2014, p. 18) apesar do "avanço legal em termos de direitos sociais e educacionais, tais dispositivos não se traduzem na prática para um contingente significativo de pessoas com deficiência."

Em 2015, a ONU criticou as medidas assistencialistas tomadas pelo governo brasileiro para lidar com a questão da deficiência e apontou que um modelo mais voltado aos direitos humanos não tem sido adotado; tampouco as pessoas com deficiência têm sido ouvidas (CHADE, 2015). Ainda, de acordo com a organização internacional *Humans Right Watch* (2018), milhares de pessoas no Brasil vivem em instituições para pessoas com deficiência durante toda a vida, contra a sua vontade e sem a garantia de direitos básicos.

Pode-se perceber que Brasil e Espanha são países inscritos em realidades e contextos bastante diferentes, um na América Latina, o outro na Europa; dimensões físicas díspares, situação econômica e política distintas. Entretanto, quando a questão em pauta é a inclusão social das pessoas com deficiência, encontram-se muitas semelhanças tanto em termos normativos quanto nas dificuldades encontradas para a concretização dessa tarefa. Dessa maneira, pensando-se nesse panorama e nas suas implicações sociais, legais, educativas, conclui-se que um estudo das concepções e modelos explicativos da deficiência presentes na formação do profissional psicólogo em ambos os países – os quais atuam em diversas áreas, em particular no campo educacional pode ser de especial importância.

2.1. Modelos de Deficiência

Ao falar de uma sociedade inclusiva é preciso reconhecer que as pessoas com deficiência têm um histórico de exclusão e marginalização que vem desde os tempos antigos, é interessante pensar sobre quais modelos explicativos ou concepções sobre deficiência existem e qual deles se apresenta como mais hegemônico. Para Omote e Baleotti (2014) e Mattos (2016) a importância de se conhecer e compreender as concepções e modelos de deficiência reside no fato de que o modo como uma sociedade encara a questão vai influir nas relações entre pessoas com e sem deficiência, nas legislações que apoiam políticas públicas e, inclusive nas práticas dos profissionais.

É possível afirmar que, ao longo da história, existiram variados modelos e concepções, tais como: o modelo de prescindência, a concepção metafísica, o modelo médico biológico ou modelo reabilitador, o modelo social da deficiência, a concepção histórico cultural, o modelo da diversidade funcional, as concepções ligadas a neurodiversidade, dentre outros.

O mais antigo modelo de que se tem registro é o modelo de prescindência (Palacios; Romañach, 2006) no qual, cujo nome já diz, as sociedades prescindiam das pessoas com deficiência, ou seja, as consideravam inúteis de uma forma ou de outra. Nesse modelo, as causas explicativas da deficiência se encontravam em aspectos religiosos ou sobrenaturais, tais como a ira dos deuses, as possessões demoníacas, dentre outras. Esse modelo reflete as sociedades gregas e cristãs da Idade Média, que foram citadas anteriormente.

Ainda de acordo com Mattos (2016) é possível apontar a concepção metafísica de deficiência, que corresponde ao modelo de prescindência no sentido de que as

explicações para a deficiência encontram-se sempre num plano fora da realidade concreta. Palacios e Romañach (2006) assinalam a existência, dentro do modelo de prescindência, de dois submodelos, quais sejam o eugênico e o de marginalização; no primeiro, as condutas para com as pessoas com alguma deficiência incluíam o abandono e o infanticídio, por exemplo, enquanto que no segundo elas eram excluídas, segregadas e aprendiam a suportar sua deficiência com resignação. Os autores apontam que esse segundo submodelo é uma constante histórica, no sentido de que as ideias que o caracterizam voltam a permear as relações travadas com pessoas com deficiência de tempos em tempos na história da humanidade.

Com o desenvolvimento das ciências naturais, a deficiência passou a ser explicada por métodos diferentes, como algo pertencente ao organismo do indivíduo afetado; isso levou ao surgimento do modelo médico-biológico. Tal modelo, de acordo com Ferreira (2009), ainda era o mais hegemônico tanto em países de primeiro quanto de terceiro mundo. O autor aponta que o modelo médico-biológico encara a deficiência como uma particularidade do indivíduo, de sua estrutura biológica, que aspira à cura e à reabilitação e, algumas vezes, até mesmo à sua erradicação. Para Piccolo e Mendes (2013), este modelo leva a deficiência a ser vista como uma tragédia pessoal que se abate sobre o sujeito, tanto quanto o seria um desastre natural.

O surgimento e ascensão do modelo médico-biológico encontrou espaço no momento em que a humanidade deixou para trás formas místicas e religiosas de explicar fenômenos e/ou atributos orgânicos e abraçou a interpretação no campo das ciências; Pereira (2009) ressalta que essa mudança de perspectiva se relaciona com uma visão mecanicista do universo que passa a compactuar com a ideia de ser humano como uma máquina cuja integridade das partes que a formam é essencial. De modo bastante sintético, isto quer dizer que, embora as pessoas com deficiência

tenham sempre constituído um grupo estigmatizado, apenas com a hegemonia do modelo médico a deficiência passou a ser explicada cientificamente como doença, encaixada no interior de padrões rígidos de normalidade e anormalidade. Esta mudança de paradigma explicativo coincidiu com a afirmação do capitalismo como modelo econômico e uma maior primazia no uso da razão como forma de compreensão do mundo (PICCOLO e MENDES, 2013).

Ainda, de acordo com Ferreira (2010), esta rígida divisão entre normalidade e anormalidade trata-se de um mecanismo de controle social do Estado, o qual, impedido de exercer coerção direta em função do avanço da democracia, desenvolveu outras formas de disciplinamento: apropriou-se dos saberes médicos e os utilizou para coagir a população por medo do desvio da norma.

Na leitura de Omote (1996) observa-se que a utilização do modelo médico como explicativo da deficiência, colocando-a exclusivamente no organismo da pessoa afetada leva a uma padronização da mesma, de forma que vários pessoas com uma mesma deficiência são consideradas muito semelhantes ao mesmo tempo em que são vistas como muito diferentes das demais – com outras ou nenhuma deficiência. Essa padronização produz a ideia de que cada categoria de deficiência só pode se beneficiar de um conjunto de tratamentos sem considerar contextos, habilidades e interesses que os indivíduos possuam.

Palacios e Romañach (2006) assinalam que foi nos Estados Unidos que surgiu a iniciativa de primeiro se enfocar a questão dos direitos das pessoas com deficiência na elaboração de políticas e que certos aspectos do capitalismo – liberdade política e econômica, independência - foram reproduzidas no que se chamou Movimento de Vida Independente, de forma que as pessoas com deficiência nesse contexto pediam por maior controle sobre os objetivos e métodos dos serviços de reabilitação.

Os mesmos autores, entretanto, apontam que, no Reino Unido, em função das políticas do Estado de Bem-Estar Social serem consideradas essenciais para a melhora da qualidade de vida da população, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência focalizou mudanças nas políticas sociais e nas legislações sobre direitos humanos. Desse amálgama constituído pelos ideais do Movimento de Vida Independente e a compreensão da deficiência como forma de opressão social – ideia concebida originalmente no Reino Unido- nasceu o modelo social da deficiência.

O modelo social pretende ser crítico, comprometido politicamente, afastando concepções que naturalizem a deficiência ou que a concebam de maneira a-histórica (GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012). Em maio de 1968 na Europa e América do Norte, ocasião em que vários grupos excluídos começaram a lutar por seus direitos - mulheres, negros, homossexuais - as pessoas com deficiência se organizaram para lutar por melhores condições de vida e chegaram à conclusão que seria preciso mudar a forma como a deficiência era interpretada (PICCOLO e MENDES, 2013).

Dessa maneira, Piccolo e Mendes (2013) apontam que um grupo britânico de estudos sobre deficiência chamado *Union Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS) foi o responsável por, em 1975, lançar as bases do modelo social o qual, depois, recebeu contribuições de outros movimentos, como o feminismo. Ferreira (2009) conceitua o modelo social como aquele que procura desvincular a natureza social da deficiência dos aspectos biológicos da mesma. Desloca-se o foco do corpo para o entorno social, construído por pessoas sem deficiência para pessoas sem deficiência, excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões de sanidade física ou intelectual.

Embora o modelo social receba críticas (FERREIRA, 2009; GESODIS, 2016) principalmente por desconsiderar, em sua análise, o corpo da pessoa com deficiência

– justamente o corpo que é parte tão intrínseca da vivência do ser humano- a verdade é que esse modo de conceituar a deficiência surgiu em torno de 1970 e, desde então, tem sido alvo de estudos em vários países, tais como Brasil e Espanha e referenciado nas tratativas a respeito assinadas pela ONU.

Um exemplo se configura no documento “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (ONU, 2008) que insere, em seu corpo textual, noções do modelo social da deficiência ao definir a mesma como “uma combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão” (DINIZ, BARBOSA e dos SANTOS, 2009, pg. 66). Considerando-se que o modelo social de deficiência passou a orientar os documentos produzidos por órgãos internacionais e que vários países se tornaram signatários desses documentos, tais como Brasil e Espanha, esse modelo tem orientado igualmente as normativas elaboradas por esses países.

Ainda a respeito da utilização do modelo social da deficiência em documentos de importância mundial, em 1976 a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, a qual foi revista após variadas críticas. Dessa revisão, em 2001, surgiu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que traz importantes avanços no trato das questões relativas à deficiência.

Farias e Buchalla (2005) apresentam a referida classificação, fazendo uma análise das inovações trazidas em seu bojo. Apontam que esse documento conceitua a deficiência por um viés biopsicossocial, no qual cada um dos níveis – biológico, psicológico e social- atua sobre e é influenciado pelos demais; nessa perspectiva a deficiência não é somente uma questão de saúde ou doença, na contramão do modelo médico biológico, mas também uma questão social, cultural, atitudinal. Ainda sobre a

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), García e Sánchez (2004, p. 7) ressaltam que essa classificação, desde o primeiro momento, deixa clara sua intenção de abandonar o enfoque médico sanitário em favor de enfoques mais abrangentes, como o social. Além disso, opta por utilizar termos positivos em lugar dos termos anteriores, como quando ao invés do termo “doença” prefere utilizar “condições de saúde”.

Outro conceito relacionado à deficiência é o de estigma, o qual está de acordo com os preceitos do modelo social. Omote (1996) traz, em sua produção científica, a ideia de que a deficiência não é, em si mesma, uma desvantagem, mas adquire esse *status* em determinados contextos socioculturais; em outras palavras, a apreciação da deficiência como uma característica estigmatizante da pessoa está intimamente relacionada à audiência, ou seja, às demais pessoas que fazem parte de seu convívio e à valoram positiva ou negativamente. Nesse sentido, coloca-se que observar os sistemas de crenças e valores que permeiam as práticas institucionalizadas promovidas em relação às pessoas com deficiência pode ajudar a compreender o fenômeno da deficiência na sua multiplicidade.

Coadunando com os princípios do modelo social, tem-se o conceito de Desenho Universal que, segundo Bock et al (2018) surgiu com a atuação do arquiteto Ronald Mace em 1997 que, após contrair poliomielite quando criança, adquiriu deficiência física e advogou em benefício das pessoas com deficiência, especialmente por ter se deparado com variadas dificuldades ligadas à acessibilidade no campus universitário em que se formou.

No Brasil o termo tem sido recorrente em normativas que procuram orientar a participação social de pessoas com deficiência. Por exemplo, a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) traz em seu artigo 3º a definição de

Desenho Universal, entendendo-o como sendo a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”. Isso implica num conceito norteador que pretende tornar produtos, ambientes, programas e serviços utilizáveis pela maior quantidade de pessoas, contemplando um amplo espectro de diversidades: pessoas altas, baixas, gordas, magras, com ou sem deficiência e/ou mobilidade reduzida, com ou sem dificuldades de aprendizagem, jovens ou idosas, por exemplo.

Bars et al (2014) apontam os sete princípios do Desenho Universal: igualdade de uso, flexibilidade, simples e intuitivo, informação fácil de perceber, tolerante a erros, que exige pouco esforço físico e que tenha dimensões apropriadas. Aplicado inicialmente aos produtos e aos espaços ambientais, surgiu a iniciativa de estendê-lo para a área educacional. Nesse sentido, algumas das nomenclaturas cunhadas foram Desenho Universal para Aprendizagem, Desenho Universal Instrucional, Desenho Universal para a Instrução e Desenho Universal em Educação.

O conceito de desenho universal aplicado ao campo educacional surgiu vinte anos após Ronald Mace formalizar o termo Desenho Universal e indica um posicionamento no sentido de levar em conta as possíveis necessidades de todos os estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, considerando que existem vários modos de ensinar e aprender, eliminando assim as barreiras desnecessárias nesse processo, o que beneficiaria não apenas estudantes com deficiência, mas estudantes com características linguísticas e culturais diferenciadas ou com dificuldades de aprendizagem. (MURILLO e GALÁN, 2012; WALTOLLER e THORIUS, 2016).

O Desenho Universal aplicado à área educacional se orienta por sete princípios que são: atividades e materiais docentes acessíveis e equitativos; atividades e materiais docentes flexíveis; atividades e materiais docentes sensatos e coerentes; atividades e materiais docentes explícitos e claros; ambiente de ensino-aprendizagem favorecedor da aprendizagem; ambiente de ensino-aprendizagem com mínimo esforço físico; ambiente de ensino-aprendizagem apropriado (MURILLO e GALÁN, 2012)

Retomando o modo de compreender a deficiência, Leite (2017), traz a chamada concepção histórico cultural que se baseia nos estudos de Vigotski e entende que a deficiência

> extrapola as condições orgânicas, funcionais ou comportamentais diferenciadas, pois o prejuízo individual está atrelado à relação que determinada cultura mantém com esse indivíduo, quer dizer, a falta ou a inadequação social, vinculadas aos conceitos negativos atribuídos à pessoa com deficiência, poderão dificultar ou não a sua participação social e, consequentemente, o seu desenvolvimento humano.

Refletindo ainda sobre os modelos ou concepções de deficiência, Palacios e Romañach (2006) apresentam o modelo da diversidade, surgido na Espanha, entendido pelos autores como uma evolução do modelo social e dos ideais que caracterizam o Movimento de Vida Independente; esse modelo é chamado, também, de paradigma social-hermenêutico. Bastante atual, ainda em desenvolvimento, essa concepção almeja uma mudança radical na forma como a deficiência é compreendida, propondo o afastamento do modelo médico, o repensar de toda a sua terminologia, designando a deficiência pelo termo “diversidade funcional”, a importância da dignidade de toda vida humana e a bioética como ferramenta de luta pela dignidade. Nesse modelo ressaltasse que toda a vida, com ou sem deficiência, tem a mesma importância, a mesma dignidade, merece ser igualmente preservada e ter seus direitos garantidos.

Por tratar-se de um modelo de compreensão do fenômeno da deficiência ainda bastante novo, ousado e complexo, é interessante apresentar um contraponto a esse modelo com o intuito de provocar reflexão, bem como demonstrar quão difícil é compreender e explicar tal temática. Brugué (2015) traz algumas considerações acerca do modelo da diversidade em que, apesar de considerar a terminologia pessoa com diversidade funcional adequada, considera o paradigma social-hermenêutico problemático em função de dois principais aspectos éticos. O primeiro refere-se ao de proteção segundo o qual, se não é possível valorar algumas condições como boas ou más, desejáveis ou não e isso abriria espaço para que essas condições jamais fossem corrigidas ou evitadas, pois uma vez que o ser humano tem a capacidade de intervir sobre o próprio destino – por exemplo, evitando uma deficiência-, não pode se abster dessa responsabilidade. O segundo aspecto seria o que o autor chama de justiça distributiva: se considerarmos que uma pessoa com deficiência não apresenta diferenças significativas que impactam negativamente sua vida, como discriminá-la positivamente, ou seja, favorece-la com pesquisas, tecnologias, recursos públicos, dentre outros? Não se pretende aqui defender uma das posições apresentadas, mas ressaltar a importância dos questionamentos.

Ainda em relação aos modelos e concepções de deficiência e falando especificamente do Transtorno do Espectro Autista, temos o modelo da neurodiversidade, descrito por Ortega (2009) como aquele que, embasado pelos estudos acerca a da deficiência e pelo modelo social, entende as características do autismo como apenas mais um tipo de arranjo neurológico, tão digno de aceitação quanto o arranjo neurológico típico, recusando, assim, toda a forma de cura ou tratamento que busque “normalizar” a pessoa com autismo.

De acordo com García e Sánchez (2004), modelos e concepções de deficiência não substituem um ao outro em definitivo, mas, pelo contrário, vão e vem, sempre circulando de alguma forma no meio social. A título de exemplificação, Martins et al (2012), parecem corroborar esse dado, quando, através de sua pesquisa acerca da concepção de família e religiosidade encontradas nos discursos de médicos que atuam junto à crianças com doenças genéticas, demonstrando a persistência de modelos explicativos religiosos no discurso de médicos que atuam junto às pessoas com deficiência e seus familiares.

Para finalizar o capítulo é interessante estabelecer algumas relações entre as terminologias e conceitos que foram e veem sendo utilizadas para referir-se às pessoas com deficiência tanto no Brasil como na Espanha. No Brasil, numa digressão histórica, dentre os termos utilizados podemos destacar desde os mais antigos e felizmente quase em desuso como aleijado e retardado mental; a seguir temos o termo deficiente, depois pessoa portadora de deficiência e, por fim, pessoa com deficiência. Na Espanha, foram e são usados termos como: *subnormalidad*, *deficiencia*, *minusvalía*, *persona con discapacidad* e, mais recentemente, o termo *persona con diversidade funcional*.

García e Checa (2011) fazem uma revisão da terminologia utilizada na Espanha em textos legais que tratam do fenômeno da deficiência, evidenciando sua evolução temporal, bem como as relacionando com dois tipos de paradigma, a saber: aquele cujas definições colocam a deficiência como causa das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e aquele cujas definições se centram nas dificuldades encontradas para exercer atividades diárias. No primeiro as definições tem um claro componente advindo do modelo médico, reabilitador e, no segundo, demonstram aproximar-se mais do modelo social de deficiência.

Nesse sentido, terminologias como aleijado, deficiente, *subnormal*, *minusvalido* se alinham mais ao primeiro paradigma citado no parágrafo anterior, tendendo ao modelo médico; além disso, são termos que contribuem para uma visão depreciativa dos indivíduos que convivem com o fenômeno da deficiência, na medida em que os colocam como anormais ou inferiores. A terminologia pessoa com deficiência bem como *persona com discapacidad* ganhou maior visibilidade a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) e busca deslocar o foco da deficiência, daquilo que lhe falta e traz à tona a compreensão de que se trata, principalmente, de uma pessoa completa, não reduzida à deficiência e detentora de direitos (FERREIRA, 2010). Portanto, busca se distanciar do modelo médico, se aproximando do modelo social de deficiência, entendendo o fenômeno da deficiência imbricado nas esferas social, econômica e política.

Especialmente na Espanha a discussão sobre a terminologia referente às pessoas com deficiência tem avançado um pouco mais, apresentando o termo *diversidad funcional* – relacionado ao modelo da diversidade- que pretende romper com toda nomenclatura que possa indicar uma valoração da deficiência como algo ruim ou inferior, substituindo o termo *discapacidad* – que deixa implícito uma falta de capacidade – pelo termo *diversidad* que pressupõe apenas outro modo de funcionamento, diverso de certo padrão. A partir da interpretação de Brugué (2015), percebe-se que a novidade do modelo da diversidade é apontar que a valoração da deficiência como uma situação pior ou não desejada é a causa de toda discriminação e situação de vulnerabilidade em que se encontram as pessoas com deficiência, por isso a ideia de deixar de usá-la.

3. RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E DEFICIÊNCIA

Os temas que hoje são investigados em Psicologia têm inquietado o ser humano desde a antiguidade, quando foram objeto de estudo dos gregos, portanto, ligados à Filosofia. Ao longo do tempo e com a gradativa emergência de uma forma racional e científica de ver o mundo, os conhecimentos foram sendo sistematizados, levando ao surgimento, no século XIX, da Psicologia científica como a conhecemos hoje. Sinteticamente, os propulsores dessa Psicologia foram a crença na ciência, as demandas do sistema capitalista que se estabelecera recentemente e a experiência da subjetividade humana (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008). Esta origem da Psicologia deixou como herança uma ciência que, em muitos momentos, busca se aproximar de metodologias utilizadas nas ciências naturais, da neutralidade do conhecimento científico e do positivismo.

No Brasil, o interesse por e o estudo de temas hoje ligados à Psicologia surgiram no período colonial, sendo conduzidos por variados profissionais, num período chamado de pré-institucional. Com a transformação da colônia em império, no século XIX, os estudos sobre temas da Psicologia passaram a se vincular à determinadas instituições, sendo geradas em outras áreas do conhecimento, tais como a medicina e a educação. No campo da Educação as principais influências foram o liberalismo e o positivismo; já na Medicina foram onde se produziram a maior parte dos estudos desse período, muitas vezes baseados em ideais de higienização e normalização do ser humano (ANTUNES, 2007).

Um exemplo dessa relação entre Psicologia, Medicina e higienismo pode ser encontrada em Vilela (2012) quando a autora relata sobre a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1923, e destinada a promover o sanitarismo das cidades e a higiene

mental da população, numa tentativa de alçar o país às condições de uma cidade europeia, eliminando o que, no pensar de seus membros, seria um impedimento a essa evolução: a herança africana e indígena. Eram membros dessa liga vários nomes de destaque para a Psicologia brasileira, tais como: Plinio Olinto e Ulisses Pernambuco. Apesar do caráter higienista e, a partir da década de trinta, abertamente eugenista dessa liga, é importante apontar a importância dela para o desenvolvimento dos testes psicológicos no Brasil.

Com a Psicologia sendo alçada à condição de ciência autônoma no exterior, logo surgiram possibilidades para o avanço da Psicologia no Brasil. Ainda assim, esse desenvolvimento teve como protagonistas as instituições educacionais e médicas, calcados, portanto, em ideais higienistas e positivistas (ANTUNES, 2007). Aos poucos, a Psicologia foi se afastando dessas outras áreas e criando um caráter próprio, até que, em 1962 foi regulamentada como profissão no Brasil (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008). Nas palavras de Soares (2010), a formação para a Psicologia, no Brasil, se iniciou como uma possibilidade dentro dos cursos de Medicina, nos quais ofereciam-se estudos sobre psicofisiologia, psicologia experimental, psicologia aplicada às questões da criminologia, à higiene mental.

A partir de 1950 são criadas as cadeiras de Psicologia nos cursos de medicina; surgiram também, nas Escolas Normais, estudos em Psicologia voltados para a área da Educação. De acordo com a Portaria nº 328 de 1946 é possível observar a ampliação da concessão de diplomas de especialização e, dentre eles, o de especialista em Psicologia Educacional. A Lei nº 4.119 de 1962 é a primeira a dispor especificamente sobre Cursos de Formação de Psicólogos, estabelecendo regras quanto ao registro de Psicólogo, sendo que o Conselho Federal de Educação, em 1962, fixa o currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia do Brasil. Nesse

mesmo ano ocorre a regulamentação da profissão de Psicólogo no país e mais adiante, em 1971, são criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia.

É oportuno relembrar o importante papel que os laboratórios e a teoria da Análise do Comportamento tiveram no desenvolvimento da Psicologia no Brasil, especialmente com a vinda de Fred Keller ao país e a ativa participação de Carolina Martuscelli Bori, figura de relevância para a formação de pesquisadores, divulgação da ciência, implantação de laboratórios e de cursos, dentre outros destaques. Salienta-se que os laboratórios de Análise do Comportamento, naquele momento, serviram à uma dupla função: tanto a de fazer pesquisa quanto a de formar futuros profissionais, contribuindo para um desenvolvimento acentuado da Psicologia nas universidades nos idos da década de 1960 (MIRANDA; CIRINO, 2010).

Na Espanha, assim como no Brasil, a Psicologia contemporânea surgiu no exterior e teve como protagonistas de seu desenvolvimento os profissionais da medicina, as instituições religiosas e educacionais, logo no início do século XX. Em 1942 foi criado o Departamento de Psicologia Experimental do Conselho Superior de Investigações Científicas e em 1952 se constituiu a Sociedade Espanhola de Psicologia. Em 1953 e 1964 foram criadas as Escolas de Psicologia Aplicada e uma Escola de Psicologia Clínica para pessoas que já exerciam outra profissão e em 1968 surgiu a formação em licenciatura e doutorado nas Universidades de Madrid e Barcelona (SIGUAN, 1976).

Atualmente e no que tange especificamente às pessoas com deficiência, Velden (2012) relata que a partir do momento em que as pessoas com deficiência passaram a participar de diversos espaços sociais, entraram em contato com uma grande diversidade de profissionais os quais, espera-se, estejam capacitados a

atende-las em contextos como os de saúde, educação, trabalho, dentre outros. Um desses profissionais é o psicólogo. Também na Espanha ocorre o mesmo; de acordo com o *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, órgão responsável por garantir a qualidade da profissão, dentre outras atribuições – aproximando-se, portanto, da função dos Conselhos de Psicologia brasileiros- o psicólogo pode atuar junto às pessoas com deficiência nas áreas clínica, de saúde, educacional, intervenção social, psicologia do esporte e psicologia e artes audiovisuais e cênicas.

Dentre as áreas de atuação profissional do psicólogo que mais contato tem com o fenômeno da deficiência, encontra-se a Psicologia Educacional e, de forma mais específica, a atuação ligada à Educação Especial. De acordo com Mattos e Nuernberg (2010), as atuações da Psicologia junto às pessoas com deficiência podem se dar por meio das seguintes práticas: avaliação/elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, assistência e orientação aos professores, assistência psicológica com alunos, avaliação psicológica, orientação sexual aos alunos com deficiência, orientação familiar, dentre outras. O Conselho Federal de Psicologia em 2009, lançou uma publicação sobre as Práticas Profissionais dos (as) Psicólogos (as) em Educação Inclusiva, onde apresentou algumas das possíveis atuações do psicólogo nessa área, qual sejam: acolhimento e orientação às pessoas com deficiência, avaliação psicológica, atendimento psicológico a pessoas com deficiência em instituições ou consultorias particulares, realização de capacitação e palestras sobre o tema, inserção laboral e participação em políticas públicas, além de pesquisa e docência na área.

Na Espanha, uma publicação chamada *El Maletín del Psicologo de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual* (2016), escrita por um grupo de pessoas ligadas à área da deficiência, aponta algumas atuações do

profissional de Psicologia nessa área: desenvolver programas e atividades com o objetivo de propiciar qualidade de vida para as pessoas com deficiência intelectual e suas famílias; realizar avaliação psicológica; elaborar e avaliar Programas Individuais de Atenção com a participação dessas pessoas e seus familiares; proporcionar orientação e informação a essas famílias; realizar intervenções psicológicas individuais ou grupais; apoiar a inserção laboral das pessoas com deficiência intelectual; atuar junto aos demais profissionais e o entorno de forma geral para promover a participação dessas pessoas e suas famílias, desenvolver programas de modificação de condutas problemáticas, dentre outras. La Puente (2004), aponta as possibilidades de atuação dos psicólogos na área da Psicologia Especial – que é definida como um ramo da Psicologia que busca dar sustentação teórico-metodológica à Pedagogia Especial em sua tarefa de ensinar às pessoas com deficiência ou altas habilidades-, quais sejam: diagnóstico e avaliação, fundamentação dos métodos e procedimentos para trabalhar com esse grupo de pessoas, investigações de diferentes tipos e atuação junto à família, promovendo sua participação na educação de suas crianças.

Uma vez apresentadas as principais atividades realizadas pelo psicólogo em seu trabalho no campo educacional com pessoas com deficiência, é oportuno apontar diretrizes que regem a formação em Psicologia e o trabalho em Psicologia junto a essas pessoas. Por exemplo, o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) em seus Princípios Fundamentais I, II e III estabelece o compromisso do profissional na defesa de valores que refletem os direitos humanos – respeito, liberdade, dignidade, igualdade e integridade -, na eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, violência e na assumpção de responsabilidade social em suas práticas. *O Código Deontologico del Psicologo* (Conselho Geral de Colégios

Oficiais de Psicólogos, 2014), que serve como regra de conduta para o exercício da Psicologia na Espanha, estabelece em seus artigos I, V, VI, X, XII, pra citar alguns, que o psicólogo se compromete com a defesa dos direitos humanos em suas mais variadas formas, que não promoverá nenhum tipo de discriminação e que tomará especial cuidado com aspectos de sua prática que possam produzir rotulações desvalorizadoras e discriminatórias.

A Associação Americana de Psicologia (2011) – das mais conceituadas organizações no tange a essa profissão - produziu um documento chamado *Guidelines for Assessment of and Intervention with Persons with Disabilities* com a finalidade de auxiliar o psicólogo a conceber e implementar práticas mais efetivas, justas e éticas no trabalho junto às pessoas com deficiência. Algumas das recomendações são: se esforçar para aprender sobre vários modelos e paradigmas da deficiência e como eles podem afetar seu trabalho; examinar as próprias crenças e reações emocionais quanto ao trabalho com pessoas com deficiência e como elas podem afetar seu trabalho; esforçar-se por aumentar seu conhecimento e habilidades sobre o trabalho nessa área por variados meios; providenciar um meio físico e comunicacional livre de barreiras no trato com os clientes com deficiência; considerar a deficiência como mais uma dimensão da diversidade, conjuntamente a outros fatores individuais e de contexto; em situações de avaliação e testagem, utilizar o método mais justo para cada cliente com deficiência; esforçar-se para reconhecer que as intervenções com pessoas com deficiência devem focar em desenvolver forças, reduzir o estresse, bem como melhorar o déficits de habilidades.

Em 1991, Amiralian, Becker e Kovács (1991, p. 121) apontavam que a área da Psicologia que trabalhava com pessoas com deficiência era vista como uma área profissional menos nobre e que, apesar da alta demanda, poucos profissionais

queriam assumir esse trabalho, tampouco possuíam formação adequada para tanto. Segundo as autoras, embora a disciplina de Psicologia do Excepcional fosse obrigatória no currículo mínimo, no mais das vezes “oferecia uma mera visão das vicissitudes promovidas pelo desvio da “normalidade”.

Na Espanha, ainda em 1985, o artigo de Espinosa, Marques e Rubio (1985) expôs a problemática da Psicologia frente ao trabalho com pessoas com deficiência intelectual. Nessa época, a atuação do psicólogo em centros dedicados a esse tipo de deficiência limitava-se a ser um auxílio para a atuação médica e se concentrava no psicodiagnóstico, mantendo uma postura passiva. A autora questionou e sugeriu que o profissional psicólogo modificasse sua postura e intervisse de forma ativa junto à pessoa com deficiência.

Esta realidade, expressa nos dois parágrafos anteriores, tem se modificado, auxiliada pelas novas formas de conceber a deficiência, permitindo que a Psicologia atue junto a essa questão de formas mais abrangentes. Entretanto, ainda no tange a questão da atuação da Psicologia junto às questões da deficiência, da Silva e Mendes (2012), reiteram que, ainda hoje, na educação especial, nas escolas em processo de inclusão, o psicólogo utiliza-se de práticas calcadas no modelo médico, diagnosticando e buscando tratamento para a criança. Entretanto, para as autoras, esse profissional deveria diversificar sua prática, atuando junto aos professores, contextos, família, modificando positivamente os ambientes e criando parcerias com os demais profissionais envolvidos.

3.1. Formação, Deficiência e Currículo

Diante do exposto anteriormente, cabe refletir brevemente sobre os motivos da Psicologia manter em certa parte, em relação à deficiência, um atuação tão contraditória e, porque não dizer, antiquada diante dos avanços legais, políticos e sociais na área da deficiência. Gesser e Nuernberg (2014) apontam que o modelo positivista que deu sustentação à Psicologia no momento em que ela precisava se afirmar como ciência, deixou como legado o modelo médico em Psicologia no que tange às questões que fogem à “normalidade”, que são desviantes.

Ainda segundo esses autores, isso se reflete na formação do psicólogo, em que as questões relacionadas à deficiência aparecem de forma secundária, ligadas sempre às áreas da saúde e reabilitação. Olkin e Pledger (2003), apontam que a Psicologia vem, tardiamente, incluindo a deficiência em seu rol de diversidades – como é o caso das questões de gênero, orientação sexual, questões raciais e étnicas, de forma que, em geral, graduandos em Psicologia raramente recebem qualquer tipo de educação formal no que concerne às deficiências e a situação não melhora no caso dos pós-graduandos. Os autores ainda afirmam que a ausência de pessoas com deficiência na Psicologia, seja como professores, colegas, teóricos, apenas atesta a marginalização dessas pessoas.

Alfaro-Rojas *apud* Finkelstein (2013) coloca que as ações da Psicologia frente às pessoas com deficiência se baseiam na suposição de que a deficiência é um problema localizado no indivíduo que o impede de funcionar como as demais pessoas e que todas as reações psicológicas esboçadas por essa pessoa se dão em função dessa deficiência. Essas suposições previnem os profissionais da Psicologia de compreender que uma pessoa com deficiência pode alcançar funcionalidade e

independência, que a deficiência é também uma questão social e não simplesmente biológica e que as reações psicológicas dessas pessoas podem ser eliciadas por suas experiências de vida ligadas à exclusão.

Considerando, assim, a importância de um olhar dedicado a questão da formação do Psicólogo, conclui-se que é importante apresentar algumas normativas que tangenciam a questão da formação profissional nas instituições de ensino superior. No Brasil, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia -Resolução nº 5/2011- (BRASIL, 2011) que estabelecem "orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso." Nessa resolução, no artigo 3º sobre os princípios e compromissos da formação, dentre outros, no item V, consta a "atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;". Já na Espanha temos o Decreto Real 1393/2007 que estabelece a organização das Instituições de Ensino Universitário Oficiais, colocando como princípios para o desenho dos planos de ensino os seguintes fatores: respeito aos direitos fundamentais de igualdade entre homens e mulheres, incluindo-se disciplinas voltadas a esses direitos; respeito e promoção dos Direitos Humanos e os princípios de acessibilidade universal e desenho para todos, incluindo-se disciplinas que versem sobre esses ditos direitos e princípios; incluir-se disciplinas a respeito dos valores próprios de uma cultura de paz e valores democráticos.

Nesse sentido, evidencia-se que a tarefa das Instituições de Ensino Superior, mais do que apenas formar um profissional, é conscientizá-lo, sensibilizá-lo para que sua atuação, mais do que se constituir num meio de subsistência, produza impactos

positivos em seu meio social e promova avanços na sociedade. Pode-se dizer que as Instituições de Ensino Superior não podem esquivar-se ao que se pode chamar de responsabilidade social.

Sendo assim, é importante analisar que tipo de formação é oferecida nessas instituições e aí é que se evidencia a importância de analisar o currículo, o qual é definido por Braid et al (2012) como o organizador da vida da escola, estabelecendo o caminho pelo qual o estudante irá se formar e que se acha impregnado por aspectos políticos, culturais, filosóficos e ideológicos. Pode-se depreender disso que a estruturação de um curso, incluído aí os planos de ensino referentes às disciplinas, carregam em si as contradições sociais de seu tempo e podem contribuir ou não, a depender de seu conteúdo, para mudanças importantes na sociedade.

4. PERCURSO MÉTODOLÓGICO

Este estudo de caráter exploratório, constitui-se em uma pesquisa documental, que utiliza fontes diferentes da pesquisa bibliográfica no sentido de que essas fontes ainda não foram alvo de análises ou de que as análises já realizadas podem ser reelaboradas (GIL, 2002). Lembrando que, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 166), fontes da pesquisa documental se configuram em “todo vestígio deixado pelo homem”, ou seja, toda sorte de documentos, livros, fotos, vídeos, registros, dentre outros.

4.1. Coleta de Dados

As fontes utilizadas nesta pesquisa – conteúdos curriculares- foram obtidas junto à Universidades do Brasil e da Espanha. Com vistas a auxiliar na busca de um critério de seleção da amostra e de tornar esse estudo realizável dentro do prazo estipulado para o mestrado, decidiu-se por priorizar a análise dos conteúdos curriculares de apenas cinco das melhores universidades de cada um desses países. Para proceder a essa seleção foi utilizado um único ranking mundial de universidades, de forma que todas as dez universidades pesquisadas tivessem sido julgadas e escolhidas com base nas mesmas medidas, a saber o *Times Higher Education (THE)*. Embora existam vários outros respeitáveis rankings mundiais de universidades como por exemplo *US News Best Global Universities*, *Academic Ranking of World Universities*, *QS World University Rankings®*, o *Times Higher Education* foi utilizado por ser considerado o mais respeitável e confiável na comunidade científica brasileira, como veiculado no Jornal da USP (JORNAL da USP, 2017) e no boletim da UNIFESP

(UNIFESP, 2017) além das informações encontradas no site do próprio ranking. Espera-se que o uso de um ranking como forma de seleção das instituições ajude a refletir o que tem sido melhor avaliado academicamente no ensino superior desses países.

Tendo escolhido o ranking a ser utilizado cabe esclarecer os procedimentos metodológicos pelo intermédio dos quais os resultados do ranking são aferidos. Tais procedimentos podem ser encontrados no próprio site do ranking[1], bem como num suplemento digital que pode ser baixado no mesmo site. O THE consiste de uma lista ordenada de universidades que vem sendo realizado há doze anos, atualizada anualmente e sua missão é analisar universidades de pesquisa intensiva através de indicadores agrupados em cinco áreas: ensino (ambiente de aprendizagem); pesquisa (volume, rendimento e reputação); citações (influência da pesquisa); perspectiva internacional (equipe, estudantes e pesquisa); investimentos industriais (transferência de conhecimento).Uma vez que os dados coletados são bastante diferentes entre si, os consultores utilizam uma abordagem de padronização para cada indicador, atribuindo uma proporção para cada um deles que depois é combinada para gerar o escore total de cada instituição. As universidades que são excluídas da análise são aquelas que não oferecem cursos de graduação, aquelas cujo montante de pesquisas entre 2012 e 2016 está abaixo de 1.000 artigos ou cuja atividade se dá, em 80% dos casos em apenas uma das onze áreas avaliadas pelo ranking.

A primeira das cinco áreas, cuja proporção no escore final é de 30%, divide-se em cinco subindicadores (pesquisa de reputação; relação de funcionários para estudante; relação de doutorandos para bacharéis; relação de doutorados concedidos para funcionários; rendimento institucional) e busca entender o comprometimento da

[1] Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/

universidade para com o desenvolvimento de futuros acadêmicos, bem como o quão atrativo é, para os estudantes, fazer uma pós graduação nessa instituição, além de dar uma ideia da infraestrutura e das facilidades disponíveis para estudantes e empregados. A segunda área, com proporção de 30%, divide-se em três subindicadores (pesquisa de reputação, renda para pesquisa e produtividade de pesquisas), buscando analisar a reputação das pesquisas realizadas por aquela universidade entre seus pares, a qualidade das mesmas, bem como a capacidade da instituição em publicar artigos científicos em periódicos de qualidade, contados por meio de indexação na base de dados *Scopus*.

A terceira área, com proporção de 30% não possui subindicadores. Essa área visa verificar quanto as pesquisas produzidas por uma universidade ajudam a construir o conhecimento humano, sendo de alguma forma utilizadas por outros pesquisadores. A quarta área, cuja proporção é de 7,5%, possui os seguintes subindicadores: relação de estudantes estrangeiros para estudantes nacionais; relação de funcionários internacionais para funcionários nacionais; colaboração internacional. Essa área busca avaliar quão atrativa é a universidade para estudantes de fora em qualquer nível de formação superior e, ainda, qual o nível de participação de autores estrangeiros nas pesquisas produzidas nessa instituição.

A quinta área, com proporção de 2,5%, não possui subdivisões e busca analisar o impacto concreto das pesquisas realizadas numa universidade, ou seja, quais benefícios os estudos e descobertas tem no mundo das indústrias, por exemplo; esse valor é obtido coletando-se dados sobre o investimento feito pelas industrias nessas instituições, uma vez que o desejo de investir numa instituição frequentemente é um indicador de sua qualidade. É importante ressaltar que esses dados numéricos recebem um tratamento de forma a contemplar diferenças como: culturas e condições

sócio econômicas onde as universidades de diferentes países se inserem ou, ainda, as diferenças inerentes entre as variadas áreas de conhecimento, de modo que o resultado do ranking seja mais justo; por exemplo, áreas de humana tendem a receber menos financiamento do que áreas de ciências exatas.

No intuito de explicar como se dá o cálculo do resultado final do ranking, segue trecho extraído diretamente do suplemento digital:

> A abordagem de padronização que utilizamos baseia-se na distribuição de dados dentro de um indicador particular, onde calculamos uma função de probabilidade cumulativa e avaliamos onde o indicador de uma instituição particular fica dentro dessa função. Um índice de probabilidade cumulativa de X em essência nos diz que uma universidade com valores aleatórios para esse indicador cairia abaixo dessa pontuação em X por cento do tempo. Para todos os indicadores, exceto para a Pesquisa de Reputação Acadêmica, calculamos a função de distribuição cumulativa de uma distribuição normal usando pontuação Z. Para os dados na Pesquisa de Reputação Acadêmica, usamos a função de distribuição acumulativa de uma distribuição exponencial em nossos cálculos. (TIMES HIGHER EDUCATION, 2018, p. 82) (tradução nossa)[2]

Cabe mencionar, no entanto, algumas notícias veiculadas em sites de jornais como o The Telegraph (2012)[3] e o The Guardian (2015)[4] a respeito da confiabilidade desses rankings: ambas as notícias deixam claro que ranqueamentos, por mais fiéis que sejam, sempre apresentarão falhas, especialmente quando comparados entre si, devido às diferenças e inconsistências na metodologia e ao fato de que números, embora sedutores, não são capazes de fornecer todos os dados realmente

[2] The standardisation approach we use is based on the distribution of data within a particular indicator, where we calculate a cumulative probability function, and evaluate where a particular institution's indicator sits within that function. A cumulative probability score of X in essence tells us that a university with random values for that indicator would fall below that score X per cent of the time. For all indicators except for the Academic Reputation Survey we calculate the cumulative distribution function of a normal distribution using Z-scoring. For the data in the Academic Reputation Survey we use the cumulative distribution function of an exponential distribution in our calculations.

[3] - University rankings: which world university rankings should we trust? – The Telegraph https://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/9584155/University-rankings-which-world-university-rankings-should-we-trust.html

[4] - Which are the best world university rankings in the world? – The Guardian https://www.theguardian.com/science/occams-corner/2015/oct/06/worlds-best-university-rankings

necessários para que se julgue a excelência de uma universidade, especialmente dados que só podem ser aferidos qualitativamente. Considera-se importante apontar esse dado sobre a eficiência dos rankings como forma de indicar que sua utilização neste trabalho serve meramente como forma padronizada e justa de selecionar as universidades que compõe a amostra investigada e não como uma informação taxativa e acabada sobre o desempenho acadêmico das mesmas.

O ranking do *Times Higher Education* de 2018, publicado em setembro de 2017, avaliou 1.000 universidades ao redor do mundo, sendo que a universidade número um em excelência foi apontada como sendo a Universidade de Oxford. Da 1ª posição até a posição de número 200 as instituições são numeradas uma a uma (por exemplo, Oxford como número um, Cambridge como número dois, Instituto de Tecnologia da Califórnia como número três e assim por diante), da posição 201ª até a posição 400ª as universidades são agrupadas em grupos de cinquenta, ou seja, a Universidade da Geórgia ficou em algum lugar entre as posições 351ª e 400ª. Da posição 401ª a 600ª as universidades são agrupadas em grupos de cem, por exemplo, a Universidade de Florença ficou em alguma posição entre 401ª e 500ª e, da posição 601ª até 1000ª, as instituições são agrupadas em grupos de duzentas.

No site do ranking citado é possível filtrar os resultados por indicadores, países/regiões e cursos específicos; dessa forma, filtramos os resultados primeiramente selecionando todos os indicadores referentes ao Brasil e a universidades que ofertassem o curso de Psicologia. Os resultados da busca apontaram as seguintes universidades: Universidade de São Paulo, ficando entre as posições 251ª e 300ª no ranking mundial e na primeira posição no ranking nacional; Universidade Federal de São Paulo, ocupando uma posição entre 501ª e 600ª no ranking mundial e a segunda no ranking nacional; Universidade Federal de Minas

Gerais ocupando, no ranking mundial, posição entre 601ª e 800ª e a terceira posição no ranking nacional; Universidade Federal do Rio de Janeiro, ranking mundial entre 601ª e 800ª e quarta posição no ranking nacional; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ranking mundial entre 601ª e 800ª e ranking nacional em quinto lugar.

Depois, foram utilizados os mesmos filtros para investigar o contexto universitário espanhol: com os filtros referentes à Espanha, em relação às universidades que ofertassem o curso de Psicologia, obteve-se como resultado da busca em primeiro lugar no ranking nacional a Universidade Autônoma de Barcelona, que ocupa, no ranking mundial a 147ª posição; Universidade de Barcelona, na segunda posição no ranking nacional e entre as posições 201ª e 250ª no ranking mundial; Universidade de Navarra na terceira posição no ranking nacional e entre as posições 301ª e 350ª no ranking mundial; Universidade Autônoma de Madri com a quarta posição no ranking nacional e entre as posições 351ª e 400ª no ranking mundial e Universidade de Rovira i Virgili na quinta posição e ocupando um lugar entre 401 e 500 no ranking mundial.

Uma vez escolhidas as universidades, foram acessados os endereços eletrônicos de cada uma delas e uma busca foi realizada com a finalidade de encontrar os conteúdos curriculares de cada disciplina do curso de Psicologia disponibilizados– ementas, objetivos, competências, conteúdos- os quais são as fontes documentais objeto de estudo da presente pesquisa. De forma geral, todas as universidades selecionadas disponibilizavam esse material publicamente e de forma relativamente organizada, bastando procurar pela grade curricular ou plano de ensino do curso em específico. Entretanto, em função das diferenças linguísticas entre Brasil e Espanha – sendo que algumas universidades espanholas tinham como língua principal o catalão e algumas disciplinas disponibilizadas em inglês- e as diferentes formas de

organizar as informações nos *sites*, muitas vezes houveram dificuldades em encontrar o material buscado nas primeiras tentativas. Ao acessar as grades curriculares ou os planos de ensino, abria-se uma nova página com a lista de disciplinas oferecidas, divididas em disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, sendo que nas universidades espanholas existiam também as disciplinas de formação básica e as disciplinas transversais, comuns a vários cursos de graduação oferecidos pela universidade. Nessa nova página, era possível clicar sobre os nomes das disciplinas, a partir do que as informações sobre ela apareciam em uma nova janela ou página ou a informação era copiada no formato *Portable Document Format* (PDF) para o computador.

Com a finalidade de selecionar as disciplinas que seriam objeto de análise, foram pensadas duas possibilidades: selecioná-las pelo título ou pelo conjunto das informações, sendo que optou-se pela segunda, a qual possibilita maior exatidão na coleta, já que mesmo numa disciplina cujo título não faça alusão aos temas pesquisados, pode-se encontrar referência a eles nos demais componentes curriculares. Para identificar as disciplinas a serem selecionadas, escolheu-se método anteriormente utilizado por Velden (2012), o qual consiste em buscar e identificar informações relevantes de cada disciplina por meio do uso de ferramentas de busca textual por radicais de palavras, ou seja, aquela parte da palavra que não sofre variações de gênero e número.

Os radicais escolhidos pertenciam à palavras chaves dentro da temática da deficiência e seguiram o modelo utilizado por Velden em sua pesquisa – “def.” (deficiência/ deficiências/ deficiente/ deficientes/ pessoa com deficiência); “esp.” (necessidade especial/ necessidades especiais/ necessidades educacionais especiais/ necessidades educativas especiais/ Educação Especial); “incl.” (inclusão

educacional/ inclusão escolar/ Educação Inclusiva) ; “exc.” (excepcional/excepcionalidade/ exclusão/ excluído)- , com o acréscimo do radical “aut” para se referir às palavras chave: transtornos do espectro do autismo (TEA) e autismo. Foram utilizadas, ainda, traduções desses radicais para os idiomas catalão, espanhol e inglês a fim de se adequar aos objetivos desta pesquisa.

As informações pertinentes de cada disciplina foram encontradas, como já apontado, tanto diretamente no navegador – em uma página ou janela a parte- quanto em arquivos PDF que eram copiados no computador. Entretanto, para garantir uniformidade na coleta, esses arquivos foram abertos no próprio navegador – por meio da opção “abrir com Google Chrome” – de forma que todas as disciplinas puderam ser selecionadas através do uso da mesma ferramenta de busca textual disponibilizada pelo próprio navegador e que pode ser acessada pelo atalho de teclado “ctrl + F”. É importante destacar que, ao longo da busca, nem todas as palavras localizadas foram consideradas para análise, uma vez que esses radicais às vezes compunham termos/palavras não relacionadas ao objeto de interesse como, por exemplo, ao buscar, em português, pelo radical INC obtinha-se a palavra “inclusive” ou, ainda, quando ao buscar por ESP obtinha-se a palavra “especial” porém em contextos que não faziam alusão à temática da deficiência. Dessa forma, quando da ocorrência, tais termos foram descartados. Também foram descartadas palavras contendo os radicais quando as mesmas apareciam apenas no item “bibliografia” dos planos de ensino acessados.

É importante acrescentar que disciplinas que versavam sobre LIBRAS não foram coletadas para a análise, uma vez que, embora este seja um tópico que possui total relação com o fenômeno da deficiência, os planos de ensino não apresentavam em momento algum palavras formadas a partir dos radicais selecionados para a busca

Dessa forma, procedeu-se à uma busca meticulosa nos *sites* das universidades e os documentos coletados foram armazenados para posterior análise. Seguindo método utilizado anteriormente por Louzada (2017) em uma pesquisa que investigou os conteúdos curriculares sobre Educação Especial nos cursos de Educação Física e no intuito de melhor organizar todo o volume de materiais obtidos, cada disciplina foi inserida numa tabela onde constam as seguintes informações: instituição e tipo de curso que oferta a disciplina, título da mesma, se é obrigatória ou optativa, a carga horária e os conteúdos curriculares, tais como ementas, objetivos, competências, conteúdos onde foram localizados os radicais.

4.2. Análise de Dados

A primeira etapa da análise a qual as disciplinas coletadas foram submetidas, foi a identificação de a que área de atuação profissional da Psicologia cada uma delas mais se aproximava, com o intuito de mapear quais áreas de atuação da Psicologia tem recebido mais destaque nos currículos quando associado ao fenômeno da deficiência. Com a finalidade de proceder a essa identificação, foram realizadas leituras meticulosas dos elementos curriculares (planos de ensino) apresentados por cada disciplina, a partir das quais foi possível apreender a área de atuação profissional a qual se faziam mais referências nos conteúdos das disciplinas. Identificaram-se seis grupos de disciplinas, cada um aproximando-se de uma das seis áreas a seguir: educacional, social, clínica, orientação profissional, psicologia do trabalho e aquelas cuja área de referência não estava especificada ou não estava especificada de maneira inequívoca.

Superada essa primeira etapa, para estruturar o método a ser utilizado para realizar a análise dos dados propriamente ditos, que se constitui no objetivo desta pesquisa, buscou-se apoio na pesquisa realizada por Mazo (2010), na qual para alcançar os objetivos propostos, um dos procedimentos empregados pela autora constituiu-se por "análise das grades curriculares e ementas das disciplinas de cursos de Arquitetura e Urbanismo, buscando a ocorrência das temáticas: desenvolvimento humano, inclusão social, acessibilidade e deficiência."

Assim, optou-se por utilizar o *software* de código aberto chamado *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), desenvolvido na França por Pierre Ratinaud em 2009, que permite realizar análises textuais – as quais se mostram relevantes nos estudos sobre crenças, opiniões, pensamentos - que superem a dicotomia entre análise quantitativa e análise qualitativa (CAMARGO; JUSTO, 2013). É importante lembrar, entretanto, que o software realiza a organização e tratamento dos dados, não autorizando que o pesquisador se esquive do trabalho de interpretar os dados fornecidos pelo mesmo sob pena de obter uma análise empobrecida e incompleta (SANTOS *et al*, 2017).

Uma vez que o software se utiliza da palavra em seu contexto – mundo lexical – para proceder às análises, é importante destacar que, embora o programa possua os dicionários de português e espanhol em seu banco de dados, o mesmo não ocorre com a língua catalã. No entanto, por razões sociais, culturais e linguísticas da Espanha parte do material recolhido nas universidades desse país encontrava-se em catalão, sendo necessário traduzir o material dessa língua para o espanhol. Essa tradução foi realizada com o auxílio do site Google Tradutor, pelo uso de dicionário de espanhol e dos conhecimentos prévios da pesquisadora.

Sendo assim, o material ficou dividido em dois grupos: aquele coletado nas universidades brasileiras, em português e aquele coletado nas universidades espanholas, em espanhol, com a finalidade de manter o máximo de fidelidade às particularidades encontradas em cada língua.

Para utilização do software, o material precisa estar organizado em um *corpus* textual que nada mais é que a reunião de todas as disciplinas num único documento do *Microsoft Word*, onde cada disciplina será um texto. A construção desse corpus deve seguir regras bem específicas que permitem e facilitam a leitura desse arquivo pelo IRAMUTEQ; algumas dessas regras são: utilização apenas das pontuações e caracteres que podem ser lidos pelo IRAMUTEQ, não utilização de qualquer tipo de formatação, uniformização de siglas, uniformização da grafia de palavras compostas, como no exemplo: guarda_roupa, dentre outras e podem ser encontradas em variados manuais de utilização do software (CAMARGO; JUSTO, 2013, LINS, [entre 2010 e 2018], SALVIATI, 2017). Durante a preparação do *corpus* textual é possível também a inserção, por meio de linhas de código no início de cada texto (disciplina), de variáveis que permitirão a comparação de determinados aspectos dentro do próprio material. Nesta pesquisa foram elaborados dois corpus textuais: um para as disciplinas em português e um para as disciplinas em espanhol.

Os corpus textuais elaborados foram abertos no software, que permite realizar as seguintes análises: Analise Estatística, Análise de Especificidades, Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. Para esta pesquisa foram utilizadas a Classificação Hierárquica Descendente, a Análise Fatorial por Correspondência (AFC) e a Análise de Similitude. A Classificação Hierárquica Descendente é uma das mais importantes análises realizadas pelo software, permitindo “inferir o conteúdo do

corpus, nomear a classe e compreender grupos de discursos/ideias.” (LINS, [entre 2010 e 2018]); a Análise Fatorial por Correspondência (AFC) permite a visualização num plano fatorial das classes geradas na CHD bem como a interação dessas classes com as variáveis inseridas pelo pesquisador; a Análise de Similitude apresenta uma grafo que mostra a ligação entre as palavras no *corpus* textual (LINS, [entre 2010 e 2018]).

Após a realização das análises com auxílio do IRAMUTEQ, procedeu-se à interpretação dos dados obtidos à luz do objetivo proposto para este estudo, qual seja investigar quais os modelos e concepções de deficiência estão presentes nos documentos curriculares coletados nas dez universidades selecionadas para se constituírem de amostra desta pesquisa e estabelecer relações entre o que foi encontrado em cada país.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio da coleta e análise dos dados, começando pela indicação das universidades pesquisadas, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1- Instituições Pesquisadas

Instituições	País	Ranking Mundial	Ranking Nacional	Financiamento
USP	Brasil	251ª e 300ª	1ª	público
UNIFESP	Brasil	501ª e 600ª	2ª	público
UFMG	Brasil	601ª e 800ª	3ª	público
UFRJ	Brasil	601ª e 800ª	4ª	público
UFRGS	Brasil	601ª e 800ª	5ª	público
UAB	Espanha	147ª	1ª	público
UB	Espanha	201ª e 250ª	2ª	público
UNAV	Espanha	301ª e 350ª	3ª	não pública sem fins lucrativos
UAM	Espanha	351ª e 400ª	4ª	público
URV	Espanha	401ª e 500ª	5ª	público

Fonte: dados da pesquisa

A princípio, pelos dados encontrados, foi possível perceber que a classificação no *ranking* internacional das universidades espanholas é, no geral, melhor que a das universidades brasileiras, exceto no que diz respeito à Universidade de São Paulo, a qual encontra-se classificada entre a Universidade de Barcelona e a Universidade de Navarra. Ainda de acordo com o quadro, todas as universidades, menos a Universidade de Navarra, são mantidas por verbas públicas. Sendo assim, considera-se importante fazer aqui um adendo em defesa da universidade pública, destacando seu papel e sua responsabilidade social, além do compromisso com a qualidade do ensino e pesquisa.

Enquanto universidade pública, espera-se que a instituição devolva de algum modo para a sociedade o investimento nela realizado por todos os cidadãos; espera-se, da mesma forma, que os cidadãos possam usufruir do que a universidade oferece. Chauí (2003) aponta que a universidade sempre foi uma instituição social, ou seja,

uma prática que se funda na legitimidade social. Nesse sentido, Gomes (2014) postula que a universidade cumpre seu papel de responsabilidade social quando fornece futuros profissionais, quando promove investigações e descobertas que impactam a sociedade, quando se convertem em centros de reflexão crítica e, ainda, quando absorvem as demandas geradas socialmente.

Quezada (2011) faz aproximações entre a responsabilidade social no âmbito empresarial e no âmbito universitário, trazendo o termo responsabilidade social corporativa que pode se inclinar em direção a diferentes teorias ou tendências, as quais podem estar alinhadas aos interesses econômicos ou de mercado, à transformação da sociedade, à utilização da ética como forma de obter uma sociedade melhor ou ao atendimento de demandas sociais.

Entretanto, é preciso destacar que a universidade está inserida na sociedade de tal forma que é afetada por todas as mudanças que se dão nesse meio, por exemplo as mudanças políticas, econômicas e sociais, de forma que a crescente ascensão do neoliberalismo igualmente alcança a universidade e a sua noção de responsabilidade. Conforme alertam Chaui (2003) e Spatti et al (2016) a universidade vai deixando de ser uma instituição social para se tornar uma organização social, orientada para o sucesso de seu objetivo particular, em que muitas vezes a educação passa a ser vista como mercadoria.

Spatti et al (2016) relatam, ainda, que frente às exigências do mercado, o papel civilizatório e humanista da universidade perde seu espaço. Nesse sentido, é oportuno que se assuma uma posição de defesa da universidade pública enquanto uma instituição social que tem um papel de responsabilidade a cumprir junto à sociedade. Em especial no que diz respeito ao fenômeno da deficiência, a universidade deve atuar para preparar o profissional e humanizá-lo no sentido de possibilitar que o

mesmo ofereça o melhor serviço tecnológico, científico, estrutural e humano para que se aumente a qualidade de vida dessas pessoas, trazendo por consequência avanços tanto no nível individual como no trato social do meio em relação a esse grupo.

5.1. Universidades Selecionadas no Brasil e na Espanha

Das cinco universidades selecionadas no Brasil, tem-se na primeira posição do ranking a Universidade de São Paulo (USP) que, de acordo com informações disponibilizados em seu site, foi fundada há 84 anos e é ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI); possui 249 cursos de graduação em todas as áreas do conhecimento. Na sequência tem-se a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), segundo o site da instituição, se iniciou com a Escola Paulista de Medicina, fundada em 1933, foi federalizada em 1956 e transformou-se em universidade federal em 1994 pela lei nº 8.957 e oferece aproximadamente 100 cursos de graduação.

Em terceiro lugar destaca-se a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, de acordo com informações disponibilizadas no site da universidade, conta com 77 cursos de graduação e foi fundada em setembro de 1927. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ocupa a quarta posição e possui 139 cursos de graduação e foi fundada no ano de 1920, sendo assim uma das mais antigas do Brasil, segundo site da instituição. Por fim, em quinto lugar tem-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que federalizou-se em dezembro de 1950, mas sua história se iniciou com a fundação da Escola de Farmácia e Química ainda em 1895, conforme informações do site da universidade; segundo a página do E-MEC na Internet, essa instituição conta com 75 cursos de graduação.

Do território espanhol foram igualmente selecionadas as cinco melhores universidades pontuadas no ranking. Sendo a primeira a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) que foi fundada, de acordo com seu site, em 1968, e conta com mais de 80 cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento. Em segundo lugar, tem-se a Universidade de Barcelona (UB) que, de acordo com informações da instituição, existe desde o ano de 1450 e oferta 73 cursos de graduação. Na terceira posição destaca-se a Universidade de Navarra (UNAV), fundada em 1952, constituindo-se uma instituição de ensino não pública sem fins lucrativos que possui aproximadamente 63 cursos de graduação e 24 cursos de dupla graduação. Em quatro lugar a Universidade Autônoma de Madri (UAM) que surgiu em 1968, de acordo com sua página na Internet e oferece aproximadamente 56 cursos dentre os de graduação e dupla graduação. A quinta posição é ocupada pela Universidade Rovira i Virgili (URV) que foi oficialmente estabelecida em 1991; essa instituição conta com 41 cursos de graduação e 7 cursos de dupla graduação.

No Brasil, os cursos de Psicologia se estruturam em disciplinas obrigatórias, as quais necessariamente precisam ser cursadas, e disciplinas optativas, dentre as quais pode-se escolher algumas com base nos interesses acadêmicos e/ou profissionais dos estudantes, distribuídas em cinco anos de curso. Na Espanha, a graduação em Psicologia tem duração de quatro anos e se divide em disciplinas de formação básica e obrigatórias que devem necessariamente ser cursadas e disciplinas optativas, as quais os alunos escolhem com base em seus interesses acadêmicos e/ou profissionais.

Entretanto, é importante destacar que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui, dentre suas disciplinas, um grupo chamado de disciplinas alternativas, as quais são de frequência obrigatória, mas que visam permitir maior

flexibilidade e contato dos estudantes com as ênfases da formação dessa universidade: Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção; Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia; Psicologia Social e Políticas Públicas.

Na Universidade de Navarra, na Espanha, existem dezoito disciplinas do *Core Curriculum*, ou seja, são disciplinas transversais obrigatórias, comuns a todas as graduações e que pretendem proporcionar uma "educação humanista, fomentar o espírito de solidariedade, bem como desenvolver a capacidade crítica para formar com liberdade as próprias convicções", de acordo com definição da página da universidade da Internet (UNIVERSIDAD DE NAVARRA, 2018). Essas disciplinas se dividem em Antropologia e Ética, cada uma com seis créditos, sendo cursadas ao longo do primeiro e segundo ano e as disciplinas de *Claves Culturales*, dentre as quais se escolhem duas de três créditos cada a serem cursadas no terceiro e quarto anos. Da mesma forma, a Universidade Autônoma de Madri possui dentre suas disciplinas ofertadas algumas que se incluem no grupo das disciplinas transversais, podendo ser cursadas como disciplinas optativas.

Por meio da coleta de dados, foram acessadas, somando-se todas as universidades pesquisadas, 2.486 disciplinas, distribuídas da seguinte maneira: na Universidade de São Paulo (USP) foram encontrados cinco cursos de Psicologia, quais sejam os cursos de Psicologia-Bacharelado e Psicologia-Formação de Psicólogo no campus de Ribeirão Preto, cada um com 49 e 103 disciplinas ao todo, respectivamente. No campus de São Paulo são oferecidos os cursos de Psicologia-Bacharelado, Psicologia-Formação de Psicólogo e Psicologia-Licenciatura, cada uma com um total de disciplinas acessadas de, respectivamente, 165, 165 e 54 disciplinas.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece apenas um curso de Psicologia na modalidade Psicólogo, o qual oferta, ao todo, 138 disciplinas. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) conta com quatro cursos de Psicologia, todos localizados na Praia Vermelha, Urca. Esses cursos oferecem as seguintes formações: bacharelado, formação de psicólogo, licenciatura e graduação em Psicologia; essa última formação foi proposta e aprovada entre 2014 e 2017 como substituta às demais, que estão em processo de desativação, com a finalidade de atender ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, bem como as resoluções CEG 2/2013 e 4/2014 que estabelecem a inclusão de 10% de Atividades de Extensão.

Nesse sentido, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a formação de Graduação em Psicologia conta com 244 disciplinas ao todo; a formação do tipo bacharelado conta com 238 disciplinas; a formação do tipo formação de psicólogo conta com 252 e a licenciatura com 247 disciplinas no total. A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) oferece o curso de Psicologia Integral com grau de bacharel no campus da Baixada Santista contando com 87 disciplinas ao todo. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui dois cursos de Psicologia - Bacharelado com Habilitação de Psicólogo, sendo um deles noturno; cada um possui ao todo 172 disciplinas.

As universidades espanholas pesquisadas oferecem apenas um curso de Psicologia por universidade. Sendo assim, a Universidade Autônoma de Madri (UAM) oferece ao todo 66 disciplinas em seu curso; a Universidade de Navarra (UNAV) oferta 90 disciplinas; a Universidade de Barcelona (UB) possui 97 disciplinas; a Universidade Rovira i Virgili (URV) conta com 76 disciplinas e a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) oferece 71 disciplinas.

Conforme descrito nos métodos, esse total de disciplinas, ou seja, 2.486, passou por uma primeira seleção por meio do uso de uma ferramenta de busca; esse procedimento visou selecionar as disciplinas que abordassem temáticas ligadas à deficiência. Dessa forma, ficaram assim distribuídas as disciplinas, conforme tabela 1:

Tabela 1 – Informações das Disciplinas

Instituição	nº total	nº disciplinas selecionadas	Porcentagem de disciplinas selecionadas
USP – Ribeirão - Form.	103	3	2,9%
USP – Ribeirão - Bach.	49	2	4,1%
USP - São Paulo - Form.	165	10	6,1%
USP - São Paulo - Bach.	165	10	6,1%
USP - São Paulo - Licenc.	54	5	9,2%
UFMG - Psic.	138	2	1,4%
UFRJ - Psic.	244	2	0,8%
UFRJ – Bach.	238	4	1,7%
UFRJ – Form.	252	5	2,0%
UFRJ – Licenc.	247	4	1,6%
UNIFESP – Psic. Integral	87	3	3,4%
UFRGS – Psic.	172	3	1,7%
UFRGS – Psic. Noturno	172	3	1,7%
UAM – Psic.	66	6	9,1%
UNAV – Psic.	90	14	15,6%
UB – Psic.	97	7	7,2%
URV – Psic.	76	6	7,9%
UAB – Psic.	71	10	14,1%
TOTAL	2486	99	3,9%

Fonte: dados da pesquisa

Na USP, no campus de Ribeirão Preto, o curso de Psicologia- Bacharelado teve duas disciplinas selecionadas, sendo uma obrigatória e uma optativa e o curso de Psicologia-Formação de Psicólogo, três disciplinas, sendo duas obrigatórias e uma optativa. Ainda em relação à USP, no campus de São Paulo, temos os cursos de Psicologia-Formação de Psicólogo com dez disciplinas selecionadas, sendo duas obrigatórias e oito optativas; o curso de Psicologia- Bacharelado com dez disciplinas

selecionadas, duas obrigatórias e oito optativas e o curso de Psicologia-Licenciatura com cinco disciplinas selecionadas, sendo três obrigatórias e duas optativas.

Na UFMG, dentre as 138 disciplinas acessadas, foram selecionadas duas disciplinas, todas de natureza optativa. Na UFRJ, no curso de Graduação em Psicologia foram selecionadas duas disciplinas, sendo todas optativas; no curso de Psicologia Bacharelado, foram selecionadas quatro disciplinas, todas também optativas; no curso de Psicologia-Formação de Psicólogo, selecionou-se cinco disciplinas, também de caráter optativo e no curso de Psicologia-Licenciatura, quatro disciplinas optativas.

Na UNIFESP no curso de Psicologia-Bacharelado foram selecionadas três disciplinas, sendo uma obrigatória e duas optativas; na UFRGS foram selecionadas, nos cursos de Psicologia- Bacharelado com Habilitação de Psicólogo diurno e noturno três disciplinas, sendo todas optativas. Na UAM foram selecionadas seis disciplinas, uma obrigatória, quatro optativas e uma transversal; na UNAV selecionou-se quatorze disciplinas, cinco obrigatórias, cinco optativas e quatro pertencentes ao *Core Curriculum*.

A UB teve sete disciplinas selecionadas, sendo duas obrigatórias e cinco optativas. Na URV foram selecionadas seis disciplinas, três obrigatórias e três optativas e na UAB selecionou-se dez disciplinas, quatro obrigatórias e seis optativas. Ao todo, somando-se as disciplinas selecionadas em todas as universidades, chegou-se ao número de noventa e nove disciplinas a serem analisadas, conforme demonstra a tabela 1.

Em termos de porcentagem, o número de disciplinas selecionadas na USP nos cursos de Psicologia do campus de Ribeirão Preto equivaleu a 2,9% do total de disciplinas ofertadas no curso de Psicologia-Formação de Psicólogo e a 4,1% no curso

de Psicologia-Bacharelado. No campus de São Paulo, para o curso de Psicologia-Formação de Psicólogo e Psicologia-Bacharelado, equivaleram a 6,1% do total de disciplinas e no curso Psicologia-Licenciatura as disciplinas selecionadas representaram 9,2% do total de disciplinas ofertadas.

Na UFMG, as disciplinas selecionadas equivaleram a 1,4% da amostra de disciplinas totais e na UFRJ, no curso de Graduação em Psicologia, foram equivalentes a 0,8% do total. Ainda na UFRJ, para os cursos de Psicologia-Bacharelado, Psicologia-Formação de Psicólogo e Psicologia-Licenciatura a porcentagem de disciplinas selecionadas foi de, respectivamente, 1,7%, 2,0% e 1,6%.

Na UNIFESP, foram selecionadas 3,4% das disciplinas da amostra total e na UFRGS, nos cursos de Psicologia-Bacharelado com Habilitação de Psicólogo diurno e noturno, foram selecionadas 1,7% do total de disciplinas. Na UAM as disciplinas selecionadas constituíram 9,1% do total de disciplinas ofertadas; na UNAV foram selecionadas 15,6% das disciplinas oferecidas no curso; na UB a porcentagem de disciplinas selecionadas ficou em 7,2%, na URV a porcentagem foi de 7,9% e, por fim, na UAB foi de 14,1%. As noventa e nove disciplinas selecionadas constituiu 3,9% do total de disciplinas ofertadas pelos cursos.

É possível apontar que a menor porcentagem de disciplinas selecionadas pertence à UFRJ, no curso de Graduação em Psicologia, com 0,8% e a maior porcentagem, de 15,6%, pertence à UNAV. A porcentagem média de disciplinas encontradas foi de 3,4%. É possível apontar, ainda, que parte considerável da amostra a ser analisada constitui-se de disciplinas optativas, mais especificamente 82,1% do total da mostra do Brasil e 65,1% do total da amostra da Espanha. Isso implica que tais disciplinas serão ou não cursadas ao longo da graduação com base nos interesses dos estudantes.

5.2. Áreas de Atuação

Destarte, após a primeira seleção, foram selecionadas noventa e nove disciplinas, sendo divididas em: quarenta e cinco disciplinas, sendo vinte delas nas universidades brasileiras e vinte e cinco nas universidades espanholas que não se referiam à uma área especifica da Psicologia, de forma que esse grupo foi chamado de “disciplinas sem área específica”; exemplos de disciplinas que o constituíram seriam aquelas disciplinas que dão um panorama geral e introdutório às questões da deficiência, focalizando as conceituações, ou, ainda, disciplinas que apresentam bases biológicas e genéticas das deficiências. Além dessas, nesse grupo se encaixaram disciplinas que se encontravam em mais de uma área de atuação ao mesmo tempo, por exemplo área clínica e área educacional.

O segundo grupo com número mais expressivo de disciplinas foi o grupo que se referia à área Educacional, abordando temáticas ligadas, em sentido amplo, à educação em contextos formais e/ou informais, por exemplo, disciplinas que abordassem a questão da deficiência na escola e a educação especial e inclusiva. Tal grupo apresentou 33 disciplinas, sendo 21 brasileiras e 12 espanholas. O terceiro grupo com maior número de disciplinas foi aquele identificado como pertencendo à área Social, com 12 disciplinas, das quais 11 brasileiras e 1 espanhola, onde eram abordadas questões envolvendo a relação indivíduo-sociedade ou ainda os mecanismos sociais da produção das diferenças. As disciplinas pertencentes às áreas Clínica, Psicologia do Trabalho e Orientação Profissional ficaram com os menores números de disciplinas, respectivamente: 4, 4, 3. Na área Clínica, as universidades brasileiras e espanholas apresentaram 2 disciplinas cada uma, na área da Psicologia

do Trabalho obteve-se o mesmo resultado e na área da Orientação Profissional foram 2 disciplinas brasileiras e 1 espanhola.

A partir desses dados, foi possível verificar que não existem diferenças significativas entre Brasil e Espanha em relação às ênfases dadas a cada área de atuação dentre as disciplinas ofertadas, ficando as disciplinas sem área específica e as da área educacional em maior número. Isto sugere que o papel da Psicologia que tem sido enfatizado junto às pessoas com deficiência tem privilegiado a atuação em escolas e instituições de educação especial ou, ainda, a produção de diagnósticos e laudos. Gesser e Nuernberg (2014) apontam que a Psicologia tem visto as questões da deficiência por um enfoque dicotômico de normalidade/anormalidade, o que acabou por tornar a deficiência um tema de importância secundária na formação do psicólogo, atrelado sempre à contextos de saúde e reabilitação.

Amendola (2014), Da Silva (2016), Mori (2016) denunciam uma postura já histórica da Psicologia em geral e no tocante às questões da deficiência – como por exemplo na inclusão escolar - ainda muito voltada para uma visão antiquada do fazer psicológico, calcada na avaliação e adequação dos indivíduos, bem como na culpabilização deles e de seus familiares sob a égide do modelo médico. Victor e Camizão (2017) refletem sobre o entrelaçamento entre a Psicologia e a Educação Especial, baseada no chamado modelo médico-psicológico, no qual é forte a influência da Medicina na Psicologia, com seus diagnósticos e rotulações, inclusive no ambiente escolar. As autoras propõem a Psicologia Histórico Cultural como uma alternativa de superação desse modelo.

Esse quadro é especialmente preocupante quando se verifica que a maior distribuição de disciplinas se encontra justamente nas áreas sem definição – que, como anteriormente estabelecido, são aquelas disciplinas de caráter principalmente

introdutório e que visam apresentar as deficiências aos graduandos- e na área Educacional. É possível dizer que áreas de atuação que requeiram uma visão mais ampla do fenômeno da deficiência e que entendam também a inclusão num sentido mais abrangente apareceram em menor quantidade na amostra; é o caso das disciplinas das áreas Social, Clínica, Psicologia do Trabalho e Orientação Profissional.

Em pesquisa realizada por Figueira, que analisou os programas de Psicologia do Excepcional nos cursos de graduação do Brasil, se concluiu que, ao se manterem apenas classificando e conceituando a deficiência, as grades curriculares não avançam na busca por compreender o ser humano detrás de suas limitações e preparam o profissional apenas para o diagnóstico, esquecendo outras dimensões da pessoa com deficiência: suas reais necessidades, seus relacionamentos, suas potencialidades (FIGUEIRA, 2015).

Diante disso, é importante apontar questões relevantes ao fenômeno da deficiência que surgem justamente nas áreas Social, Clínica, do Trabalho e Orientação Profissional. No que tange à área clínica, apenas para citar exemplos, o estudo de Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013) aborda o uso do desenho universal – anteriormente apresentado neste trabalho – na Avaliação Psicológica, no sentido de se produzir meios de avaliação dos indivíduos que se adequem a suas características específicas – cegueira ou surdez, por exemplo – como também às características do Psicólogo com deficiência. Já o estudo de Oliveira e Nunes (2015) trata da importância do uso de instrumentos de avaliação adequados ao cliente com deficiência visual em função de suas particularidades.

Na área Social, em que o profissional pode trabalhar com comunidades ou grupos, o trabalho com as pessoas com deficiência pode se dar no sentido do empoderamento desse grupo, processo no qual o psicólogo atuará como um

catalisador, um facilitador, ou seja, ajudará essas pessoas a desenvolverem suas potencialidades (ROSO e ROMANINI, 2014). É importante destacar aqui que tanto Kleba e Wendausen (2009) quanto Roso e Romanini (2014) ressaltam a necessidade de compreender o termo empoderamento adequadamente: entendê-lo como fortalecimento não num sentido individual, mas comunitário, para superação de situações de opressão e dependência.

Na área da Psicologia do Trabalho, Camargo, Júnior e Leite (2017) apontam, em relação à primeira, que o Psicólogo Organizacional e do Trabalho deve exercer importante papel na promoção da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito do trabalho, intervindo por meio do diagnóstico e da eliminação de barreiras de todos os tipos: atuando com o coletivo organizacional, junto às instituições formadoras, com a comunidade. Os autores concordam, entretanto, que para que isso se concretize é preciso uma formação teórica, científica e ética sólida que envolva a reavaliação e até mesmo reformulação de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos.

Na área de Orientação Profissional, são escassos os estudos que consideram a pessoa com deficiência em sua integralidade, sendo mais comuns aqueles que as abordam dentro do contexto educacional, familiar e institucional; assim a inserção delas em grupos de orientação profissional comum – em que se misturam jovens com e sem deficiência- constitui algo inovador (LOPES, 2006).

Ao reunir material para a pesquisa foi possível perceber que há pouca produção científica acerca da atuação da Psicologia junto às pessoas com deficiência que fuja da área educacional, o que acaba coadunando com a escassez de disciplinas averiguada neste estudo. O não contato com tais assuntos na graduação pode levar ao desinteresse e a falta de preparo para atuar e produzir pesquisas em contextos

outros, o que é prejudicial quando pensamos que a pesquisa é responsável por avanços no campo do conhecimento teórico e prático.

Antes de chegar à descrição e discussão dos resultados obtidos pelo uso do *software* IRAMUTEQ, é oportuno trazer à discussão as nomenclaturas utilizadas pelas disciplinas para se referir à temática deficiência. No Brasil, a nomenclatura mais utilizada foi “pessoa com deficiência”, possuindo dez menções ao longo das disciplinas analisadas, seguida do termo “excepcional” com oito menções. O termo “pessoa com deficiência” é considerado atualmente o mais adequado para referir-se à população com deficiência desde que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira em 2008, terminologia reafirmada na Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Tal termo procura evidenciar que, mais do que a uma deficiência, estamos a nos referir à uma pessoa completa cuja existência vai muito além das condições físicas, sensoriais ou intelectuais que ela apresente. Já o termo “excepcional”, por si só carrega conotação negativa ao se referir à pessoa com deficiência, dando a ideia de um sujeito de segunda ordem devido a sua condição de anormalidade, conotação essa que se perde quando utilizado para se referir às pessoas com superdotação em que a excepcionalidade passa a ser entendida como algo positivo.

No que tange ao Transtorno do Espectro Autista, o termo mais utilizado foi “autismo/pessoa com autismo” com oito menções, enquanto outras denominações – transtorno do espectro autista, autismo infantil, autista- tiveram duas menções cada. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM (2013) em sua 5ª edição traz oficialmente o termo “Transtorno do Espectro Autista” para denominar esse transtorno do neurodesenvolvimento, bem como a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista, utiliza o termo “pessoa com transtorno do espectro autista” para se referir a esses sujeitos.

Em relação à Espanha, “*discapacidad*” e “*alteraciones del desarrollo*” são as denominações mais utilizadas com quatorze menções cada uma, seguidas por “*personas com discapacidad*” com dez menções. Dessa forma evidencia-se que termos antiquados como “*subnormalidad*” ou “*minus-valia*” não foram utilizados nem uma vez por qualquer das disciplinas em análise, embora, da mesma forma, “*diversidad funcional*” também não tenha sido empregado. No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, os termos mais utilizados foram “*trastorno del espectro autista*” e “*trastorno del neurodesarrollo*” com quatorze e sete menções, respectivamente. Vale apontar que “*trastorno del neurodesarrollo*” é utilizado em alguns casos como sinônimo de outras deficiências.

5.3. Resultados da Análise do IRAMUTEQ no Brasil

A partir de agora serão apresentados e discutidos os resultados referentes às análises feitas com o *software* IRAMUTEQ. Como dito anteriormente, esse software permite que se façam análises dentro do próprio material a partir de variáveis inseridas pelo pesquisador, de forma que, além de comparar as universidades de um país com as do outro, as universidades foram comparadas entre suas conterrâneas. Sendo assim, primeiro serão apresentados e comparados os resultados obtidos, seguidos dos devidos apontamentos e discussão referentes às universidades brasileiras para, na sequência, repetir o mesmo procedimento para as universidades espanholas.

A análise estatística apontou que o *corpus* textual contendo o total de disciplinas selecionadas para análise nas universidades brasileiras foi constituído por 56 textos – ou seja, 56 disciplinas, separados em 189 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 143 segmentos dentre os 189 inicialmente destacados, o que equivale a 75,7% do *corpus*. Surgiram 6.128 ocorrências, sendo 910 palavras distintas e 202 hapax, ou seja, palavras que apareceram apenas uma vez. A seguir realizou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) através da qual é possível inferir grupos de ideias presentes no material analisado e qual sua importância dentro dele (LINS, [entre 2010 e 2018]), conforme figura 1.

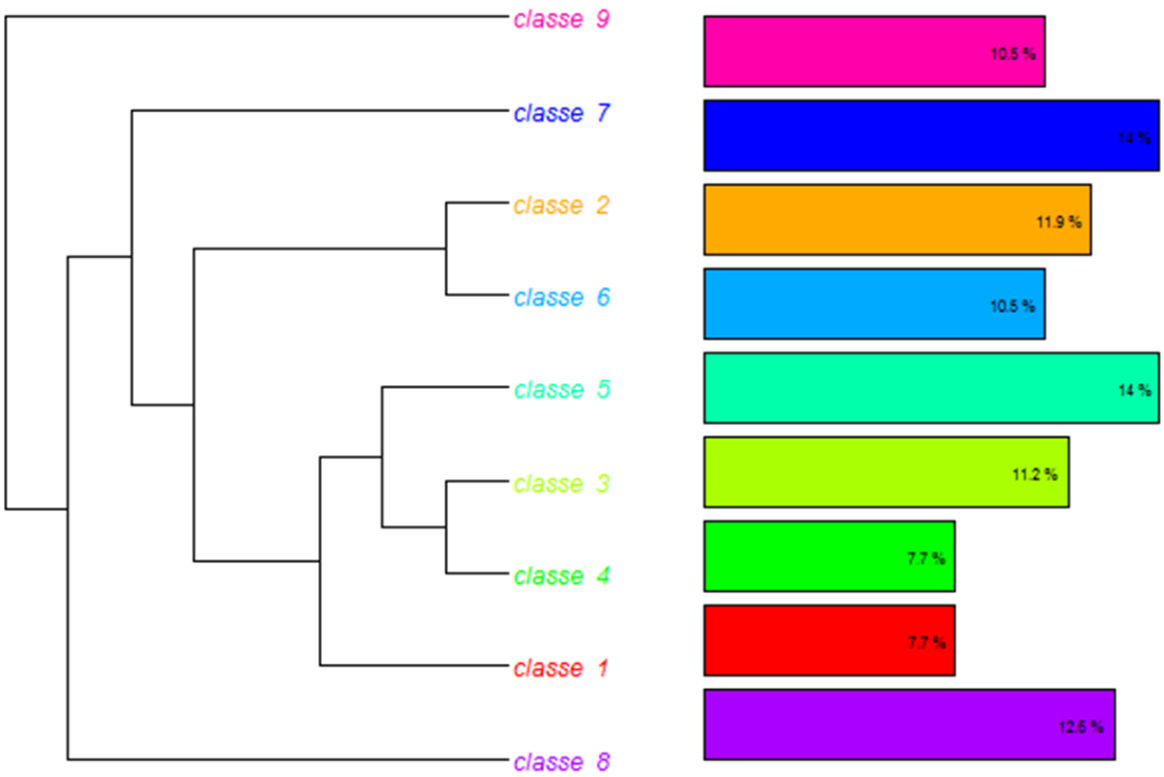

Figura 1- Dendrograma Brasil

O corpus textual foi categorizado em 9 classes, quais sejam: Classe 1 que nomearemos como “Aspectos Biológicos e Físicos da Deficiência” representando 7,7 % do corpus; Classe 2 ou “Aspectos Sociais da Deficiência”, retendo 11,9% do corpos; as Classe 3 e 4 mostraram uma proximidade de contexto, sendo colocadas sob o título “Atuação do Profissional da Psicologia” com, respectivamente, 11,2% e 7,7 % do

corpus; Classe 5, com 14%, e 6, com 10,5%, também mostraram aproximações de temática ficando com o título de “Aspectos Educacionais da Deficiência”; Classe 7 ou “Psicologia e Acessibilidade”, retendo 14% do corpus; Classe 8, nomeada como “Deficiência como Identidade Minoritária”, representado 12,6% do corpus em análise e, por fim, a Classe 9 ou “Deficiência como Desvio”, com 10, 5 % do corpus.

Inicialmente, o corpus foi dividido em duas grandes classes, a 8 e a 9, respectivamente “Deficiência como Identidade Minoritária” e “Deficiência como Desvio”. A Classe 8 é representada por palavras como: mundo ($x^2 > 99,31$), grupo ($x^2 > 51,11$), diversidade ($x^2 > 44,41$), psicossocial ($x^2 > 43,49$), identitárias ($x^2 > 28,58$), excluídos ($x^2 > 28,58$), excluir (x^2 28,58), dentre outras. Para exemplificar, alguns trechos do corpus onde tais palavras aparecem contidas serão citados:

- “experiências em orientação profissional com diversas populações, adultos em processo de transição de carreira e aposentadoria, pessoas com deficiência, psicóticos, grupos marginalizados, dependentes químicos, imigrantes”;
- “pessoas com deficiência e pessoas com transtornos mentais e de suas possibilidades identitárias, analisar a questão da gestão da diversidade nas organizações e seu impacto psicossocial no mundo do trabalho e das pessoas tradicionalmente caracterizadas como excluídas do trabalho”;

A Classe 9 traz palavras como: doença ($x^2 > 91,75$), neurodegenerativa ($x^2 > 72,31$), gene ($x^2 > 62,81$), psicopatologia ($x^2 > 53,44$), esquizofrenia ($x^2 > 53,44$), transtorno do espectro autista ($x^2 > 24,41$), além de outras. A seguir, alguns trechos representativos dessa classe:

- “bases genéticas do comportamento; partindo deste requisito a proposta desta disciplina é avançar nas questões genéticas humanas dando enfoque aos achados recentes sobre a genética do comportamento humano, elucidando os

genes envolvidos nos processos perceptuais, doenças neurodegenerativas e psicopatologias";

- "o aluno deverá ser capaz de identificar a relação entre os genes e os comportamentos observados em alterações dos processos perceptuais, doenças neurodegenerativas como Alzheimer e Parkinson, em psicopatologias como esquizofrenia e transtorno do espectro autista e em distúrbios de personalidade e transtornos do humor";

Ao observarmos a figura 1, podemos perceber que essas duas classes estão em pontos bem afastados visualmente falando, o que indica, também, o afastamento entre as ideias expressas por elas. Olhando-se para as porcentagens de retenção do corpus dentro de cada uma delas, evidencia-se que a Classe 8 é a terceira classe mais representativa do corpus, enquanto a Classe 9, embora tenha uma porcentagem considerável ocupa apenas a sexta posição.

A Classe 8 sofreu nova divisão de onde se originaram as demais classes apresentadas e que, nesse sentido, guardam maior conexão com as ideias expressas na classe originária. Na Classe 7 encontramos palavras como Psicologia Social ($x^2 > 80,56$), perspectiva ($x^2 > 73,59$), conservação ($x^2 > 66,12$), natureza ($x^2 > 58,61$) e ambiental ($x^2 > 52,12$), para citar algumas. A porcentagem de retenção do corpus aponta que esta classe possui grande importância dentro do material analisado. Alguns trechos que a exemplificam são:

- "abordagem legal, institucional e políticas públicas; psicologia social, cultura e patrimônio natural, métodos em psicologia social e planejamento em turismo inclusivo; o mercado de trabalho em psicologia social e turismo-participação, um tema central em psicologia social para planejamento turístico";

- “pensando a inclusão social e os desafios da governança democrática; tecnologias sociais e metodologias participativas no campo da conservação da natureza, análise de casos, perspectivas e desafios para a democratização da gestão dos recursos naturais”.

Outras das classes que se originaram da divisão da Classe 8 foram as Classes 6 e 5, sendo que a Classe 5, juntamente com a Classe 7, são as mais importantes e expressivas dentro do corpus textual analisado. As Classes 6 e 5 apresentam conteúdo relativo à questões educacionais com os seguintes conjuntos exemplificativos de palavras: discussão ($x^2 > 72,39$), atendimento ($x^2 > 55,33$), educação especial ($x^2 > 46,32$), educação inclusiva ($x^2 > 44,03$), pedagogia terapêutica ($x^2 > 26,15$), normalidade ($x^2 > 26,15$), medicalização ($x^2 >26,15$) para a primeira e aluno ($x^2 > 41,22$), experiência ($x^2 > 38,07$), prático ($x^2 > 29,14$), educação terapêutica ($x^2 > 25,31$), profissional ($x^2 > 18,85$) e demanda ($x^2 > 18,85$) para a segunda. A seguir alguns trechos encontradas na Classe 6:

- “busca-se trazer para a discussão situações da prática nas escolas e instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência, panorama da educação nacional, o que dizem documentos oficiais sobre a educação inclusiva: Plano Nacional de Educação/2000 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nª 9495/96 e as diretrizes para educação especial na educação básica de 2001”;
- “deficiências, incapacidades e desvantagens; normalidade e anormalidade; educação de surdos e libras, a construção de um ambiente escolar inclusivo, medicalização e a importância dessa discussão para a educação inclusiva o campo das neurociências frente ao desafio da educação inclusiva contribuições da neurociência para o trabalho com alunos com deficiência”.

Como exemplo de trechos representativos da Classe 5 tem-se:

- “discutir as diferentes práticas possíveis do psicólogo na instituição escolar, psicologia e políticas públicas atuais em educação; o que são políticas públicas, políticas públicas em educação; inclusão de alunos: leis, procedimentos e dificuldades; atuação do psicólogo frente às demandas das políticas públicas”;
- “oferecer subsídios teóricos capazes de embasar a atuação profissional do psicólogo em instituições educacionais, proporcionar uma experiência inicial de contato e reflexão sobre as práticas educativas escolares fundamentada no conhecimento psicológico, questões educacionais atuais, fracasso escolar”;

Assim, como as Classes 6 e 5, as Classes 4 e 3 também apresentaram proximidades de conteúdo; a Classe 4 – que vale a pena ressaltar ser a menos expressiva dentro do corpus textual, em conjunto com a Classe 1- trouxeram palavras como: família ($x^2 > 52,53$), conceituação ($x^2 > 49,38$), equipe ($x^2 > 36,77$), avaliação ($x^2 > 30,68$), psicológico ($x^2 > 29,79$), deficiência ($x^2 > 28,33$), enquanto a Classe 3 apresentou: reabilitação ($x^2 > 76,24$), distinto ($x^2 > 49,71$), deficiência ($x^2 > 46,33$), problema ($x^2 > 41,13$), atuação ($x^2 > 28,86$), clínica ($x^2 > 24,32$). Trechos característicos da Classe 4 são:

- “trabalhar junto à família do portador de deficiência, desenvolver habilidades para trabalho em equipe multidisciplinar; campo da deficiência, conceituação, aspectos psicológicos e deficiência; deficiência e qualidade de vida, deficiência e trabalho, deficiência e educação”;
- “aplicações e requisitos da avaliação comportamental, avaliação do comportamento adaptativo, avaliação psicopedagógica, diagnóstico prescritivo, vieses da avaliação psicológica, características das famílias dos indivíduos excepcionais, reações das famílias frente à crise de um filho deficitário”.

Alguns trechos representativos da Classe 3 são os seguintes:

- “a fim de problematizar e referenciar os modelos clínicos utilizados no campo da psicologia clínica na atualidade a disciplina visa apresentar a história da psicologia clínica de modo histórico crítico; áreas de atuação do psicólogo clínico, psicodiagnóstico, psicoterapias, hospitalar, reabilitação, deficiência”;
- “áreas de atuação e intervenção, a questão da avaliação psicológica, reeducação e reabilitação, formas de psicoterapia, trabalho junto à família, as distintas deficiências, características, deficiências sensoriais: visual auditiva surdo cegueira, deficiências derivadas de condições físicas”.

A Classe 2 traz questões relativas aos aspectos sociais da deficiência, com as seguintes palavras exemplificativas: sociedade ($x^2 > 56,28$), refletir ($x^2 > 55,63$), indivíduo ($x^2 > 49,81$), barreiras atitudinais ($x^2 > 46,42$), diferente ($x^2 > 27,51$), cultural ($x^2 > 22,71$). Alguns trechos do corpus textual que pertencem à essa classe são:

- “refletir sobre práticas e concepções em que as diferenças podem ensejar alargamento dos horizontes culturais; a constituição do sujeito e dos laços sociais e a construção social das diferenças, a relação indivíduo e sociedade, a questão da intolerância”;
- “educação escolar inclusiva: apresentar e discutir as diretrizes nacionais para a educação inclusiva, discutir as contradições entre indivíduo e sociedade no âmbito da educação escolar, refletir sobre as barreiras atitudinais que impedem e ou dificultam a inclusão escolar e sobre as possibilidades de superação das mesmas”.

Por fim, a Classe 1 congrega ideias ligadas aos aspectos biológicos e físicos da deficiência, apresentando palavras tais como: psicofisiologia ($x^2 > 75,15$), avanço (x^2

> 75,15), entendimento (x^2 > 49,38), sistema nervoso (x^2 > 36,77), neurociência (x^2 > 30,68), comportamento (x^2 > 21,29). Alguns trechos que exemplificam a classe são:

- “psicofisiologia e neurociência no estudo do comportamento e dos processos mentais: o curso visa avançar o aluno no conhecimento dos campos da psicofisiologia e das neurociências sobre os aspectos biopsicológicos que são os substratos para nossos comportamentos e processos mentais”;
- “os avanços das últimas décadas no entendimento do funcionamento global do sistema nervoso nos permite atualmente discutir de forma mais aprofundada e com bases científicas calcadas na neurofisiologia importantes aspectos comportamentais e mentais até o momento”.

A seguir, será inserida uma figura que representa uma Análise Fatorial por Correspondência (AFC) dos resultados obtidos, onde será mostrada a distribuição das classes, por correspondência de cores, em um plano cartesiano. A figura 2 apresenta a AFC com a distribuição das classes, onde é possível ver que as classes 8 e 9 ocupam quadrantes diferentes e opostos, o mesmo que acontece entre 8 e 7; por outro lado as classes 1 e 9 apresentam relativa proximidade, ao passo que as demais classes encontram-se bastante próximas entre si e em relação à Classe 8.

A posição ocupada pelas classes no plano cartesiano aponta para a proximidade ou não entre as ideias e discursos de cada classe. Nesse sentido, percebe-se que a percepção da deficiência – e transtornos variados – como doença (Classe 9) numa perspectiva biomédica opõe-se claramente à percepção das pessoas com deficiência como diversas, como um grupo minoritário detentor de direitos, visão que se aproxima ao modelo social de deficiência, representado pela Classe 8. Entretanto, é possível notar que discursos que abordaram aspectos biológicos e

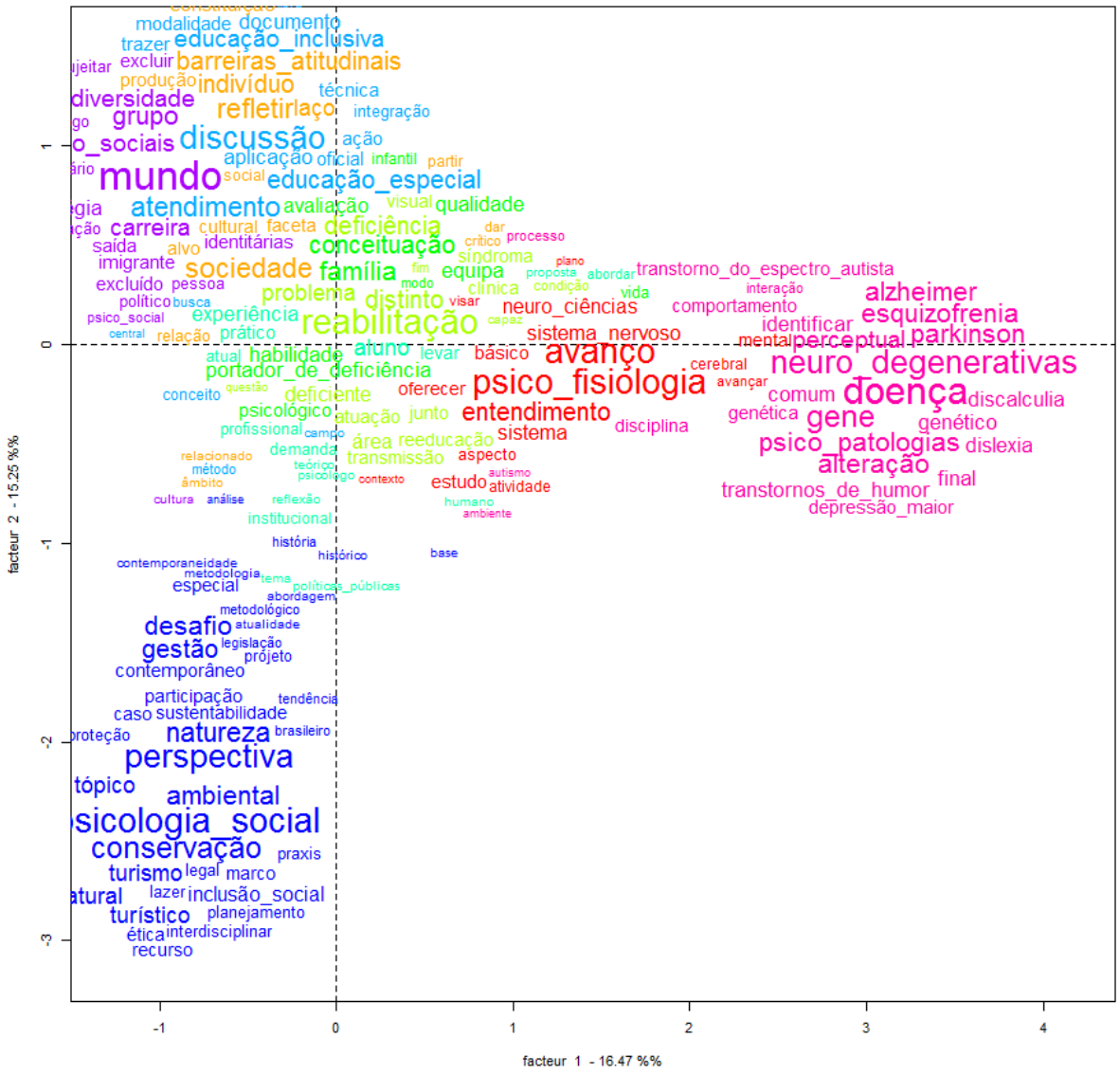

Figura 2- AFC Classes Brasil

físicos da deficiência (Classe 1) se aproximaram da Classe 9, uma vez que ambas remetem à medicina e ao conhecimento necessário ao diagnóstico e à avaliação.

A Classe 7, embora trate, como foi possível notar por meio dos trechos citados anteriormente, da atuação da Psicologia em relação ao turismo inclusivo, ao meio ambiente e a inclusão social, o que optou-se por entender como a atuação da Psicologia em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência, permaneceu numa posição de afastamento das demais classes, talvez em função da especificidade das disciplinas que tratavam sobre esses temas. As classes 2, 3, 4, 5 e 6 mantem-se

consideravelmente próximas no plano cartesiano entre si e em relação à Classe 8 e a Classe 1 o que pode indicar que, embora apresentem diversidade de conteúdo, discursos baseados no modelo social da deficiência estão tão presentes quanto aqueles baseados no modelo médico-biológico, embasando a atuação do psicólogo.

O corpus textual foi submetido, ainda, à Análise de Similitude que permite inferir a ocorrência das palavras e a conexidade entre elas dentro do material analisado, evidenciando a estrutura de construção do corpus. Esta análise pode ser realizada no corpus em sua totalidade ou a partir de uma seleção de palavras previamente escolhida. Assim, foram selecionadas palavras que tivessem relevância dentro do objetivo proposto para esta pesquisa, num total de 39 palavras. O resultado da análise pode ser visto na figura 3.

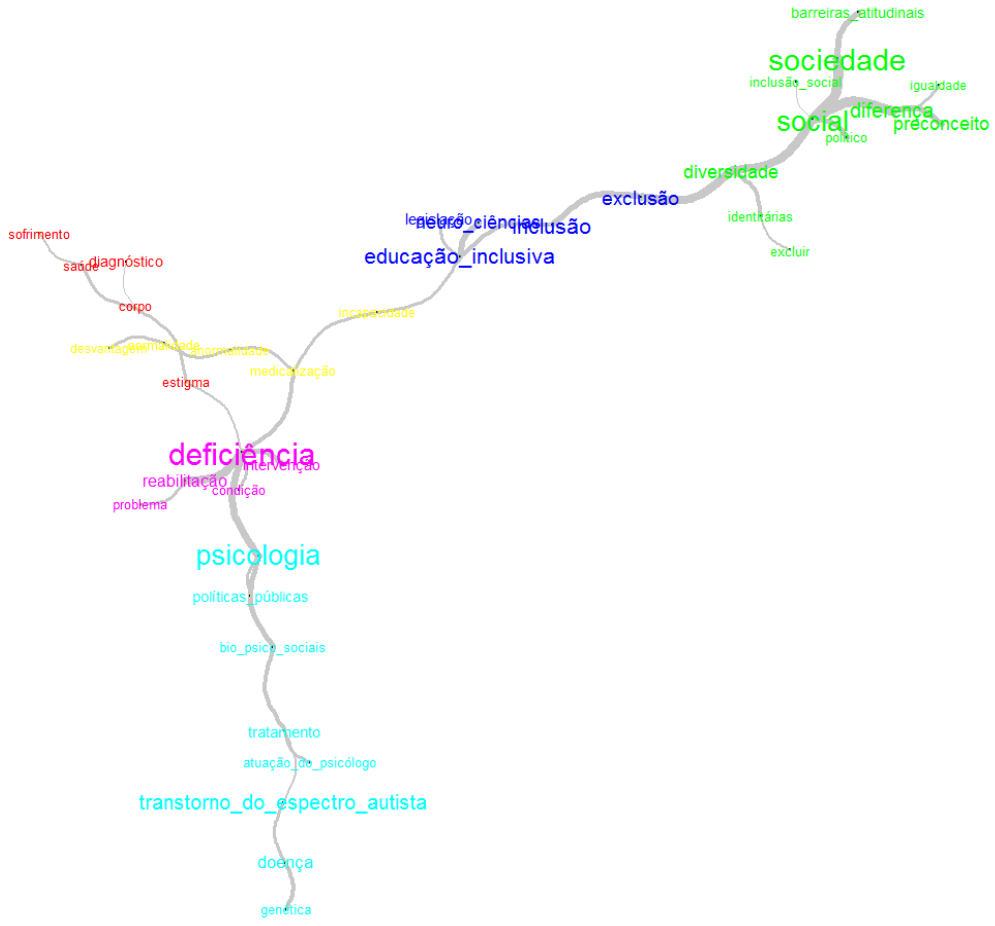

Figura 3- Análise de Similitude Brasil

Como é possível ver pelo tamanho da fonte utilizada, dentre as palavras selecionadas para esta análise as que tiveram maior representatividade dentro do corpus foram “deficiência”, “sociedade”, “social”, “Psicologia”. “Deficiência” ocupa posição central, de onde partem todas as ramificações; próximas à essa palavra podemos notar 4 braços que se expandem. Um deles apresenta palavras em roxo e maior conexidade – representada pela espessura dos traços cinza - com a palavra central; as palavras nesse ramo são: “intervenção”, “reabilitação”, “condição”, “problema”, indicando que, ao longo do material analisado, a deficiência apareceu relacionada às ideias de condição e problema que requer reabilitação e intervenção por parte dos profissionais que atuam nessa área.

Outro dos ramos que podem ser vistos na figura e que apresenta grande conexidade com a palavra “deficiência” possui as seguintes palavras: “psicologia”, “políticas públicas”, “biopsicossociais”, “tratamento”, “atuação do psicólogo”, “transtorno do espectro autista”, “doença”, “genética”. Entretanto, é importante destacar que o grau de conexidade diminui visivelmente a partir de “atuação do psicólogo”, indicando não apenas um afastamento da ideia do autismo enquanto deficiência – como já sugerido na análise anterior -, mas também a ausência, ao longo das disciplinas, de temáticas sobre a atuação específica do psicólogo junto as pessoas com autismo. Por outro lado, a conexidade entre as palavras “transtorno do espectro autista” e “doença” e “genética” torna a crescer, apontando para o entendimento do autismo como uma doença de possível origem genética.

O terceiro ramo que parte da palavra “deficiência” é também um dos que apresenta menor conexão com ela e vai, mais adiante, se expandir trazendo mais informações. Para falar apenas das palavras que estão mais próximas da palavra central, tem-se: “desvantagem”, “normalidade”, “anormalidade”, “medicalização” e

“incapacidade”, o que sugere, no corpus textual, uma relação entre deficiência e essas ideias, mesmo que com fraca associação. O quarto braço, que apresenta a menor conexidade dentre todos, traz as palavras: “estigma”, “corpo”, “diagnóstico”, “saúde” e “sofrimento”, indicando pouca ligação dessas ideias com a deficiência ao longo do material analisado.

Voltando ao terceiro braço, que parte da palavra central “deficiência” em seu ponto mais extremo é possível perceber as seguintes palavras: “sociedade”, “social”, “diferença”, “preconceito”, “igualdade”, “barreiras atitudinais”, “inclusão social”, político”, “diversidade”, “Identitárias”, “excluir”. Todas essas palavras indicam aspetos sociais ligados à questão da deficiência, entretanto, não apresentam conexidade significativa com ela; isso pode se justificar pelo fato de que as discipllinas que traziam em seu bojo as questões sociais, identitárias, de diversidade não abordavam especificamente essas questões relacionadas à deficiência, mas a inúmeros grupos minoritários tais como negros, indígenas, transsexuais, dentre outros. Nesse sentido, embora sem dúvidas presentes no material em análise, possuiam uma ligação superficial com a questão da deficiência.

Ainda nesse terceiro braço, a meio caminho entre a palavra central “deficiência” e o outro extremo, dominado por ideias ligadas ao social, temos as palavras “exclusão”, “inclusão”, “neurociências”, “legislação”, “educação inclusiva” que remetem às questões educativas.que parecem possuir maior conectividade com os aspectos sociais do que diretamente à questão da deficiência. Embora próximas à palavra central, ligam-se antes à palavras como “incapacidade”, “medicalização” o que pode demonstrar que as ideias – e as críticas à elas - expressas por essas palavras aparecem mais frequantemente em contextos ligados a educação, especialmente a educação formal.

5.4. Resultados da Análise do IRAMUTEQ na Espanha

Em relação às universidades espanholas, a análise estatística apontou que o *corpus* textual contendo o total de disciplinas selecionadas para análise foi constituído por 43 textos – ou seja, 43 disciplinas-, separados em 217 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 171 segmentos dentre os 217 inicialmente destacados, o que equivale a 78,8% do *corpus*. Surgiram 7.344 ocorrências, sendo 1.466 palavras distintas e 854 hapax, ou seja, palavras que apareceram apenas uma vez. O *corpus* textual foi submetido à análise chamada Classificação Hierárquica Descendente (CHD), como é possível ver na figura 4.

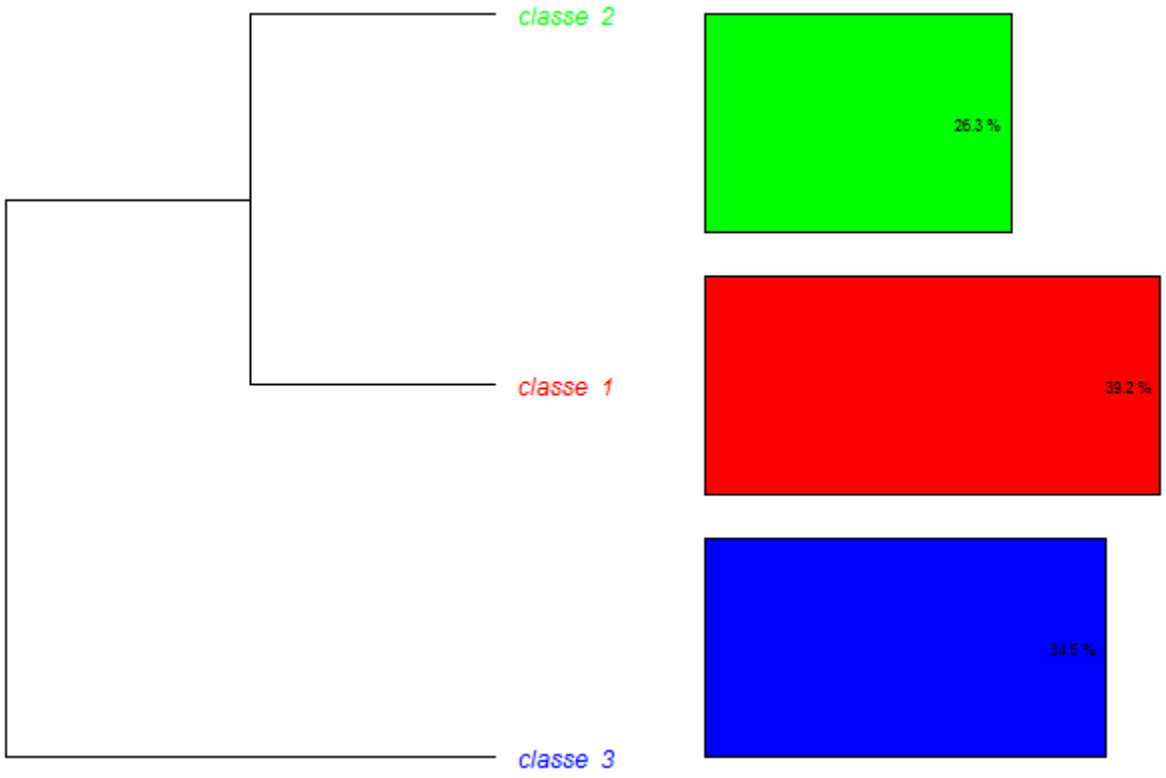

Figura 4- Dendrograma Espanha

O corpus foi categorizado em 3 classes: Classe 1 que nomearemos como "Conhecendo a Deficiência" representando 39,2% do corpus; Classe 2 ou "Deficiência e suas Especificidades", retendo 26,3% do corpus e a Classe 3, a qual chamaremos

“Atuação Profissional em Diversos Contextos”, representando 34,5% do material analisado.

Como é possível ver na figura, o corpus textual foi dividido em duas ramificações, uma das quais gerou a Classe 3 - “Atuação Profissional em Diversos Contextos” - enquanto a outra fracionou-se em duas classes, a Classe 1 - “Conhecendo a Deficiência” – e a Classe 2 - “Deficiência e Educação”. A Classe 3 apresenta palavras como: “niño” ($x^2 > 27,42$), “discapacidad intelectual” ($x^2 > 24,5$) , “diagnostico” ($x^2 > 15,63$), “tratamiento” ($x^2 > 11,8$), “trastornos del espectro autista” ($x^2 > 11,65$) , “intervención educativa” ($x^2 > 7,78$). A seguir serão colocados trechos do corpus que são representativos dessa classe:

- “intervención psicomotriz, diagnosticar e intervenir en el campo específico de la psicologia clínica, diagnosticar e intervenir en el campo específico de la psicologia de la educación, seleccionar y administrar las técnicas_de_evaluación, diagnóstico e intervención psicológica propias de la psicologia clínica, describir y medir variables psicológicas”;
- “la complejidad de los procesos de detección y diagnóstico del transtorno del espectro autista, intervenciones y apoyos dentro y fuera del ámbito médico, el papel de los servicios generales y de los especialistas, algunos debates actuales como: terapias milagrosas, selección genética y otros”;
- “evaluación e intervención en tecnologías_de_apoyo_a_la_discapacidad, conocer las necessidades especiales de educación y de habilitación de las personas com trastornos del desarrollo, discapacidades_motrices, discapacidades_visuales, discapacidades_auditivas y discapacidades_intelectuales, trastornos del espectro autista, trastornos

específicos del aprendizaje, conocer las repercusiones que las tecnologias_de_apoyo tienen para el desarrollo".

A Classe 2 traz palavras tais como: "desarrollar" ($x^2 > 19,18$), "posibilidad" ($x^2 > 17,41$), "relación" ($x^2 > 15,77$), "medio" ($x^2 > 14,42$), "educación inclusiva" ($x^2 > 11,47$), "diversidad" ($x^2 > 10,84$), "social" ($x^2 > 10,45$). Alguns trechos que a exemplificam são:

- "asesoramiento_psicopedagogico en relación a la atención a la diversidad del alumnado, educación inclusiva y atención a la diversidade, perspectivas y modelos_de_intervención";
- "aprendizaje y diferencias_individuales, esta asignatura está orientada a estudiar los procesos_de_aprendizaje con el fin de promover uma educación inclusiva, comprendiendo la diversidad en los processos educativos, perspectivas y aproximaciones a la psicologia del aprendizaje, instrumentos y artefactos en los processos de aprendizaje";
- "desarrollar una actitud reflexiva sobre la relación entre las condiciones del medio y las posibilidades de desarrollo y de adaptación de las personas com discapacidad, adoptar una actitud proclive a respetar los princípios_éticos para la investigación y la intervención profesionales en relación con las personas_con_discapacidad".

Por último, a Classe 1 apresenta palavras como, por exemplo: "relacionar" ($x^2 > 13,03$), "valorar" ($x^2 > 11,51$) , "desarrollo" ($x^2 > 10,2$) , "conocer" ($x^2 > 9,5$), "analizar" ($x^2 > 9,22$) , "característica" ($x^2 > 8,05$). Trechos que a representam são:

- "integrar en un marco de referencia global de orientación constructivista las distintas teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje que permita

analizar y explicar, aunque sea parcialmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco escolar y proponer";

- "identificar e interpretar las características relevantes del comportamiento de los individuos con alteraciones del desarrollo psicológico, sus problemas y necesidades, conocer y compreender, en un nivel introductorio, los principales enfoques en el estudio del comportamiento y la actividad mental de las personas_con_alteraciones_del_desarrollo_psicológico";
- "conocer las características fundamentales de los principales contextos en los que tiene lugar el desarrollo de las personas_con_discapacidad y valorar el papel que tiene el entorno en su desarrollo".

De acordo com o que foi descrito até agora, a Classe 1 (vermelho) é a mais relevante dentro do corpus analisado, seguida pela Classe 3; outro aspecto importante a ser apontado é que tanto a Classe 3 (azul) quanto a Classe 2 (verde) indicam um conteúdo voltado a questão da atuação profissional em Psicologia, sendo que a Classe 2 apresenta conteúdos voltados especialmente para a área educacional, que não se limita à intervenção restrita ao sujeito. Ainda sobre essa classe, é importante dizer que em seu bojo estão contidas duas disciplinas de caráter bastante específico que abordam o processo de envelhecimento com e sem deficiência e os padrões alimentares em diversos transtornos. Os conteúdos encontrados na Classe 1 caracterizam-na como a parcela do corpus textual em análise que focaliza o estudo da deficiência, suas conceituações e características.

Submetido o corpus à Análise Fatorial por Correspondência (AFC), obteve-se o resultado apresentado na figura 5. O resultado aponta que as três classes formadas pela análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) possuem conteúdos bem delimitados, não se misturando, embora as Classes 1 e 3 se encontrem mais próximas no plano fatorial do que em relação à Classe 2, o que pode indicar maior semelhança nos discursos trazidos por essas classes, no sentido de que a intervenção psicológica direcionada à pessoa com deficiência tem por embasamento o conhecimento acerca das causas e das características das deficiências, por exemplo no caso do diagnóstico.

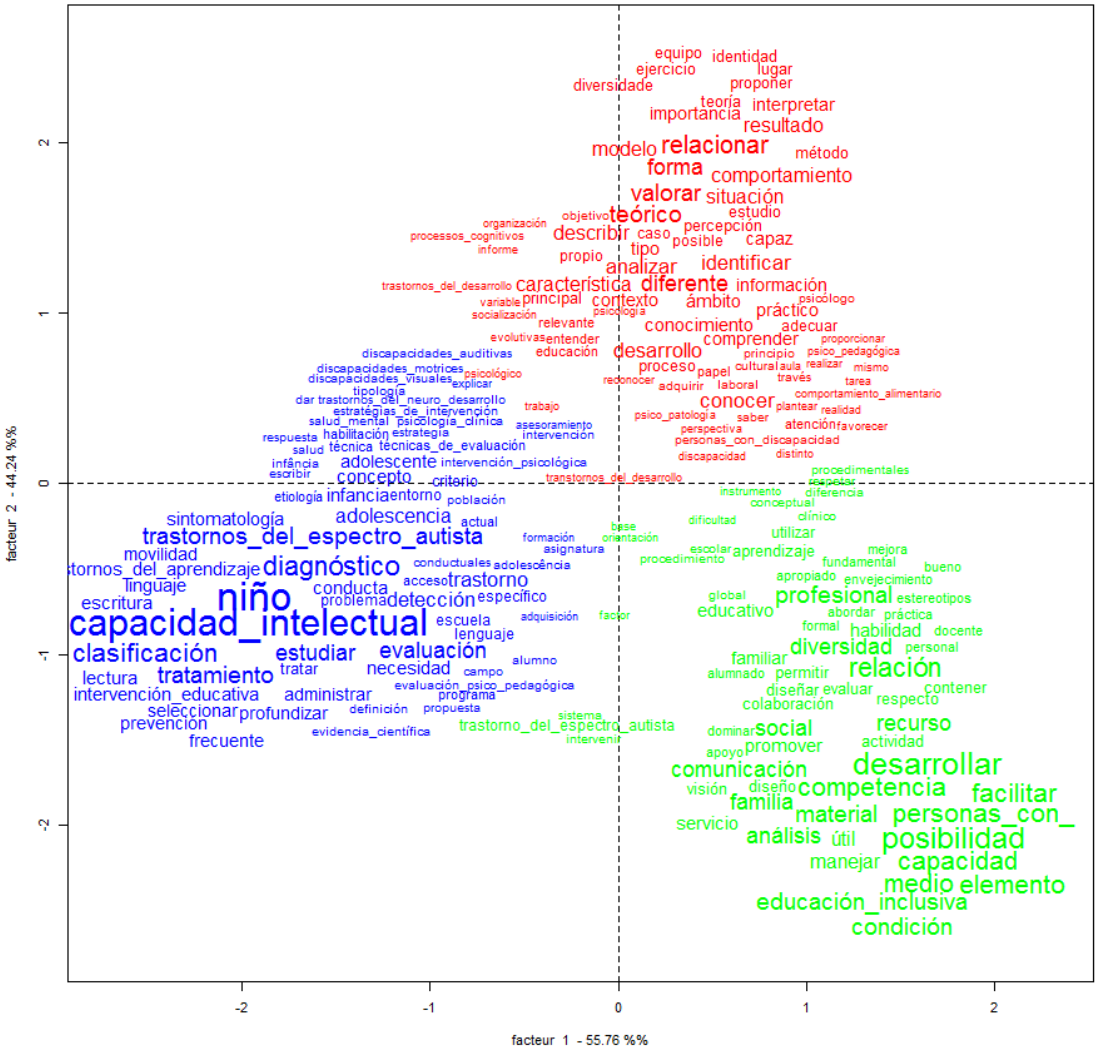

Figura 5- AFC Classes Espanha

No que tange à Classe 2, de acordo com a figura 5, poucas palavras ultrapassam o quadrante ao qual a classe pertence, indicando certa especificidade nos conteúdos e discursos da mesma em relação às demais classes do corpus analisado. Ao olhar para os trechos representativos dessa classe, nota-se que ela se liga fortemente à área educacional, numa perspectiva ampla de atuação profissional que inclui trabalhar com outros agentes educativos, fazendo orientações e acompanhamentos, trabalhar com a família e o meio social, sob a perspectiva da diversidade humana.

A figura 6 apresenta o resultado da Análise de Similitude realizada com o *corpus* textual. Assim como para a análise do corpus textual brasileiro, foram

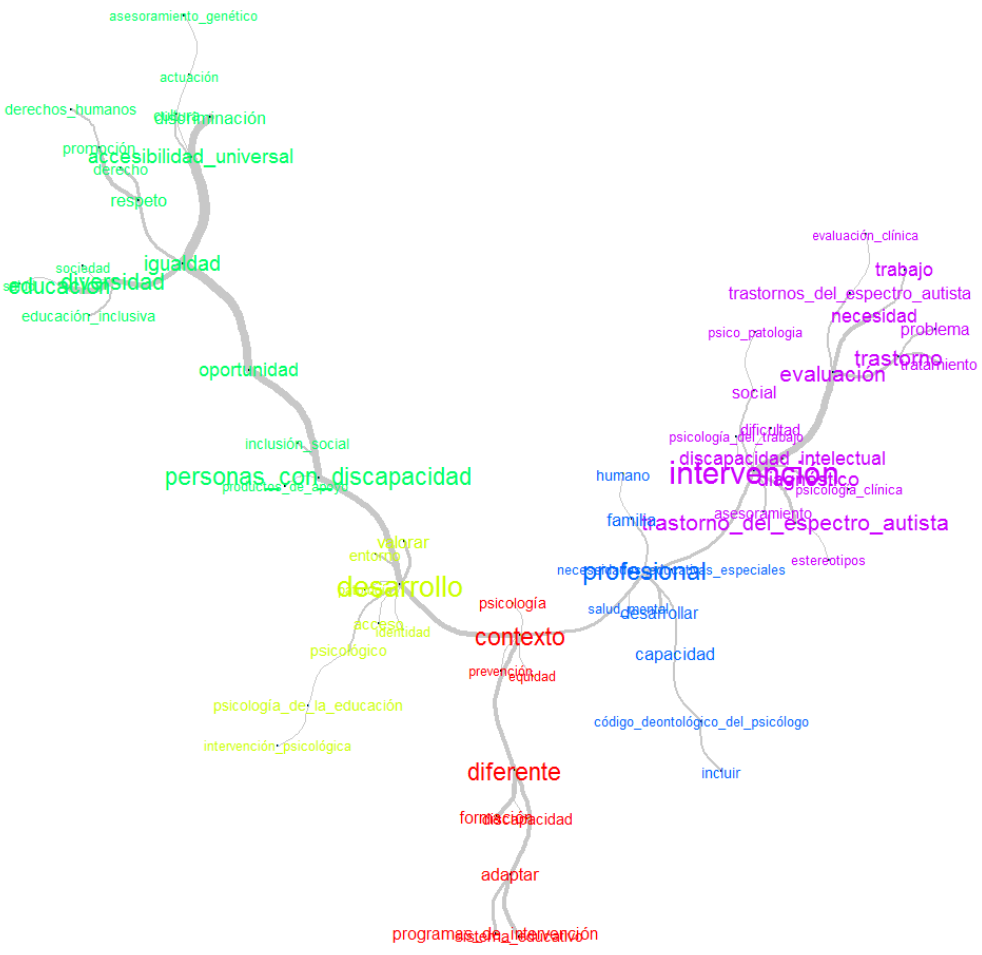

Figura 6- Análise de Similitude Espanha

selecionadas 57 palavras cujo critério de seleção foi serem relevantes para o objetivo proposto para este estudo. Como é possível ver na figura, o gráfico em árvore não indica com clareza um ponto central de onde partem ramificações. Nesse sentido, serão descritos e interpretados cada um dos núcleos – como serão chamados os grupos de palavras – e as conexidades entre eles, indicadas pela espessura do traço cinza que os liga.

As palavras e expressões “intervención” “desarrollo”, “persona com discapacidad”, “profesional”, “contexto” e “igualdad” são, nessa ordem, as palavras mais relevantes no corpus dentre as selecionadas – o que pode ser percebido pelo tamanho da fonte com que estão grafadas – e são, também, as palavras centrais de cada núcleo. Começando-se pela esquerda, tem-se um grupo de palavras em verde cujo centro é “igualdad” e que se conecta fortemente às palavras “acesibilidad universal”, “discriminación”, “oportunidade”, “personas com discapacidad”; com intensidade um pouco menor liga-se à “diversidade”, “educación”, “respeto”, “derechos” “promoción” e “derechos humanos”. Com fraca intensidade conecta-se à “actuación”, “asesoriamento genético”, “educación inclusiva” e “sociedad”. Mais próximo da expressão “personas con discapacidad” surgem dois pequenos ramos onde pode ser lido “inclusión social” e “productos de apoyo”. Tais conexões sugerem que, ao longo do material em análise, as oportunidades de alcançarem status de igualdade, para as pessoas com deficiência, estão ligadas às ideias de acessibilidade universal, direitos humanos, educação (inclusiva), dentre outras que denotam a grande importância dos avanços sociais nesse sentido.

Mantendo considerável conexão com a expressão “personas con discapacidad” tem-se a palavra central “desarrollo” (núcleo amarelo) que se ramifica com pouca conexão às palavras “valorar”, “entorno”, “psicológico”, “acceso”, “identidad”,

“psicologia de la educación” e “intervención psicológica”. Apesar da pouca conectividade entre as palavras é possível inferir que o material analisado aponta a importância da atuação do psicólogo para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse núcleo de palavras se liga com relativa conectividade ao núcleo vermelho que possui como palavra central “contexto”; assim, pode-se perceber a importância do contexto para o desenvolvimento, um contexto que envolve “programas de intervención”, o “sistema educativo”, “formación sobre discapacidad”, a atenção ao que é “diferente”, a “prevención”, a “equidad” e a “psicología”. As relações estabelecidas entre essas palavras permitem perceber a importância dada ao contexto, ou seja, ao entorno onde se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A seguir tem-se o núcleo azul, com pouca conectividade aos núcleos anteriores cuja palavra central é “profesional” e que se ramifica com pouca conectividade às palavras: “necesidades educativas especiales”, “salud mental”, “desarrollar”, “capacidad”, “código deontológico del psicólogo”, “incluir”, “família” e “humano”. Apesar da pouca conectividade entre as palavras desse núcleo, é possível concluir que se trata de um grupo de palavras que apresentam aspectos importantes ligados ao profissional que será formado pelas disciplinas em análise, o psicólogo. Seja por seus possíveis focos de trabalho tais como as famílias, as necessidades educativas especiais, o âmbito da saúde mental, o desenvolvimento de capacidades e a inclusão, seja pela importância dada ao código deontológico do psicólogo, que seria a versão espanhola do nosso código de ética profissional.

O último núcleo que aparece na figura 8, em roxo, também guarda pouca conectividade com os demais núcleos e tem como palavra central “intervención”, ramificando-se com maior conectividade à expressão “discapacidad intelectual” e

“evaluación”, “necesidad”, “trabajo”. Depois, com pouca conectividade, liga-se às palavras e expressões “psicologia del trabajo”, “dificultad”, “social”, “psicopatología”, “diagnóstico”, “psicología clinica”, “asesoriamiento”, “trastorno del espectro autista”, “estereotipos”, “tratamiento”, “problema”, “evaluación clinica”. Este núcleo parece indicar os diferentes tipos de intervenção do psicólogo, especialmente em relação à deficiência intelectual.

Ao longo do material analisado surgiram alguns pontos que merecem mais atenção; primeiro é importante destacar o enfoque dado nas disciplinas à atuação do profissional de Psicologia, especialmente nas áreas clínica e educacional ressaltando, entretanto, que a dimensão social da deficiência e da própria atuação profissional perpassam todo o material. A Análise de Similitude permitiu supor que, embora o corpus textual estivesse repleto de referências à atuação profissional, o que fica claro é que, para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, essa atuação tem de estar orientada, mais do que para o indivíduo, para a sociedade.

Nesse sentido, ainda que o modelo social da deficiência não seja citado diretamente, parece que as concepções baseadas nele dão estrutura e estofo às disciplinas, mesmo que temáticas sobre conceituações, classificações, diagnósticos e tratamentos tenham sem dúvidas aparecido. Fica claro também que parece haver um esforço, por parte de quem elabora as disciplinas, em apresentar a questão da deficiência a partir do binômio deficiência-sociedade, provocando reflexões. Ainda assim, é importante apontar que mesmo que certos modelos explicativos de deficiência – movimento de vida independente e diversidade funcional – tenham surgido na Espanha, nenhuma disciplina chegou a abordá-los diretamente ou mesmo citá-los, nos seus planos de ensino. Os modelos metafísico e de prescindência tampouco foram citados, possivelmente pelo mesmo motivo que levou a ausência dos

mesmos nas universidades brasileiras: trata-se de um ambiente científico e tais modelos pertencem, hoje, ao senso comum.

No que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) a análise realizada permitiu intuir que as universidades espanholas promovem uma aproximação maior entre o conceito de TEA e o de outras deficiências se comparadas às universidades brasileiras, até mesmo pelo uso do termo “trastornos del (neuro)desarrollo” como sinônimo de deficiências em geral. Nessa perspectiva, mesmo disciplinas que se dedicavam mais especificamente às questões sobre o autismo procuraram fazê-lo sob uma ótica voltada ao social e à intervenção junto dessas pessoas, entretanto cabe ressaltar que, assim como no Brasil, a questão da neurodiversidade não foi abordada nenhuma vez ao longo do material.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o trabalho algumas conclusões puderam ser traçadas; em relação às universidades brasileiras, o primeiro ponto que merece ser destacado diz respeito ao fato de que as disciplinas que abordam temáticas sobre deficiência – como já colocado – representam uma pequena porcentagem do total de disciplinas oferecidas em cada curso. Para além disso, 82,1% delas eram disciplinas optativas, sendo que a UFMG, UFRJ– responsável por disciplinas que abordaram Psicologia e Acessibilidade - e UFRGS não apresentaram nenhuma disciplina obrigatória na temática deficiência. Isto indica que a formação do profissional de Psicologia segue sendo pouco rica para capacitá-lo a atuar nessa área.

A partir da análise dos resultados obtidos para as universidades brasileiras evidencia-se que, embora a discussão sobre a relação deficiência-sociedade e do modelo social de deficiência esteja presente ao longo das disciplinas pesquisadas, essa presença ainda é tímida e sempre atrelada aos pressupostos do modelo médico-biológico. Mesmo quando falamos da atuação do psicólogo junto às pessoas com deficiência, essa atuação aparece voltada ao próprio indivíduo, raramente abordando uma atuação junto à sociedade, sendo para torná-la mais inclusiva, adaptada, para conscientizá-la, para empoderar grupos de pessoas com deficiência e dar-lhes voz, dentre outras possibilidades.

Temáticas relacionadas tanto ao modelo médico-biológico quanto ao modelo social da deficiência surgiram ao longo das mesmas; apesar disso, a atuação do psicólogo aparece relacionada fortemente às práticas de reabilitação e intervençao com o sujeito, o que constitui caracterísitca de um viés mais biológico, distanciando de contribuições para o debate acerca da relação deficiência-sociedade na atualidade.

Como visto anteriormente, aspectos ligados à temática da diversidade, identidade e grupo apareceram em disciplinas sobre Psicologia do Trabalho e Orientação Profissional, que são optativas, o que coloca em xeque a abrangência dessa formação, uma vez que essas disciplinas tanto podem como podem não ser cursadas.

Não foram encontradas referências aos modelos de prescindência ou metafísico, o que não surpreende já que tais concepções estão, hoje, presentes mais no senso comum do que no bojo de uma disciplina de um curso de caráter científico, como o de Psicologia.. Ainda, é importante apontar que o Transtorno do Espectro Autista foi tratado, de forma geral ao longo das disciplinas, como uma psicopatologia, sob um viés orgânico, numa clara divisão entre a normalidade e a anormalidade, sem qualquer alusão à outras perspectivas sobre o mesmo.

Já para as universidades espanholas, o primeiro aspecto que merece destaque é que a porcentagem de disciplinas que abordam a temática da deficiência, como já apontado anteriormente, é ligeiramente maior do que o número de disciplinas desse tipo nas universidades brasileiras; além disso, 65,1% delas são optativas, contra os 82,1% de disciplinas optativas nas universidades do Brasil. Isso parece indicar uma formação mais rica em conteúdos sobre deficiência, o que não significa necessariamente que uma formação seja melhor do que a outra. A implicação desse aspecto na análise das disciplinas advém do fato de que, mesmo uma formação que abranja questões sobre deficiência não será efetiva se os conteúdos mais ricos estiverem no bojo de disciplinas optativas que podem não ser cursadas e, principalmente, se as disciplinas obrigatórias não tiverem sucesso em sensibilizar os estudantes para a questão.

Comparando as universidades brasileiras e espanholas a primeira coisa que cabe apontar é que ambas têm seguido as determinações a respeito da inclusão de

disciplinas sobre deficiências em seus cursos (PORTARIA Nº 1793/94; LEY ORGANICA Nº 4/2007), como também demonstrou Chacon (2004) em pesquisa que analisou as grades curriculares de Psicologia e Pedagogia, no período entre 1992 e 1997. Ainda assim, a análise revelou que as universidades brasileiras participantes da pesquisa trazem em seu bojo, de forma bastante frequente, noções ligadas ao modelo médico-biológico o que está em consonância com outros estudos semelhantes a este realizados no Brasil (MICHELS, 2005; VELDEN, 2012). Embora Michels tenha conduzido sua pesquisa nos cursos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Catarina, vale destacar que seus resultados apontaram para o fato de que os profissionais da Educação Inclusiva são formados dentro de uma lógica médica e também da Psicologia funcionalista, centrada em métodos, técnicas e recursos.

Por outro lado, foi possível verificar que o mesmo não tem acontecido com as universidades espanholas que parecem estruturar suas disciplinas levando em consideração variados aspectos do modelo social da deficiência, numa perspectiva mais abrangente e voltada ao social. Porém, como visto anteriormente neste trabalho, o país ainda precisa caminhar um longo percurso para efetivar a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Por fim, faz-se necessário alertar que, no caso das universidades de ambos os países, o fato de este ou aquele modelo explicativo de deficiência se destacar mais na construção das disciplinas não é por si só garantia de que a formação efetivamente se baseará nele, mas, sim, um forte indicativo de quais concepções orientam o ensino.

Esta pesquisa objetivou investigar quais as concepções e modelos explicativos de deficiência são veiculados nas formações em Psicologia oferecidas em Universidades brasileiras e espanholas e fazer comparações entre os dois países. Seus resultados evidenciam diferenças entre a formação oferecida pelos cursos de

graduação em Psicologia no Brasil e na Espanha, indicando que este último país estrutura suas disciplinas sobre deficiência com base nos pressupostos do modelo social de deficiência, enquanto que no Brasil ainda existe presença considerável do modelo médico biológico na formação. Nesse sentido, é importante que se busquem mudanças no modo como as disciplinas são concebidas para que reflitam o que existe de mais atual nessa área, para que a formação esteja apta a entregar para a sociedade profissionais que tenham uma visão diferenciada do fenômeno da deficiência.

A partir da pesquisa realizada para construir a parte teórica desta dissertação, dois pontos ficaram claros: a relevância do modelo social da deficiência, bem como de outros modelos explicativos mais atuais, para potencializar o desenvolvimento das pessoas com deficiência e a importância de uma formação universitária de qualidade na área da Psicologia, para fornecer melhores profissionais à sociedade. Num mundo diverso e plural, em que se fazem presentes tantas problematizações acerca das identidades minoritárias, suas singularidades, seus direitos, não há mais espaço para que as pessoas com deficiência sejam tratadas meramente como casos médicos e que a única preocupação dos profissionais para com elas seja diagnosticá-las e reabilitá-las.

Hoje, é preciso superar modelos que enxerguem apenas suas limitações, suas faltas, para que as questões concernentes à deficiência não sejam tratadas com pena, caridade ou assistencialismo. O grupo das pessoas com deficiência precisa ser visto como um grupo detentor de direitos, é preciso então que suas características e particularidades sejam compreendidas à luz do entendimento de que elas se manifestam no seio de uma sociedade amplamente excludente e que, portanto, é preciso extrapolar as discussões sobre deficiência apenas num nível médico-biológico.

Estas reflexões podem ser realizadas a partir dos questionamentos levantados pelo modelo social de deficiência, bem como o modelo de diversidade funcional e da neurodiversidade, por exemplo. Apenas uma formação crítico-reflexiva sobre tais modelos pode auxiliar o futuro profissional da Psicologia a oferecer serviços que possam proporcionar à pessoa com deficiência oportunidades de desenvolvimento verdadeiramente humano, alinhado realmente aos pressupostos de uma sociedade que busca ser de fato inclusiva. Especialmente na área da Psicologia é essencial entender as muitas facetas que compõem o fenômeno da deficiência para que as pessoas com alguma deficiência possam ser vistas como sujeitos tão complexos, profundos e multideterminados quanto qualquer outro, não resumidos à um diagnóstico. Mais que isso, uma formação alinhada aos modelos mais atuais e críticos auxilia esse grupo a encontrar e exercer sua própria voz e produz mudanças sociais.

Assim, por meio desta pesquisa, espera-se auxiliar no alargamento dos estudos na área da formação de psicólogos, estabelecendo diálogos entre essa formação e os modelos de deficiência apresentados. Em particular, acredita-se que permitirá a análise concreta dos currículos de universidades, apontando, a partir de análise de componentes curriculares, a incidência e como tem sido retratado o assunto da deficiência na formação do psicólogo. Pretende-se, e isso é muito importante, fornecer conhecimento e provocar reflexão naqueles que lerem este trabalho.

Ainda assim, a pesquisa apresenta limitações. Primeiramente, ao selecionar apenas cinco universidades de cada país, não é possível afirmar que os resultados representam, de fato, a realidade da formação em cada um deles; é preciso atentar que cada universidade apresentará particularidades e abordagens variadas. Da mesma forma, faz-se necessário lembrar que uma parcela considerável da formação em Psicologia no Brasil ocorre em universidades particulares, que em função dos

critérios estabelecidos para a seleção das universidades participantes não se enquadraram entre as selecionadas. Nesse sentido, sugere-se que novas pesquisas sejam conduzidas para conhecer as realidades de outras universidades, de natureza administrativa ou regional diferenciadas.

Outro aspecto que pode limitar a generalização dos dados obtidos pela pesquisa encontra-se no fato de que não existe garantia de que os pontos apresentados nos planos de ensino serão ensinados de fato ao longo das aulas, nem tampouco de que forma serão transmitidos. Por exemplo, em razão de muitos fatores como tempo, interesse dos alunos e imprevistos alguns pontos podem ser priorizados em lugar de outros. Sendo assim, é impossível garantir que a prática das aulas refletirá de forma exata aquilo que foi estabelecido nos planos de ensino ou, ainda, que os alunos irão se apropriar de todos os conteúdos da mesma maneira. Assim, se evidencia a importância das pesquisas que se propõem a investigar as concepções de deficiência de alunos ingressantes e concluintes e verificar as possíveis mudanças ocorridas entre esses dois momentos distintos de curso; futuramente, outras pesquisas poderiam, de alguma forma, investigar a prática dos profissionais de Psicologia que atuam junto às pessoas com deficiência e que concepções orientam essa prática.

Cabe ressaltar ainda outra questão: as ementas das disciplinas são estabelecidas segundo normativas próprias da instituição de ensino, não podendo ser modificadas a qualquer momento por questões regimentais. Isso aponta para o fato de que a aula ministrada pelo professor em sala de aula pode se pautar em outros conteúdos que não aqueles descritos no ementário, enquanto a ementa do curso permanece não atualizada. Ainda assim, considera-se necessário, após todo o percurso feito nesta pesquisa, oferecer uma sugestão concreta à questão foco do

estudo e, nesse sentido, sugere-se um exemplo de ementa que pudesse contemplar as discussões e críticas traçadas ao longo deste texto.

Disciplina: Dimensões biopsicossocias da deficiência. Ementa: introduzir o aluno ao fenômeno da deficiência, discorrendo sobre suas dimensões biológica, psicológica e social, percorrendo historicamente modelos e concepções de deficiência e seus contrapontos.

Ao longo dessa disciplina, o fenômeno da deficiência seria analisado sob diversos aspectos, dando enfoque ao prisma do modelo social de deficiência, compreendendo-a como algo que surge não nos corpos dos sujeitos, mas nas relações entre esses corpos que apresentam diferenças e uma sociedade não estruturada para incluí-los. Nesse sentido, alguns conteúdos que seriam abordados pela disciplina são: normalidade e anormalidade; eliminação de barreiras; paradigmas no atendimento à pessoa com deficiência; formação da identidade da pessoa com deficiência; direitos e garantias, deficiência e interseccionalidade. Diante da discussão proporcionada por esses tópicos, o estudante seria levado a questionar o papel do profissional da Psicologia no trato com a pessoa com deficiência, refletindo suportes e/ou ajustes realizados no contexto que possam garantir uma maior participação desse sujeito nas mais diversas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ABELLÁN, R.M.; RODRIGEZ, R.H.; FRUTOS, A.E. Una Aproximación a la Educación Inclusiva em España. *Revista Educación Inclusiva, vol.3, nº 1, p. 149-164, 2010*. Disponível em:< https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>. Acesso em: 04/2018.

ALCOBA, S.A.C. Estranhos no Ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008. 231f. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

ALFARO-ROJAS, L. Psicologia y Discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología, vol. 32, n.º 1, p. 63-74, 2013*. Disponível em:< http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748711005>. Acesso em: 05/2018.

AMENDOLA, M. F. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma perspectiva. *Psicologia:Ciência e Profissão, v. 34, n. 4, p. 971-983, 2014*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 01/2019.

AMIRALIAN, M.L.; BECKER, E.; KOVÁCS, M.J. A Especialização do Psicólogo para o Atendimento as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Psicol. USP v.2 n.1-2 São Paulo, 1991*. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771991000100011>. Acesso: 04/2018.

AMORIN, É.G; MMEDEIROS NETA, O.M; GUIMARÃES, J. A Deficiência em Foco nos Currículos de Graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). *Holos, ano 32, v. 2, 2016*. Disponível em: < http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000>. Acesso em: 06/2018.

ANTUNES, M.A.M. A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. 5ª ed. São Paulo: Educ, 2007. 134p.

APA – American Psychological Association. Guidelines for Assessment of and Intervention with Persons with Disabilities, 2011. Disponível em:< http://www.apa.org/pi/disability/resources/assessment-disabilities.aspx>. Acesso em: 05/2018.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, pág. 160-173, março, 2001*. Disponível em: <www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>. Acesso em: 01/2016.

BALEOTTI, L.R.; OMOTE, S. A Concepção de Deficiência em Discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014*. Disponível em:< http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2014.008>. Acesso em: 05/2018.

BARS, I. S; FUENTES, S. S; GINÉ, C. G; VILLORIA, E. D. Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, v. 8, nº 1, p. 143 – 152, 2014*. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755984 >. Acesso em: 11/2018.

BOCK, A.M.B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 368p.

BOCK, G. L. K; GESSER, M; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, 2018*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100143&script=sci_abstract>. Acesso em: 09/2018.

BRAID, L.M.C.; MACHADO, M.F.A.S.; ARANHA, A.C. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. *Interface (Botucatu) vol.16 no.42, Botucatu, 2012*. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000300008>. Acesso em: 04/2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 04/2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 06/2017.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 12/2018.

BRASIL. Resolução nº 05, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 08/2017.

BRUGUÉ, J. C. ¿Discapacidad o Diversidad Funcional?. *Siglo Cero, v. 46 (2), n.º 254, p. 79-97, 2015*. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/14299>. Acesso em: 10/2018.

CAMARGO, M. L; JÚNIOR, E. G; LEITE, L. P. O Psicólogo e a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão, v. 37, n 3, p. 799-814, 2017*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932017000300799&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 01/2019.

CAMARGO, B.V; JUSTO, A. M. Tutorial para Uso do Software IRAMUTEQ. *Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – UFSC*, Florianópolis, 2018. Disponível em:< http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018 >. Acesso em: 01/2019.

CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das Universidades à *Recomendação* da Portaria Ministerial nº 1.793. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.10, n.3, p.321-336, 2004*. Disponível em: <https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/5chacon.pdf>. Acesso em: 05/2018.

CHADE, J. Para ONU, Brasil trata pessoas com deficiência com assistencialismo. *O Estado de S. Paulo, São Paulo, ano 131, n. 42656, 25 ago. 2015*. Disponível em:< https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,para-onu--brasil-trata-pessoas-com-deficiencia-com-assistencialismo,1750275>. Acesso em: 04/2018.

CHAUI, M. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. *Revista Brasileira de Educação, nº 24, 2003*. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12/2018.

COLEGIO Oficial de Psicólogos de Madrid. Ambitos Profesionales. Dísponível em: < http://www.copmadrid.org/web/colegiados/ambitos-profesionales>. Acesso em: 08/2017.

CONSEJO GENERAL DE LA PSICOLOGÍA DE ESPAÑA. Codigo Deontologico del Psicólogo. 2014. Disponível em:< https://www.cop.es/index.php?page=CodigoDeontologico>. Acesso em: 05/2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n° 010, de 21 de julho de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em:< https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso: 04/2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Práticas Profissionais dos(as) Psicólogos(as) em Educação Inclusiva, Brasília, 2009. Disponível em:< http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6(12.07.2010).pdf>. Acesso em: 03/2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia, Brasília, 2009. Disponível em:< https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf >. Acesso: 04/2018.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05/2017.

DINIZ, D. BARBOSA, L. SANTOS, W.F. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Sur, Rev. int. direitos human., vol.6, n.11, pp.64-77, 2009*. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452009000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05/2018.

ESPANHA. Ley Orgánica 4, de 12 de abril de 2007. Modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid. Disponível em: < https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>. Acesso em: 02/2019.

ESPANHA. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo de 2010. Regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Madrid. Disponível em: < http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN15035/3-15035.pdf>. Acesso em: 07/2017.

ESPANHA. Real Decreto Legislativo 1, de 29 de noviembre de 2013. Aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Madrid. Disponível em: < https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>. Acesso em: 03/2018.

ESPANHA. Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro de 2007. Que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madri. Disponível em: < https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>. Acesso em: 08/2017.

ESPANHA. Real Decreto 1971, de 23 de diciembre de 1999. *Procedimiento para el Reconocimiento, Declaración y Calificación del Grado de Minusvalía*. Madrid. Disponível em: < https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-1546-consolidado.pdf>. Acesso em: 03/2018.

ESPINOSA, J.; MARQUEZ, M.O.; RUBIO, Victor. El Papel del Psicólogo en Centros para Sujetos con Retraso Mental. *Papeles del Psicólogo, vl. 22-23, 1985*. Disponível em:< http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=244>. Acesso em: 04/2018.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. *Rev Bras Epidemiol., vol.8, ano 2, p.187-193, 2005*. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>. Acesso em: 04/2018.

FERREIRA, M. A. V. *De la* minus-*valía a la* diversidad funcional*: un nuevo marco teórico-metodológico. Política y Sociedad, v. 47, nº 1, p. 45-65, 2010*. Disponível em: < https://eprints.ucm.es/35230/ >. Acesso em: 10/2018.

FERREIRA, M.A.V. Discapacidad, Corporalidad y Dominació_: la lógica de las imposiciones clínicas, 2009. In: CONGRESO ALAS, XXVIII, 2009, Buenos Aires. 2009. Disponível em:< http://cdsa.aacademica.org/000-062/2156.pdf>. Acesso em: 07/2017.

FERREIRA, M.A.V; MARTÍN, M. T; DÍAZ, S.R; VELÁZQUEZ, E.D; ESTEBAN, A.C. Discapacidad y Políticas Públicas en España: un estudio longitudinal. Disponível em:< http://www.asesdis.es/ASESDIS_textos.htm>. Acesso em: 07/2017.

FIGUEIRA, E. Psicologia e Inclusão: atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GARCÍA, A. B; CHECA, R. M. H. Definiciones de discapacidad en España. *Informes Portal Mayores, nº 109, Madrid, 2011*. Disponível em:

<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/pm-definiciones-01.pdf>. Acesso em: 09/2018.

GARCÍA, C.E.; SANCHÉZ, A.S. Visión y Modelos Conceptuales de la Discapacidad. *Revista Polibea, nº 73, 2004*. Disponível:< http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/7589/8-2-6/vision-y-modelos-conceptuales-de-la-discapacidad.aspx>. Acesso em: 05/2018.

GESODIS. Discapacidad y Políticas Públicas en España: un estudio longitudinal. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES), 2016*. Disponível em: < http://www.mferreira.es/Documentos_nuevo/Publicaciones.htm >. Acesso em: 05/2017.

GESSER, M; NUERNBERG, A.H. Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos. *Psicologia:Ciência e Profissão, vol.34 ano 4, p.850-863, 2014*. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000400850&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 05/2018.

GESSER, M; NUERNBERG, A.H; TONELI, M.J.F; A Contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade; v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012*. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=33>. Acesso em: 07/2017.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 176.

GOMES, C. C. P. O Papel Social da Universidade, 2014. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 2014, Florianópolis, 2014. Disponível em: < https://core.ac.uk/download/pdf/30407915.pdf>. Acesso em: 12/2018.

GONÇALVEZ, G.C.. VAZ, A.F. Notas sobre la Educación de Personas con Histórico de Deficiencia en Brasil. *Ágora para la EF y el Deporte, n.º 9, p. 15-30, 2009*. Disponível em:< https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_carreiro_2.pdf>. Acesso em: 04/2018.

HUMANS Rights Watch. Brasil: Pessoas com deficiência são confinadas em péssimas condições, 2018. Disponível em:< https://www.hrw.org/pt/news/2018/05/23/318179>. Acesso em: 06/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. Disponível em: < http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>. Acesso em: 06/2018.

INSTITUTO de Mayores y Servicios Sociales. Grau de Discapacitat. 2019. Disponível em: < http://www.imserso.es/imserso_02/autonomia_personal_dependencia/grado_discapacidad/index.htm>. Acesso em: 03/2019.

KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000400016&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 01/2019.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, L. P. A Psicologia histórico-cultural na compreensão dos conceitos relacionados à deficiência**:** uma análise investigatória com futuros profissionais. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. Relatório Científico – CNPq. (Texto não publicado).

LINS, C. F. M. Apostila de IRAMUTEQ. Universidade de Fortaleza – Programa de Pós Graduação em Psicologia, [entre 2010 e 2018].

LOPES, L. A Orientação Profissional para Jovens com Déficit Cognitivo: um relato de experiência. *Boletim de Psicologia, v. Lvi, n. 125, p. 189-203, 2006*. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200005 >. Acesso em: 01/2019.

LOUZADA, J.C.A. Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física. 2017. 127f. Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/Marília, 2017.

MARTINS, A.J.; CARDOSO, M.H.C.A.; JÚNIOR, J.C.L.; MOREIRA, M.C.N. A concepção de família e religiosidade presente nos discursos produzidos por profissionais médicos acerca de crianças com doenças genéticas. *Ciência & Saúde Coletiva, vol.17, ano 2, p. 545-553, 2012*. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000200027&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 05/2018.

MATTOS, B.M. Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de universitários. 2016. 106f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2016.

MATTOS, L.K.; NUERNBERG, A.H. A Intervenção do Psicólogo em Contextos de Educação Especial na Grande Florianópolis. *Rev. bras. educ. espec. vol.16 no.2 Marília, 2010*. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04/2018.

MAZO, R. Ensino de Arquitetura e Concepção de Professores sobre Acessibilidade, Inclusão Social, Desenvolvimento Humano e Deficiência. 2010. 155f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2010.

MICHELS, M.H. Paradoxos da Formação de Professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.11, n.2, p.255-272, 2005*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007>. Acesso em: 07/2017.

MINISTERIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR SOCIAL. Base Estatal de Datos de Personas com Valoración del Grado de Discapacidad, 2018. Disponível em: <http://imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2016.p. >. Acesso em: 07/2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Pesquisa Nacional de Saúde: ciclos de vida, 2013. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Acesso em: 06/2018.

MIRANDA, R. L; CIRINO, S. D. Os primeiros anos dos Laboratórios de Análise do Comportamento no Brasil. *Psychologia Latina, v. 1, p. 79-87, 2010*. Disponível em: < https://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2013-04-25-art5.pdf >. Acesso em: 11/2018.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, 2016*. Disponível em: < http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236 >. Acesso em: 12/2018.

MURILLO, D. G; GALÁN, J. H. Guía para Implementar el Universal Instructional Design-UID (Diseño Instruccional Universal) en la Universidad. Barcelona: *Observatorio Universidad y Discapacidad*, 2012.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 159 sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes, 1983. Disponível em: < http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_159.html>. Acesso em: 07/2018.

OLIVEIRA, C. M; NUERNBERG, A. H; NUNES, C. H. S. S. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. *Avaliação Psicológica, v. 12, n. 3, p. 421-428, 2013*. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300017 >. Acesso em: 01/2019.

OLIVEIRA, C. M. NUNES, C. H. S. S. Instrumentos para Avaliação Psicológica de Pessoas com Deficiência Visual: Tecnologias para Desenvolvimento e Adaptação. *Psicologia: Ciência e Profissão, v. 35, n. 3, p. 886-899, 2015*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932015000300886&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 01/2019.

OLKIN, R.; PLEDGER, C. Can Disability Studies and Psychology Join Hands?. *American Psychologist, vol. 58. nº 4, 2003*. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/10658236_Can_Disability_Studies_and_Psychology_Join_Hands>. Acesso em: 05/2018.

OMOTE, S. Perspectivas para Conceituação de Deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 04, p. 127-135, 1996*. Disponível em:< http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista4.htm>. Acesso em: 02/2018.

ONU. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Nova York. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05/2016.

ONU. Declaração de Salamanca. Salamanca. 1994. 17pgs. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05/2016.

ONUBR. A ONU e as pessoas com deficiência, 2018. Disponível em: < https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05/2018.

ORTEGA, F. Deficiência, Autismo e Neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012 >. Acesso em: 03/2017.

PALACIOS, A.; ROMANÃCH, J. El Modelo de la Diversidad. Espanha: Ediciones Diversitas, 2006.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.715-728, 2009*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07/2017.

PICCOLO, G.M; MENDES, E.G. Contribuições a um Pensar Sociológico sobre a Deficiência. *Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03/2017.

PICCOLO, G.M.; MENDES, E.G. Nas Pegadas da História: tracejando relações entre deficiência e sociedade. *Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, 2012*. Disponível em:<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 06/2017.

PLENA INCLUSIÓN MADRID. El Maletín del Psicólogo de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual. Madrid, 2016. Disponível em:< https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2017/12/Maletin_del_psicologo_baja.pdf>. Acesso em: 05/2018.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, nº 81, 2014*. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/1616-6035-1-PB.pdf >. Acesso em: 07/2017.

PLETSCH, M.D.; MENDES, G.M.L. Between Policies and Practices: The Challenges of Inclusive Education in Brazil. *Education Policy Analysis Archives Vol. 23, No. 27, 2015*. Disponível em:< http://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389056.pdf >. Acesso em: 04/2018.

PUENTE, M.T.G.E. La Psicología en la Atención a las Personas con Discapacidad. *Educar, Curitiba, n. 23, p. 355-362, 2004*. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a20.pdf>. Acesso em: 05/2018.

QUEZADA, R. G. La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación, v. 355, p. 109-133, 2011*. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf >. Acesso em: 12/2018.

ROSSO, A; ROMANINI, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2014. Disponível em:* < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203 >*. Acesso em: 01/2019.*

RUBINSTEIN, S. La formación de los profesores de Educación Física en el área de la discapacidad: un análisis de los planes de estudios de 1992, 1996 y 2004 del curso de profesores del ISEF – Montevideo. *Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 203-218, 2012*. Disponível em: < http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/27844/21151>. Acesso em: 07/2017.

SALERNO, M.B; JORDAN, M.A.T; ARAÚJO, P.F. Instituciones de Enseñanza Superior de España y Brasil: temática sobre las personas con discapacidad. Rev Bras Educ Fís Esporte, v. 29, n. 2, p. 303-12, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092015000200303&script=sci_abstract&tlng=es >. Acesso em: 07/2017.

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo Iramuteq. Planaltina, 2017. Planaltina, 2017. Disponível em: < http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 10/2018.

SANTOS, V.; SALVADOR, P; GOMES, A; RODRIGUES, C; TAVARES, F; Alves, K; BEZERRIL, M. IRAMUTEQ nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: *scoping review. ATAS- Investigação Qualitativa em Saúde, v. 2, 2017*. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1230/1191>. Acesso em: 12/2018.

SARRIONANDIA, G. E. ALONSO, M. A. V. Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, v. 36, nº 213, págs. 5-12, 2005*. Disponível em: <>. Acesso em: 05/2017.

SARRIONANDIA, G. E; RUEDA, C. S; ALONSO, M. A. V; MENA, M. S; LÓPEZ, M; ÁLVAREZ, M. I. C; GIL, F. G. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, *Revista de educación, nº 349, págs. 153-178, 2009*. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_08.pdf>. Acesso em: 02/2018.

SIGUAN, Miguel. La Psicologia en España. In: SEXTON, V.S; MISIAK, H. Psychology Around the World. Monterey, CA: Brooks/Cole. 1976.

da SILVA, K. C. B. O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial. *Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 1, p. 69-87, 2016.* Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1198 >. Acesso em: 12/2018.

SILVA, V.L.R.R.; BONATTO, S.J. Modelo de Protocolo para Diagnosticar as Condições de Acessibilidade às Instituições Públicas do Estado do Paraná. In: Peixe et al (org.). Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Reflexões, Experiências e Contribuições, vol I, Imprensa Universitária da Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: < http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_I/capitulo_2_ciencia_tecnologia_e_ensino_superior/2_8.pdf>. Acesso em: 06/2018.

SOARES, A.R. A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão, vol. 30 (Núm. Esp.), p. 8-41, 2010*. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf>. Acesso em: 07/2018.

SOUZA, S.B. Currículo, Profissionalização e Inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, p. 336–340, 2016*. Disponível em:< https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12295>. Acesso em: 06/2018.

SPATTI, A. C; SERAFIM, M. P; DIAS, R. B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 341-360, 2016*. Disponível em: <>. Acesso em: 12/2018.

TIMES Higher Education Ranking. Disponível em:< https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores >. Acesso em: 07/2017.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien. 1990. 8 pgs. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05/2016.

UNIFESP – Departamento de Comunicação Institucional. Unifesp é a melhor universidade federal brasileira. 2017. Disponível em:< http://www.unifesp.br/reitoria/dci/boletins-anteriores/item/2853-unifesp-e-a-melhor-universidade-federal-brasileira>. Acesso em: 03/2018.

VELDEN, H.F.V. Formação de Profissionais em Psicologia para Atenção às Pessoas com Deficiência: análise de ementários de cursos públicos de graduação no país. 2012. 144f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

VICTOR, S. L; CAMIZÃO, A. C. Psicologia Histórico-Cultural e a Contribuição na Superação do Modelo Médico-Psicológico. In: LEONARDO, N.S.T; BARROCO, S.M.S; ROSSATO, S. P. M. (orgs). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural. Curitiba: Appris, 2017. cap.1, p. 17-35.

VILELA, A.M.J. HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: UMA NARRATIVA POR MEIO DE SEU ENSINO. *PSICOL. CIENC. PROF. V.32 Nº.SPE, BRASÍLIA, 2012*. DISPONÍVEL EM: < HTTP://WWW.SCIELO.BR/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S1414-98932012000500004>. ACESSO EM: 08/2018.

WALTOLLER, F; THORIUS, K. K. Cross-Pollinating Culturally Sustaining Pedagogy and Universal Design for Learning: toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review, v.86, nº 3, p. 366-389, 2016*. Disponível em: < https://eric.ed.gov/?id=EJ1113760 >. Acesso em: 11/2018.

YAMAMOTO, E. USP é a primeira latino-americana no THE World University Ranking. *JORNAL da USP*. 2017. Disponível em:< https://jornal.usp.br/institucional/usp-e-a-melhor-latino-americana-no-the-world-university-ranking/>. Acesso em: 03/2018.