



**UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA**

**UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE
PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL**

**Bauru
2006**



**UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA**

EMÍLIO CARLOS FIGUEIRA DA SILVA

**UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE
PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL**

Monografia apresentada à Universidade do Sagrado Coração, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia, sob a orientação do Professor Ms. Rinaldo Correr.

**Bauru
2006**

A humanidade sempre sonhou com um milagre religioso: que os cegos enxergassem e que os surdos ouvissem. É provável que a humanidade triunfe um dia sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o dia em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de 'criança com defeito'. O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral em toda a sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivos para que outros a sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência desses defeitos, ainda que o cego continue cego e o surdo continue surdo. Provavelmente não serão compreendidos aqueles que disserem que um cego é deficiente. Assim, as pessoas dirão que um cego é um cego, que um surdo é um surdo, e nada mais.

LEV VYGOTSKY
(1998, p. 82)

Em nossa sociedade, as pessoas com deficiência representam um sinal de que todos somos diferentes, e que essa diferença, antes de ser algo negativo, pode nos levar a atitudes mais tolerantes com as diversas diversidades humanas.

RINALDO CORRER
(2003, p. 18)

Para as duas mulheres mais importantes de minha vida:

minha avó LOURDES e minha mãe IVONE!

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente a DEUS por ter proporcionado mais esta vitória em minha vida;
- À FAMÍLIA de um modo geral que sempre foram personagens diretos em minha história pessoal;
- À toda comunidade da USC, em especial à IRMÃ JACINTA e à IRMÃ EVANIRA que acreditando em mim, proporcionaram condições para eu cursar esta faculdade;
- Aos colegas conquistados nesses últimos quatro anos de caminhada compartilhamos muitos momentos juntos;
- À cada professor ou professora que tive, com a certeza que aprendi com todos não só teorias, mas muitas coisas da vida e da convivência humana;
- Ao meu orientador, professor RINALDO CORRER, que no momento em que aceitou o desafio deste trabalho, iniciamos também a construção de uma grande amizade;
- À esta BANCA EXAMINADORA que aceitou dividir comigo este grande momento significativo de minha vida;
- A FERNANDO CARVALHO e IVAN BETETO, primeiros amigos que conquistei na faculdade, apoiaram-me em todos os momentos, companheiros sinceros;
- ÀS MARINA COLOMBO e DANIELA VITTI, amigas-irmãs que a faculdade me apresentou, condenando-me a carregá-las no coração para sempre.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXO	
LISTA DE GRÁFICOS	
LISTA DE TABELAS	

INTRODUÇÃO

<i>De minhas primeiras mal-traçadas linhas à psicologia: Dados para uma autobiografia</i>	1
-------------------------------------------------------------------------------------------------	---

CAPÍTULO I

<i>A Psicologia do Excepcional como objeto de estudo</i>	22
I. Deficiência e Psicologia: marcos iniciais em Vygotsky	23
II. Pessoas com deficiência: educação e psicologia no Brasil	26
III. Século XXI ainda sem rupturas	38

CAPÍTULO II

<i>Referencial Teórico</i>	42
I. Foco da Pesquisa	44
II. Objetivos	44
III. Objetivo Geral	44
IV. Objetivos Específicos	44
V. Bases Teóricas	45
VI. Dialética: tudo se transforma	45
VII. Dialética e Psicologia: os marcos iniciais de uma convergência	48
VIII. Surge a Psicologia Sócio-Histórica	51
IX. Pesquisas qualitativas	54

CAPÍTULO III

<i>Metodologia</i>	61
I. Os procedimentos de nossa pesquisa	62
I.I. Coleta de dados	62
II. Questões Éticas	63
III. Fonte de informações	63
IV. Procedimentos de Análise	64

CAPÍTULO IV

<i>Resultados E Discussões</i>	66
CATEGORIA 01 - TÍTULO / IDENTIFICAÇÃO	67
CATEGORIA 02 - EMENTA	73
CATEGORIA 03 - OBJETIVO	76
CATEGORIA 04 - CONTEÚDOS MINISTRADOS	79
CATEGORIA 05 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Protocolo número 191/2005 do Comitê de Ética em Pesquisa	104
ANEXO II – Protocolos analisados nesta pesquisa	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Cursos de Graduação de Psicologia no Brasil	63
Gráfico II – Movimentação dos e-mails enviados aos cursos	63
Gráfico III – Cursos que ainda mantêm o título Psicologia do Excepcional	68
Gráfico IV – Disciplinas predominantes no 5º. e 6º. Semestres	68
Gráfico V - A carga horária básica desses cursos	69
Gráfico VI – Principais tópicos da matéria	89
Gráfico VII – Assuntos mais trabalhados	90
Gráfico VII – Abordagens mais psicológicas	91
Gráfico VIII – Anos com mais publicações	95

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Nome das disciplinas	67
Tabela II – Análise das Ementas	73
Tabela III – Objetivos gerais e específicos	76
Tabela IV – Conteúdo ministrado: Documento 01	79
Tabela V – Conteúdo ministrado: Documento 02	80
Tabela VI – Conteúdo ministrado: Documento 03	80
Tabela VII – Conteúdo ministrado: Documentos 4.1 e 4.2	80
Tabela VIII – Conteúdo ministrado: Documento 5.1, 5.2 e 5.3	81
Tabela IX – Conteúdo ministrado: Documentos 6.1 e 6.2	82
Tabela X – Conteúdo ministrado: Documento 07	83
Tabela XI – Conteúdo ministrado: Documento 08	83
Tabela XII – Conteúdo ministrado: Documento 09	83
Tabela XIII – Conteúdo ministrado: Documento 10	83
Tabela XIV – Conteúdo ministrado: Documento 11	84
Tabela XV – Conteúdo ministrado: Documento 12	82
Tabela XVI – Conteúdo ministrado: Documentos 13.1 e 13.2	85
Tabela XVII – Conteúdo ministrado: Documento 14	85
Tabela XVIII – Conteúdo ministrado: Documento 15	86
Tabela XIX – Conteúdo ministrado: Documento 16	86
Tabela XX – Conteúdo ministrado: Documento 17.1 e 17.2	87
Tabela XXI – Conteúdo ministrado: Documento 18	87
Tabela XXII – Conteúdo ministrado: Documento 19	87
Tabela XXIII – Ano das publicações das referencias bibliográficas	94
Tabela XXIV – Títulos de livros mais utilizados nesses cursos	96

INTRODUÇÃO

**De minhas primeiras mal-traçadas
linhas à Psicologia:
Dados para uma autobiografia**

Sou técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica
fora disso sou doido, com todo o direito de sê-lo.
FERNANDO PESSOA

Durante todos esses anos, muitos já me pediram para eu escrever a minha própria biografia; mas para mim, escrever é como mergulhar no desconhecido. Tudo que escrevo, são coisas que quero aprender e, por isto, pesquiso sobre elas, fazendo do ato de escrever minha escola particular. Assim, escrever sobre mim, uma história que conheço melhor que ninguém, não me fascina nem um pouco. Porém, acabo de ler a tese de livre-docência de Lígia Assumpção Amaral¹ e, como as demais, ela era maestria em começar suas dissertações resgatando primeiramente a sua própria história, para depois entrar em suas temáticas. Isto me levou há alguns questionamentos: Afinal, quem sou? Quais os passos que dei até chegar aqui – principalmente no campo das deficiências? Como está sendo essa transição de jornalista, escritor e historiador para uma nova identidade – a de Bacharel em Psicologia? E por que não: após esta defesa, quais os passos a seguir?

-
1. Lígia Assumpção Amaral, era Professora Associada Livre Docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Doutora, Instituto de Psicologia, USP (1998), seu principal interesse na docência e pesquisa estava voltado para a questão da diferença significativa e, nela, a condição de deficiência, além de características étnicas, religiosas, de opção sexual etc, tanto nos aspectos individuais das pessoas dela protagonistas, como nos aspectos sócio-culturais a elas referidas. Refletia e pesquisava - compartilhando em artigos, cursos (de graduação, pós-graduação, especialização e divulgação), palestras, assessorias, etc. - sobre alguns tópicos que relacionam a diferença significativa aos fenômenos que ela possa gerar, tanto referidos ao processo de desenvolvimento humano e à estruturação da personalidade (por exemplo, vicissitudes, mecanismos de defesa...), como referidos às reações da família, dos profissionais, ou ainda referidos aos mecanismos sócio-culturais (preconceitos, estereótipos, estigma, discriminação...). Trabalhou com aspectos práticos ligados à qualidade de vida dessas pessoas: educação, trabalho, lazer, formas de atendimento profissional, etc. Nos últimos anos pesquisava as representações da diferença na produção cultural: mitologia, literatura, cinema, entendidas como possíveis estruturantes de barreiras psicossociais. Lígia morreu em decorrência de um acidente automobilístico no Rio Grande do Sul, em 22 de julho de 2002.

Cheguei à conclusão que deveria refazer toda a minha trajetória no início desta monografia. Todavia, peço licença ao meu orientador, aos demais membros desta banca, a quem irá ler este texto – e simbolicamente à ABNT –, mas irei escrever esta introdução em primeira pessoa!

Nasci em uma romântica noite, de setembro, em 1969. A origem de minha deficiência foi a falta de oxigenação no cérebro durante o parto, originando graves problemas de coordenação motora, ocasionando paralisia cerebral, o que foi regado por longos e intensos tratamentos na AACD durante a década de 70. Naquele período, os deficientes eram "preparados" para viver dentro dos muros das instituições, sendo assistidos por órgãos oficiais que financiavam esse isolamento do convívio social. Foi um período onde minha vida se resumia àquela instituição, pois ficava ali 11 horas por dia de segunda à sexta-feira. Porém, no início dos anos 80, um grupo muito grande dessas pessoas com deficiência resolveu "derrubar esses muros" e sair para conquistar espaços na sociedade. E eu, graças a Deus, fui um deles... E tenho muito orgulho de ter sido um dos personagens dessa abertura!

Desde muito cedo, tive uma queda muito grande pelas artes, produzindo entre os 2 e 5 anos de idade, inúmeros desenhos e pinturas. Fui alfabetizado aos 5 e aos 7 já escrevia meus primeiros poemas e ensaios. Aos 11, fiz a minha grande e primeira loucura; sai da casa de meus pais em São Paulo, indo morar com meus avós em uma pequena cidade do interior paulista, chamada Guaraçaí.

Voltemos ao tempo, no dia 03 de junho de 1983. Posso dizer que foi nessa data e local, cidade há 615 quilômetros da capital paulista, que começou a nascer esta

monografia e tantos trabalhos de minha carreira. Tinha por volta de 13 anos de idade, ainda no ginásio, quando despertou a vontade de escrever para a Folha de Guaraçai, pequeno semanário do município. Não foi muito difícil, uma vez que o nosso professor de geografia era o diretor do jornal. E justamente na data que citei, era publicado o nosso primeiro texto.

As colaborações passaram a ser freqüentes. Um pequeno curso de dez meses, ensinou-me as técnicas jornalísticas, mas minha grande escola mesmo, foi o dia-a-dia de algumas redações, permitindo-me conviver e aprender com grandes profissionais. Passei a escrever com mais precisão na arte de informar os leitores, mas sempre dava uma escapada nas regras, praticando um jornalismo opinativo, graças a abertura democrática que tinha. A Folha era um jornal tipográfico, não-profissional; pertencendo ao Centro de Estudo e Bem-Estar do Menor-CEPBEM, era produzida como atividade dos garotos e eu um de seus colaboradores, fornecendo textos. Apesar de apenas colaborador, despertei muita confiança na população e era intensa a minha atividade jornalística. Tive também participação em outros jornais daquela região.

Olhando um pouco para minha vida literária, foi também aos 16 anos, que publiquei o meu primeiro livro: "*Noites Guaraçaienses*", com 56 poesias românticas, que teve duas edições vendidas em três meses. E em 1990, "*A Face Oculta*" foi outra obra poética lançada. Em 1998, publiquei o meu livro de contos "*Nostalgia do Futuro*" e em 2001 (os três pela Scortecci Editora) e "*Traços de Interior*", uma publicação alternativa misturando crônicas e ilustrações a carvão feitas por mim. Ao todo, escrevi 66 livros, sendo que 45 joguei no lixo, por acreditar que nem tudo que se escreve dá para ser

publicado; mas serviram como prática de redação, para desenvolver minha linguagem e para eu pegar ritmo de escrita e de trabalho!

De volta ao jornalismo, aos 16 anos, escrevia o jornal praticamente sozinho e, aos 18, formei-me em jornalismo técnico, obtendo o meu registro no Ministério do Trabalho para exercer a profissão de jornalista. Ter vivido oito anos nesta cidade foi fundamental para a formação da minha personalidade. Graças à convivência com aquele povo muita coisa está presente até hoje, tanto no meu dia-a-dia como nas minhas melhores criações! Praticava o jornalismo em função de meu intenso imaginário idealista, uma vez que estava na flor da adolescência; modelo inaugurado pelo pai da imprensa, Johann Gutemberg, ou seja, aquele velho estereótipo de jornalistas que escrevem livremente seus conceitos durante o dia e a noite iam para o bar beber e conversar com seus companheiros. Na noite surgiam idéias mirabolantes para mudar o mundo na manhã seguinte! Só que no meu caso, à noite tomava coca-cola e andava de bicicleta com os amigos.

Em 1984, usando uma modesta máquina de escrever, redigi um conto intitulado "*Nadar! Um direito do deficiente*". Nessa obra, eu já demonstrava uma queda para trabalhar com essa questão envolvendo a deficiência. Mas foi justamente em uma dessas conversas de bar, numa noite de sábado, em um bar de esquina - 1986, ano que lancei meu primeiro livro de poesias, que amigo José de Oliveira - portador de nanismo, já falecido -, sugeriu dedicar-me à luta de nossa classe: as pessoas com deficiência! Porém, essa idéia foi adiada por alguns anos... Mas foi ainda em Guaraçai que, em 1988, realizei a minha primeira pesquisa nesta área. Intitulada "*O que as pessoas pensam e como agem diante de um deficiente físico*", elaborei um questionário

com indagações envolvendo conhecimento, reações, convívio em sociedade, trabalho, sentimento e amor. Foram respondidas por 138 alunos do ensino médio local.

Aos 19 anos, mudei para Bauru, onde cheguei a ser chefe-de-redação de um jornal. Mas essa mudança teve um impacto psicológico sobre mim, pois, como diz Caetano Veloso, “é que Narciso acha feio que não é espelho / E a mente apavora o que ainda não é mesmo velho”!

No final de 1989 - quando tinha escrito a primeira monografia, "*O Mundo Deficiente – A face oculta de uma realidade*" desejando publicá-la em forma de livro -, fui procurar o Dr. Ivan Ferraretto, diretor-clínico da Associação de Assistência a Criança Defeituosa-AACD, para uma orientação. O mesmo me indicou para duas pessoas já ligadas ao mundo editorial, uma vez que eram editores da "Revista Integração", totalmente ligada a nossa área. Através de um contato pessoal, numa visita ao apartamento dos editores (São Paulo, janeiro de 1990), tive o primeiro contato com a revista, ou seja, com essa imprensa alternativa. O projeto de publicar o livro nunca deu certo, mas recebi o convite para escrever como colaborador da Revista Integração, o que partir daquela data, tornou-se freqüente.

No ano seguinte - já morando em Bauru -, a pedido de um velho amigo advogado, o saudoso Dr. Lot de Godoy, fomos ser fundadores-voluntários da Associação Para Integração Escolar da Criança Especial-APIECE, entidade que começava a se formar na cidade. Na oportunidade, fui Assessor de Imprensa e auxiliar de escritório. Na época, já fermentava a grande idéia e vontade de se publicar um jornal dedicado a esse assunto. Através da APIECE, conseguimos o apoio do "Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais-HPRLLP" (seu nome na época) da USP/Bauru, conhecido carinhosamente como Centrinho. Sediado em Bauru e considerado como

"Centro de Referência" pela Organização das Nações Unidas (ONU), é um dos melhores hospitais do mundo no tratamento de lesões crânio-faciais e lábio-palatais. Com o apoio do Centrinho, lançamos o primeiro número do tablóide "D/Eficiente", em agosto de 1991, no "II Encontro O Deficiente, a Família e a Sociedade". Em outubro, saiu um segundo número, mas o projeto parou por ali, talvez, por ainda uma certa imaturidade de nossa parte. Foi na APIECE que, em 1990, comecei a ter o desejo de algum dia cursar Psicologia!

Por outro lado, estava cada vez mais envolvido com o fascinante universo da pesquisa. Meus artigos na Revista Integração começavam a refletir e me projetar em todo o país. Muitas cartas de apoio e elogios começavam a chegar. Como exemplo dessas manifestações, cito uma matéria que escrevi em 1991 sobre o 24º aniversário de existência do Centrinho. Nesse texto, busquei apresentar os tratamentos existentes e os serviços oferecidos pelo Hospital. Dias após sua publicação, recebi uma carta da Associação Regional de Deficientes-A/RAMPA, sediada em Caxias do Sul-RS. Datada em 19 de agosto, assinada pelo seu presidente, na época Dario Sant'Anna, o texto, que me emocionou, dizia:

Prezada Senhor e Companheiro,

Pouco se entende de jornalismo, nós dirigentes da A/RAMPA. Mas com satisfação podemos dizer que Emílio Figueira é na realidade um grande jornalista.

Os componentes da A/RAMPA, são pessoas associadas deficientes, mas sua própria Diretoria é composta por deficientes físicos que estão em união para ajudar a seus irmãos que levam a sua vida em função a uma deficiência, quer seja de nascência ou vítima do destino. Com esse nosso propósito da ação de trabalho ao bem do deficiente, para nós da A/RAMPA é um privilégio, no convívio do dia a dia, estar aprendendo, que tudo há esperança, há vida e deve-se preservar o otimismo.

Conviver com o deficiente é a satisfação de ver seu sorriso. Expressão esta de quem está dizendo: Muito obrigado, tenho um amigo.

O sorriso do adulto, da juventude, da criança é a retribuição que se recebe, é a aproximação de Deus, é sentir sua grandeza.

(...) Caro e grande jornalista Emílio Figueira, nossos aplausos pela satisfação (nós deficientes) de termos recebido por seu intermédio, grande mensagem através da última edição (nº 13) da Revista Integração.

Novas esperanças aos pais, que sente o desespero diário no tratamento de seus filhos. Hoje a esperança bate a sua porta, pois a iniciativa de uma redação clara e bem explicada por Emílio Figueira, dá a esperança de que ainda nesse nosso mundo há pessoas amigas.

Mais tarde, passei a ser representante na região de Bauru, da Revista Integração e colaborador efetivo. Nascia então uma grande amizade entre mim e os editores da mesma.

Embora envolvido de maneira geral e com intensas atividades, comecei a sentir necessidade de me especializar em só um tema da área. No início dos anos 90, começou no Brasil, um movimento referente à questão da imagem da pessoa com deficiência na mídia em geral. Por meio da Revista Integração, tomei conhecimento de alguns Congressos abordando essa temática e da versão em português do Manual "Mídia e Deficiência" (CORDE, 1994) que foi lançado no país. Essa intensa experiência me animou a dedicar a um estudo mais aprofundado que intitulemos "*Os portadores de deficiência e suas imagens nos meios de comunicação de massa*", título esse que, mais tarde, devido a grandeza e profundidade do tema, simplifiquei para "*Deficiência e Comunicação Social*".

Inicialmente, comecei a reunir material bibliográfico sobre o tema, infelizmente, ainda muito restrito em nosso país. Passei a recortar matérias que falavam sobre pessoas com deficiência nos jornais e fazer anotações de algumas coisas que saiam na mídia eletrônica; tudo para uma futura análise. Também foi extensa a troca de

correspondências com outras pessoas e especialistas, com as quais realizei algumas entrevistas e depoimentos exclusivos.

Nessa insistência de realizar um trabalho sério e profundo, consegui manter contato com o senhor Demétrio Casado Pérez, diretor-executivo da "Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusialia", do Ministério de Asuntos Sociales, em Madri, na Espanha. Descobri que em países europeus e em alguns estados americanos, esse tema já era pauta em discussão, pelo menos há doze anos. Demétrio, de forma muito simpática e gentil, enviou-me os principais trabalhos em espanhol sobre essa temática. Foi quando também, tomei conhecimento do Documento Internacional aprovado pela ONU (1992), "Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência". Esse documento aponta em vários pontos da questão da "informação e imagem na área das deficiências". Gostei das recomendações do Documento e as tomei como principais bases de meus escritos.

Durante o ano de 1992, resolvi dividir minhas pesquisas em duas partes. Na primeira eu abordava a imagem da deficiência nos meios de comunicação de massa e, na segunda estudaria, a comunicação e as publicações alternativas voltadas exclusivamente às questões da pessoa com deficiência no Brasil. Recolhido o material, realizadas algumas entrevistas e selecionado tudo, essa parte deu origem ao material extenso que, encadernado, recebeu o nome de *"Introdução à Deficiência e a Comunicação Social no Brasil – 1990/2002"*

Com referência a "deficiência e comunicação de massa", escrevi dezoito artigos que foram publicados em revistas e jornais de massa e alternativos do país. Em certo momento, senti a necessidade de abrir mais espaço na mídia para assuntos ligados a nossa área, uma vez que acreditava que isso ajudaria em muito a resolver partes de

muitos problemas das pessoas com deficiência, a partir de termos as nossas necessidades e potencialidades divulgadas publicamente, além de apresentar uma imagem positiva a sociedade. Então, comecei uma experiência de relação pública e amiga com alguns editores e jornalistas. Gentilmente, iniciei a escrever artigos, notas, sugestão de pauta e matérias, baseadas em minhas concepções de textos corretos, que sempre eram publicados pelos órgãos de imprensa. Sempre que outros jornalistas produziam matérias em torno da temática, eu enviava cartas apontando os erros ou comentando e elogiando o trabalho. Notei que esses profissionais de comunicação eram sempre receptivos a esse material e muitos erros que cometiam eram frutos do desconhecimento e da falta de uma orientação melhor.

Entre 1992/93, tive uma coluna especial no jornal "Folha da Cidade de Bauru", onde cheguei a ser jornalista-responsável por oito meses, produzindo várias matérias sobre pessoas com deficiência.

Durante um Congresso realizado em 1992 na USC, conheci o pessoal da Memnon Edições Científicas Ltda., editora que no final de 93, lançou o meu primeiro livro totalmente voltado à área, intitulado "*Vamos conversar sobre crianças deficientes*". Período também que pesquisei e escrevi a monografia "*Imagem e conceito social da deficiência*", publicado em capítulos na Revista "Temas em Desenvolvimento" da mesma editora. Nesse ano, infelizmente, circulou o último número da Revista Integração.

No início de 1994, ganhei uma bolsa do Centrinho para realizar a pesquisa "*Centrinho: O resgate de sua história e atualidade*", na qual mergulhei em seus arquivos por quase dois anos, visando escrever um documentário em forma de livro. Convidado no mesmo ano a escrever um livro sobre a história do Centrinho (hoje denominado

Hospital de Reabilitação de Anomalia Craniofaciais da USP/Bauru). Terminado esse primeiro trabalho, continuei na instituição. Como bolsista desenvolvi uma paixão muito grande pela pesquisa, principalmente na área das deficiências. Em sete anos de trabalho no hospital, acabei escrevendo cinco monografias e publiquei quase trinta artigos científicos em revistas do Brasil e exterior. Foi nessa fase também que me especializei em "Deficiência e Comunicação Social", escrevendo vários trabalhos sobre a temática; depois, me especializei em "Deficiência e Literatura" e, por último, em literatura infantil.

Outra grande surpresa e incentivo que tive em 1994, foi quando em reconhecimento a minha pesquisa e ao tempo que escrevi para a Integração, a mesma entidade da carta acima, premiou-me com o "Troféu A/RAMPA". Na mensagem que enviei em forma de agradecimento, fiz alguns comentários a respeito do meu trabalho:

ALÉM DE NOSSAS IDEOLOGIAS

Quando plantamos uma semente (esperando dela árvore e frutos) não temos a dimensão realmente do tempo que possa levar para alcançar os nossos objetivos. Mas sabemos que, se adubarmos e molharmos, tais objetivos serão conquistados, embora muitas vezes, em nossos anseios de semear novas idéias, não podemos estar presentes em momentos como este de colheita!

Por isso, receber o TROFÉU A/RAMPA, tem para nós, uma conotação muito maior daquilo que os senhores chamaram de "uma simples homenagem"; reflete o caminho certo de uma pesquisa já com três anos. Quando em 1991, decidimos por uma especialização na área da "DEFICIÊNCIA E COMUNICAÇÃO SOCIAL", ainda não imaginávamos o que viria pela frente, mas já sabíamos da riqueza do tema que tínhamos em mãos e muita disposição para ir em frente...

Antes porém, de falarmos das alegrias, não podemos ocultar as dificuldades e até mesmo algumas frustrações, tais com o descrédito a nossa pesquisa; mesmo assim, acreditando em sua importância para o contexto social, a realizamos até aqui por conta própria. Como frustração, podemos citar a extinção, em 1993, da REVISTA INTEGRAÇÃO - órgão que escrevemos por quatro anos e

onde por algumas vezes publicamos matérias sobre os amigos aqui do Rio Grande do Sul. Motivo para nós de tristeza e saudosismo!

Todavia, dificuldades a parte, hoje podemos começar a comemorar diante do geminar dos bons frutos. Nossa pesquisa "DEFICIÊNCIA E COMUNICAÇÃO SOCIAL", deixou de ser apenas uma utopia e já conta com fatos concretos. Contamos inclusive, com alguns respaldos internacionais da "Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusialia", da Espanha, que tem nos fornecido materiais bibliográficos.

Sobretudo, acreditamos na força da informação em prol da pessoa portadora de deficiência. A comunicação em nossa área constituiu-se em algo de mão dupla. Temos inúmeras coisas e novidades boas acontecendo, inovações na área da reabilitação, que quase nunca chegam ao conhecimento de todos. Assim, também, falta a expansão de novas idéias e conceitos! Por outro lado, podemos utilizar os espaços abertos em nossa chamada imprensa democrática para veicular matérias e/ou artigos de prevenção e concretização das deficiências, ressaltando sempre o lado positivo e humano de seus portadores, tais como suas necessidades e potencialidades...

Nossas realizações e conquistas neste sentido ainda são pequenas, mas já nos fazem acreditar que estamos no caminho certo e descobrindo outros objetivos. Extrapoladas as nossas utopias, hoje a realidade nos aponta frutos concretos e revelam a possibilidade de, juntamente com a nossa experiência de pesquisador, futuramente termos "um jornalismo especializado em nossa área e questões"! Lutaremos por isso... Motivo também que, aproveitando a oportunidade, tomamos a liberdade de convidar aos nossos amigos gaúchos e demais brasileiros, para que somem conosco em mais esta empreitada... (...)

Caxias do Sul, 13 de novembro de 1994.

Foi também em 1994, que participei ativamente, escrevendo em jornais sobre o direito de passe livre para pessoas com deficiência em ônibus municipais em Bauru. Reunida todas as informações, acabei escrevendo outro documentário: "O deficiente e o transporte – Monografia de uma luta social em Bauru (2002-2004)".

Durante o período de trabalho no documentário do Centrinho, minha pesquisa ficou um pouco arquivada, mesmo porque, senti falta de estrutura para prosseguir. Porém, uma série de convites para palestras sobre o tema em Seminários e Congressos durante o ano de 1995, animou-me a retomá-la com forças renovadas. Um amigo, Luiz Victorelli, fundou no Centrinho, o Centro de Divulgação Científica-CDC,

colocando-me como Consultor Literário. No CDC, encontrei uma abertura e incentivo para desenvolver a pesquisa como sempre desejei. Uma de minhas primeiras metas foi escrever um trabalho baseado em documentos internacionais e em experiência pessoal, intitulado "*Pessoas Portadoras de Deficiência: Dicas e reflexões para redação e produção de imagens*".

Também já fui jornalista de quase todas as publicações voltadas às deficiências no Brasil e assinei durante um ano uma coluna semanal sobre Inclusão Social no site iModelo, filiada da Rede Globo.

Em setembro de 1995, realizei um outro sonho. Após vários anos admirando o trabalho do Consultor Internacional de Reabilitação, Romeu Kasumi Sasaki, o conheci pessoalmente e nos tornamos amigos. Romeu sempre foi um profissional ligado a todas as novas tendências no mundo, passando-me para que eu as divulgassem enquanto jornalista, fazendo-me acreditar, investir tempo a partir disso, em um Jornalismo mais investigativo, buscando novidades para oferecer uma informação com novos conhecimentos e mais opção de escolha para aqueles que dela necessita. Através de Sasaki, tive um conhecimento mais aprofundado dos Centros de Vida Independentes-CVIs, que começavam a ganhar campo no Brasil.

Durante o ano de 1996, fiz curso de programação. Aproveitando o ensejo, desenvolvi alguns programas e escrevi uma nova monografia: "*A programação em linguagem Clippe5 e suas contribuições para a área das deficiências*".

Em 1997, por intermédio de uma matéria de jornal, fiz contato e fiquei amigo da professora Doutora Maria de Lourdes Tabaquim, a nossa querida "Malú". Desde os primeiros momentos de nossa amizade, ela sempre me disse que eu tinha cara de

psicólogo e que se um dia tentasse cursar Psicologia, eu iria gostar. Como já há sete anos eu tinha esse desejo, sempre dizia a ela que um dia eu iria pensar seriamente nesse desafio que ela me fazia.

Durante um bom tempo, acreditei que praticar a comunicação alternativa no Brasil, em prol das pessoas com de deficiência - com permissão aos acadêmicos! -, era reviver o velho conceito de que o jornalismo é uma tarefa mais intelectual que profissional; intelectual, porque precisa primeiramente ser ideológico, lutar pela classe que defende e pela integração/inclusão social; deve ser uma tarefa não exercida somente por jornalistas, mas por pessoas com conhecimentos e convivência na área, sejam elas com deficiência ou não; mas, contudo, pessoas com boa redação (e alguma noção das regras jornalísticas), que possam gerar informações mais sofisticadas e de abordagem mais profundas; pessoas com grande conhecimento da temática, ou muita leitura, de contatos com os diversos segmentos da nossa área, com um domínio cada vez mais técnico e humano dos assuntos sobre os quais escreve... Muito mais que uma profissão, essa comunicação alternativa deverá ser uma missão! Ou seja, uma participação inteligente na construção de uma nova sociedade mais justa e adequada ao convívio de todos. Certamente, a recompensa dessa missão, estará nas manifestações mais simples, ou quando se descobre que se está no caminho certo.

Comecei a sofrer alguns boicotes profissionais. Tentei a partir de 1997, retomar a minha carreira de escritor e dramaturgo de teatro, roteiro para cinema e televisão. Alguns poucos projetos vingaram, mas hoje reconheço que minha imaturidade – tanto pessoal quanto técnico, não me permitiram também ter sucesso naquele momento. Lancei o livro “Nostalgia do Futuro e outros contos”, em 1998, também sem nenhuma repercussão.

Por uma falta de motivação profissional e também por motivos pessoais – coisas do coração -, mergulhei em uma forte depressão. Comecei a pintar em casa, talvez como uma fuga, um modo de pôr para fora o que me angustiava. Contava com um acervo muito grande de material e mais de 115 livros sobre deficiência; em um momento de profundo desânimo, por acreditar que não serviriam mais para nada para mim, acabei em um gesto de impulsão, doando tudo para a biblioteca do Centrinho. Acabei procurando uma escola de artes e fazendo cursos. Uma ironia do destino; no momento que eu pintava um grande quadro em homenagem ao Hospital, no ano 2000, fui desligado definitivamente do Centrinho por uma simples carta. Na ocasião apresentei um relatório de 13 páginas de todas as atividades que havia realizado lá. Mesmo assim, em uma cerimônia, entreguei o quadro ao Superintendente do Hospital. Nunca mais vi essa obra.

Passei a ler muita coisa sobre arte e outros temas ligados à formação humana. Tinha um grande interesse em conhecer a fundo a evolução humana e mental. Gastava um bom tempo lendo livros e artigos de História, Antropologia, Psicologia e Sociologia, pois acredito que para que possamos planejar bem o futuro, é necessário conhecer a origem de tudo. Além do mais, é do passado que vem as grandes novidades! Se o ser humano pensasse um pouquinho melhor, viria que temos muito que aprender com o passado, até mesmo com as tradições e com os importantes valores éticos. Aliás, um dos grandes erros da humanidade é viver o aqui-agora, como se esquecer ou exilar o que passou fosse uma coisa natural...

Fiz cursos, inclusive de História da Arte e História da Música. Entre muitos textos, principalmente sobre “arte e loucura”, fui apresentado à Psicologia da Arte, um campo que estava se iniciando aqui no Brasil. Já estava ajuntando um bom material sobre

essa temática, quando lembrei do velho sonho de 1990 e decidi: vou cursar Psicologia e me especializar nessa área!

Talvez com a ajuda da pintura, talvez por ter estabelecido um novo ideal, a minha depressão acabou. Certo é que, daquele momento em diante, quase não consegui pintar mais. Percebi que a arte realmente têm funções psicológicas e terapêuticas. E isso me motivou ainda mais. Interessei-me por arte-terapia. Fiquei sabendo que haviam alguns cursos livres dessa técnica, mas na dúvida sobre suas validades, mandei um e-mail para o Conselho Regional de Psicologia, seção Bauru, perguntando sobre a regularidade desses cursos. O conselheiro na época, respondeu-me que não eram reconhecidos pelo CRP, aconselhando-me a cursar uma faculdade de Psicologia e depois me especializar em arte-terapia. Interessante que quem assinava o e-mail de resposta era Rinaldo Correr, hoje orientador desta monografia. Conheço Rinaldo de três anos para cá, mas tenho a impressão como se já nos conhecíamos desde a infância; nossa identificação é tanta, dividimos os mesmos ideais, entendemo-nos tão bem, que ele já está no rool dos meus melhores amigos.

Recuperando o velho desejo brotado em 1990, o desafio da professora Malú e o conselho dado por e-mail pelo Rinaldo, peguei firme. Comecei a estudar sozinho para o vestibular. Em dezembro de 2001, iria prestar na UNESP-Bauru. Houve um contratempo com os organizadores, mas por uma medida judicial, consegui prestar os exames. Não consegui ser classificado. Continuei estudando, prestei vestibular em algumas faculdades particulares e passei. Nesse intervalo, perdi o meu pai com que eu morava aqui em Bauru, tendo que me reorganizar por completo.

A próxima tentativa foi a USC, onde desde o primeiro momento, fui bem acolhido e fiquei. No dia 03 de fevereiro de 2003, às 13:30, estava eu sentado na sala E-16, há

frente o professor Luiz Carlos de Oliveira se apresentando. Ainda não conhecia ninguém ali. Transpirava e tremia muito. E me perguntava mentalmente: “Será que sou eu mesmo que estou aqui, sentado em uma classe universitária, iniciando um curso de Psicologia?” Sim, era eu...

Logo no primeiro semestre, na disciplina Trabalho de Metodologia da Ciência II, ministrada pelo professor Mário Lázaro Camargo e reunindo o material que já vinha colecionando, escrevi um dos meus trabalhos mais significativos, a monografia “*Bases históricas para iniciação ao estudo do tema arte e loucura*”, de 119 folhas. São dessa época também, as publicações de três de meus melhores artigos científicos: “*A presença da pessoa com deficiência visual nas artes - um panorama histórico e atual*”, publicado em oito partes no site da Rede Saci, de 12/03/2003 a 29/04/2003; “*A presença da pessoa com deficiência na arte: alguns apontamentos sobre artistas ou personagens*” – Temas sobre Desenvolvimento, v.11, n.65, p. 20-34, 2002; “*Pessoas com deficiências na história da arte: novas observações*” – Temas sobre Desenvolvimento, v.13, n.74, p. 35-50, 2004.

Um ano e meio se passou. Após a morte de meu pai, morei sozinho durante esse período. Uma solidão me invadia e tomei uma decisão radical; deixar Bauru e ir viver com minha mãe em São Paulo. Ao mesmo tempo que estava totalmente integrado no convívio na USC, rompi esses laços, mergulhando rumo ao desconhecido. Trabalhando esse rompimento, precisava dar continuidade a minha formação acadêmica. Procurei quatro universidades na capital, mas todas fecharam-se para mim, sendo que duas chegaram dizer diretamente: “não estamos preparados para ter alunos deficientes”. Era duro ver que cursos de Psicologia pudessem promover tais

discriminações. Em duas, ao estar saindo pelo portão, cheguei a olhar para trás e pensar comigo: “Mas eu sei que sou capaz”!

Só que esse semestre em São Paulo também teve um lado positivo. Reunindo quase todo o material que já havia levantado, pude escrever um livro-texto intitulado “*Iniciação à Psicologia da Arte*”. Isso graças há um importante curso que fiz, paralelamente, sobre como elaborar livros didáticos e científicos. Ele é dividido em Quatro Unidades e 13 Capítulos sobre aspectos históricos, filosóficos e sociólogos que contribuíram com o surgimento da Psicologia da Arte, revisão dos principais teóricos dessa temática dentre outras coisas, além de exercícios, dicas de pesquisas e debates, trechos de leituras complementares e indicação de obras, tudo documentado cientificamente. Elaborei esse material na intenção de introduzir novas pessoas neste campo. Essa obra caiu de imediato na simpatia da Irmã Jacinta, Reitora da USC na época e está para ser publicada pela EDUSC. Uma de minhas metas é ainda fazer uma pós-graduação em Psicologia da Arte, chegar a ser um cientista no campo psicológico, pois quero trabalhar em pesquisas sobre as contribuições que o fazer artístico pode dar nas recuperações de problemas mentais. Tenho lido muito sobre isto e estou cada vez mais fascinado com o assunto.

Não obtendo sucesso acadêmico na capital, no primeiro semestre de 2005, voltei para terminar minha graduação na USC, sendo recebido de braços abertos. Matriculado na matéria Psicologia do Excepcional I, ministrada pelo professor Mário. Baseado no curso e nos livros sobre a temática, notei algo que me intrigou. Pareciam ter o velho discurso de hoje e sempre! Mas eu sabia que muita coisa com relação às pessoas com deficiência já havia avançado, principalmente nos últimos dez anos. Antigamente a grande questão era definir o que são pessoas com deficiência; hoje deve ser a meta,

discutir como elas podem participar e colaborar na construção de uma sociedade mais justa! Comecei a ter uma enorme vontade de fazer algo para melhorar, atualizar os conteúdos dessas disciplinas. Ainda não tinha nada definido, mas já havia um desejo de escrever um livro-texto para ser adotado por essas disciplinas, o que poderia até ser uma utopia naquele momento. Cheguei, inclusive, a sugerir um projeto para o Mário, mas na época, por estar em término de seu mestrado, ele não contava com tempo livre para assumir em empreitada comigo.

Em seguida, levei a idéia para o professor Rinaldo Correr, que aceitou de imediato trabalhar comigo. Juntos, após alguns rascunhos, peneiradas, recortes, ele me sugeriu realizar um estudo à nível nacional, fazendo uma análise dos Conteúdos Programáticos das disciplinas Psicologia do Excepcional ou similares. Estava definido o plano de trabalho de minha monografia. Não vou contar aqui como foram os procedimentos, por estar tudo descrito na metodologia, mas uma coisa interessante quero destacar: depois de um bom período de paquera, acabei por assumir minha paixão pela Psicologia Sócio-Histórica e entrar de cabeça no estudo da mesma. Seguindo essa linha, passei a estudar ainda mais a obra de Vygotsky e, quanto mais o leio, mais me identifico com sua teoria. Ele é praticamente o convidado de honra desta monografia. Todas as minhas férias, passadas em São Paulo, tive como hábito ficar reorganizando meus velhos arquivos e, recentemente, relendo todos os meus escritos – tantos os publicados desde 1983, quanto a grande montanha de inéditos, percebi algo fascinante; sempre escrevi e pensei como um autor sócio-histórico, mesmo sem saber ou ter um conhecimento teórico para me perceber um dialético nato!

Paralelamente, em outras disciplinas, também produzi outros trabalhos significativos, tais como: "*O desenho infantil: história, evolução e as técnicas projetivas*",

monografia apresentada à disciplina Técnicas do Exame Psicológico III, maio de 2005, orientado pela Professora e Supervisora, Thelma M. M. Santos. “*O desenvolvimento histórico e o papel dos cientistas no campo da psicologia: primeiras investigações*”, uma pesquisa teórica dentro da matéria Epistemologia, orientado pela Professora Dra. Maria do Carmo Kobayashi, com quem também apresentei o trabalho “*O nascimento do livro de formação: reflexões preliminares para estimular produções de novas obras no campo da educação*”, uma Comunicação Oral apresentada durante o I Simpósio Internacional de Educação Linguagens Educativas: Processo Pedagógico na Atualidade, promovido pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração. Bauru, 26 de outubro de 2005. Publiquei um Artigo científico desenvolvido na disciplina Psicologia Social I, “*As deficiências representadas na mídia e o papel da psicologia social*”, Revista Temas em Desenvolvimento, 14, n. 83-84, p.75-81, 2005-6 e o livro infanto-juvenil “*Lembranças de um ano letivo*”, São Paulo, Scortecci, 2006.

Enfim, vejo o fim de minha graduação chegando. E o que para muitos é um momento de questionamento – “agora com o diploma na mão, o que fazer”? -, para mim é a certeza que trilei o caminho certo! Pelo menos, três projetos já comprometem os próximos passos que darei. Escrever três livros-texto: o primeiro “sobre a história da deficiência no Brasil”, pois quase nada há sobre isso e acredito que essa história poderá nos revelar muita coisa, inclusive como foi formada a mentalidade brasileira com relação a essa classe, nossos mecanismos de exclusão, dentre outros detalhes; o segundo já tem o título provisório de “Psicologia Social e Deficiência no Brasil” e o terceiro sobre “Psicologia e Atuação do Psicólogo junto à Pessoa com Deficiência”; todas obras em uma abordagem voltada para a realidade do nosso país, pois estamos

muito presos às tendências que vem de fora e não olhamos para a nossa própria realidade. Serão obras com fundamentos teóricos, mas também falando como o psicólogo pode realizar sua intervenção e colaborar com essas pessoas. Nossos livros atuais descrevem muito sobre o que são as deficiências, mas quase nem um fala como o psicólogo pode atuar e quais suas possibilidades de trabalho junto às pessoas com deficiência. Interessante que em julho passado – durante minhas últimas férias como universitário -, em São Paulo, li uma pilha muito grande de meus escritos que permanecem inéditos; percebi que muitas das partes desses futuros livros já vinha rascunhando ao longo desses anos de militância. Agora posso reescrevê-los, enriquecendo-os com uma nova visão: a de psicólogo!

Fora esses três trabalhos, também, no decorrer da faculdade, anotei e colecionei um bom material e várias idéias para escrever sobre outros temas ligados à Psicologia. Quem sabe, daqui uma década, quando pretendo refazer essa pesquisa analisando novamente esses Programas de Conteúdos, eu possa achar meus escritos nas referências bibliográficas, dando suas colaborações na formação de novos profissionais de Psicologia. Mais uma utopia minha? Talvez.

CAPÍTULO I

A Psicologia do Excepcional como objeto de estudo

I. Deficiência e Psicologia: marcos iniciais em Vygotsky

As relações da Psicologia com as deficiências têm marco inicial e histórico em Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), quando esse pensador russo, em 1925, começou a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes (transformado, em 1929, no Instituto de Estudos das Deficiências e, após sua morte, no Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas). Vygotsky dirigiu ao mesmo tempo, um departamento de educação de crianças com deficiências físicas e mentais, em Narcompros (Comitês Populares de Educação), bem como ministrou cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Universidade Estadual de Moscou (posteriormente chamado de Instituto Pedagógico Estadual de Moscou) e no Instituto Pedagógico Herten, em Leningrado. Entre 1925 e 1934, Vygotsky reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas de Psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Luria (1988), um de seus principais ajudantes e quem deu continuidade aos ideais desse psicólogo, aponta-nos que

uma das múltiplas características do trabalho de Vygotsky, importante no processo de talhar minha carreira posterior, foi sua insistência no fato de que a pesquisa psicológica nunca deveria limitar-se a especulação sofisticada e as modelos de laboratório divorciados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vygotsky lutava para formular um novo tipo de Psicologia. É significativo o fato de Vygotsky, quando conseguiu o primeiro emprego como instrutor na escola normal de Gomel, ter voltado sua atenção para os problemas especiais da educação de crianças retardadas. Não esqueceu este interesse. Durante a década de 20 fundou o Instituto de Defectologia Experimental, que é agora chamado "Instituto de Defectologia na Academia de Ciências Pedagógicas". Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam as crianças deficientes, Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as

descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso preferia confiar nas descrições qualitativas da organização espacial de seus comportamentos. Seus registros de diagnósticos analisando crianças com várias formas de deficiência foram preservados por seu colaborador L. Geshelina. Com tudo, esse trabalho tem sido realizado, por muitas pessoas capazes, inclusive seu antigos discípulos Morozova e Leverina (p. 17).

Concentrando sua atenção nas habilidades que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais e partindo dos pressupostos gerais que orientavam a sua concepção do desenvolvimento de pessoas consideradas normais, Vygotsky focalizou o desenvolvimento de pessoas com deficiência, destacando-lhes os aspectos qualitativamente diversos, não apenas de suas diferenças orgânicas -, mas principalmente de suas relações sociais. Em seu conceito, os fatores que fazem com que essas pessoas não sejam simplesmente menos desenvolvidas em determinados aspectos que as demais e sim, que se desenvolve de uma outra maneira – uma “análise possibilita uma compreensão dialética do desenvolvimento, na qual os aspectos tidos como normais e especiais se interpenetram constituindo os sujeitos portadores de deficiência” (MONTEIRO, 1998, p. 73).

Para ele suas forças eram muito mais importantes do que por suas faltas. Rejeitava as descrições simplesmente quantitativas, em termos de traços psicológicos refletidos nos testes psicológicos, destacando que estes instrumentos apenas indicavam uma visão incompleta ou unidimensional sobre a criança. Preferia, então, confiar nas descrições qualitativas da organização de seus comportamentos.

Ao nascer com uma deficiência, a criança passa a ocupar uma certa posição social especial, levando-a ter relações com o mundo de maneira diferente das que envolvem as crianças normais. Para Vygotsky, junto com suas características biológicas (núcleo primário da deficiência), começa a constituir-se um núcleo

secundário, formado pelas relações sociais, onde as interações serão responsáveis pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas, surgindo as transformações das funções elementares (biológicas). A criança, ao interagir com um mundo mediado por signos, transformará tais relações interpsicológicas em intrapsicológicas. Portanto, a consciência e as funções superiores se originaram na relação com os objetos e com as pessoas, nas condições objetivas com a vida.

Culturalmente, sempre atribuímos uma série de qualidades negativas à pessoa com deficiência, focando principalmente as dificuldades de seus desempenhos. Pouco conhecemos das suas particularidades positivas. Mas para Vygotsky (1989), “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma idéia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (p. 102). Enquanto profissionais de psicologia ou áreas afins, precisamos perder essa cultura de focar a deficiência em si mesma e o que falta no indivíduo e buscar outros entendimentos de como se apresenta seu processo de desenvolvimento. Ter um conhecimento classificatório geral também é importante. Mas precisamos formar profissionais que consigam transpor além esse conhecimento teórico. Psicólogos que estudem como essas pessoas interagem com o mundo; como organizam seus sistemas de compensações, as trocas, as mediações que auxiliam na sua aprendizagem; a participação ou exclusão da vida social; a internalização dos papéis vividos; as concepções que se tem sobre si mesmo, a sua história de vida. São todas propostas lançadas há muitas décadas por Vygostky, para quem a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: ao mesmo tempo que, por um lado, é uma limitação – gerando criando obstáculos, prejuízos e dificuldades -, por outro,

exatamente porque os cria, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, canais de compensação que podem levar, do equilíbrio alterado, a uma nova ordem na constituição da diferença, sem fixar-se no território de um rótulo qualquer ou representar o lugar do não saber; mas sendo o lugar de um outro saber, às vezes carregado de sensibilidade e não apenas voltado para a adaptação à lógica (MONTEIRO, 1998, p. 76).

Vygotsky afirmava que uma deficiência física era, para o indivíduo, uma constante estimulação para o desenvolvimento mental. Se um órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não é capaz de enfrentar uma tarefa, o sistema nervoso central e o aparato mental compensam a deficiência pela criação de uma super estrutura psicológica que permite superar o problema. Os conflitos surgem a partir do contato da deficiência com o meio exterior e podem criar estímulos para sua superação. Assim, as deficiências poderiam causar limitações e obstáculos para o desenvolvimento da criança, mas também estimularia processos cognitivos compensativos. São o que ele intitulou de efeitos positivos da deficiência, caminhos isotrópicos, no curso do desenvolvimento que permitem atingir determinados objetivos ou funções, é que marcam a singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Embora o desenvolvimento apresente algum desvio fora da normalidade, seguindo caminhos especiais, para Vygotsky as leis que regem o desenvolvimento cognitivo e psicológico dessa criança são as mesmas que guiam o desenvolvimento das crianças ditas normais. O grau de normalidade depende de sua adaptação social. Destacava em todo o seu estudo a deficiência, não como obstáculo, mas como um desafio e processo criativo é a luta do homem com tudo que o limita.

II. Pessoas com deficiência: educação e Psicologia no Brasil

Historicamente, foi na sociedade industrial moderna que surgiram as instituições voltadas ao atendimento de crianças com deficiência, visando preencher três funções fundamentais, que espelham os conflitos e contradições que permearam sua gênese e que permanecem até os nossos dias, segundo Bueno (2006):

- o de proporcionar a crianças com evidentes alterações, tais como a surdez e a cegueira, acesso à cultura socialmente valorizada, bem como de proporcionar o desenvolvimento de suas potencialidades e de habilidades necessárias a uma vida relativamente útil;
- o de contribuir para a separação e segregação dos *divergentes*, dos que atrapalhavam a nova ordem social e que necessitavam ser enquadrados, de alguma forma, às suas exigências. Esse processo atingiu fundamentalmente os deficientes das camadas populares, já que os tiveram o infortúnio de nascerem pobres – marca muito mais significativa que a deficiência –, apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela mesma, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida;
- o de conformação das subjetividades sobre os sujeitos que a ela se incorporam, através das práticas institucionais, como a internação, a auto-suficiência institucional em relação ao meio social e a incorporação de funções como o trabalho em oficinas segregadas.

Essa mentalidade acima também se refletiu em boa parte da trajetória histórica da educação especial no Brasil, pautada por três momentos marcantes no período pós-

revolução industrial: 1) o da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) a integração escolar da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino.

A noção da necessidade de segregação de alunos com deficiência como forma necessária para a sua “educação” deve ter sido muito mais contundente em nosso país, já que “não há informação de qualquer outra iniciativa não segregacionista, até, pelo menos, o início da década de 1930, quando foram criadas as primeiras classes especiais em escolas regulares” (BUENO, 2006, p. 174).

Surgiram os internatos, uma forma exclusiva no atendimento a essas crianças, criando-lhes uma identidade social pautada em três dimensões:

Na primeira, quando o Brasil iniciava uma reestruturação de espaço urbano, houve uma necessidade da sua separação do meio social geral, evitando que sua presença interferisse na racionalização do espaço, cada vez mais urbano, gerando uma forma segregacionista de atendimento a elas, alegando-se ainda ser uma maneira de proteger os sujeitos ditos com incapacidades e no autocuidado e na autoproteção. Construía-se com isso uma representação social do internato, onde os próprios internados passavam a acreditar estarem em um local onde “poderiam viver sem ser molestados, convivendo com seus “iguais”, protegidos contra aqueles que não lhes compreendem, isto é, criando uma cultura própria em que a instituição total, mais do que sua algoz, é encarada como sua aliada” (BUENO, 2006, p. 176).

A segunda fase, ocorreu à absoluta falta de ampliação de instituições de educação especial durante setenta anos. Na década de 1920, tanto o meio social como as próprias pessoas com deficiências, encararam a possibilidade de internação nesses institutos como um privilégio a ser alcançado, pois na medida em que as possibilidades

de incorporação em instituições educacionais se reduzia praticamente aos dois institutos existentes só no Rio de Janeiro, conseguir matrícula para uma criança era encarado como um prêmio, tanto para os familiares como para os profissionais.

Na terceira, o baixo rendimento alcançado e a crise econômica desses institutos se acentuou, além de problemas de ordem disciplinar e moral surgidos desde 1858 no Instituto de Surdos-Mudos, levando o governo imperial a promulgar decreto dando ao Instituto um novo regulamento, bem como, relação ao Instituto dos Meninos Cegos, pela iniciativa do governo republicano provisório, no início dos anos 1880.

Essa chamada a educação especial no Brasil, até então pautada por segregação, passou a viver um segundo momento a partir da década de 1950. Todavia, caracterizou-se em duas vias: a disseminação de instituições de educação especial pelo país e pela preocupação da escola regular em detectar “alunos-problema” para, mediante a homogeneização das classes, aumentar a produtividade escolar, o que parece também não diferir muito do movimento ocorrido na Europa e nos Estados Unidos. Só que, segundo Bueno (2006),

ocorre que, entre nós e esses países, há uma diferença marcante: enquanto a universalização do ensino fundamental, nos países centrais, vai se constituindo de fato, nosso sistema público de ensino atende a uma pequena parcela da população e, mesmo dentro dessa pequena abrangência, começa a elaborar processos de exclusão (p. 180).

Esse processo de exclusão dito pelo autor, desde o início do século XIX, na verdade, produziu um discurso pautado por explicitação da necessidade do atendimento em sistemas especiais de ensino, promoveu ao longo de décadas a exclusão dessas pessoas. Levou-se mais de vinte anos desde a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental (1912) para surgir a primeira classe especial para “débeis

mentais” (1933), o que demonstra a absoluta falta de atenção do poder público a essa camada da população.

Nos últimos 50 anos, vivemos momentos na educação especial de expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de educação especial no nível do governo federal e de todos os Estados da Federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial que atinge a todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como um avanço em relação aos momentos anteriores. E da união de profissionais, população e suas próprias pessoas com deficiências, surgiu um grande movimento de inclusão social e escolar que ganha cada vez mais força no Brasil.

Aqui no Brasil, o interesse da Psicologia pelas questões das pessoas com deficiência, também faz nascer a expressão “excepcional”, por uma necessidade de classificação.

Essa história começa com a vinda da psicóloga russa Helena Antipoff para o Brasil na década de 1930, a convite do governo mineiro para lecionar Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, juntamente com muitos outros professores estrangeiros, a fim de trazerem para o Brasil novas técnicas e concepções pedagógicas e psicológicas que se desenvolviam nos centros mais adiantados do mundo.

Foi um período em que a preocupação com o ajustamento entre as idéias modernas e a realidade do país surgia com maior intensidade, caracterizando-se como um marco no desenrolar da história do Brasil. Uma passagem de um contexto agrário para uma sociedade de base urbano-industrial, com uma política voltada para a industrialização, a racionalização da produção, o progresso tecnológico, o ensino

profissionalizante e a complexificação do aparato político-administrativo do Estado. O homem passou a ser valorizado como ator de produção e integração nacional. Uma política na qual a escola ganharia importância como peça fundamental para a constituição da nação; um instrumento básico para uma rápida transformação social, em um país que buscava constituir-se enquanto nação “civilizada”. Isso permitiu uma aproximação entre as políticas e práticas educacionais e o contexto médico-higienista, visando cuidar da criança brasileira para que viesse a se tornar um adulto saudável, disciplinado e produtivo, contribuindo para o progresso do país dentro dos moldes de uma sociedade industrializada.

Os educadores passaram a ter o papel preventivo de organizar classes homogêneas, agrupando crianças com a mesma capacidade de aprendizagem e o mesmo desenvolvimento mental. Havia o objetivo de aumentar a produção dos alunos, em uma maior rapidez e eficiência, endossado com o respaldo científico da biologia, da Psicologia e da Estatística. Por meio da avaliação das faculdades mentais, os testes psicológicos de inteligência, personalidade e aptidão, juntamente com os resultados de exames médicos e pedagógicos, definiriam a distribuição dos alunos na rede escolar.

O domínio da Psicometria no processo educacional gerou a exclusão das crianças “inatas” das demais, sendo estas enviadas para estabelecimentos adequados, de forma a proteger a sociedade dos “males por elas trazidos”. Pessoas que não possuíam rapidez e precisão, não mantinham um comportamento esperado ou não apresentavam uma produtividade intelectual satisfatória, consideradas “deficientes” ou “anormais”, até o início da década de 1930.

A primeira psicóloga a se interessar por essas questões no Brasil, Helena Antipoff, nasceu em 1892 na província de Bielorrússia, em Grodno. Era filha de general

do exército imperial, sendo a sua família possuidora de muitos bens. Com a mãe, ela aprendeu as primeiras letras, indo mais tarde para São Petersburgo, hoje Leningrado, estudar em uma instituição com professores de nível universitário, que mantinham o método de ensino "ativos e passivos", levando os estudantes a não dar crédito a afirmações gratuitas sem verificar a realidade, sendo que os estudos de Filosofia e Psicologia eram matérias de grande interesse dos alunos. Tinha 17 anos, quando ingressou na Sorbone, Paris, seguindo mais tarde para a Suíça, estudando com o psicólogo Edward Claparèd, pioneiro do estudo do mecanismo de aprendizagem das crianças. Foi convidada à integrar a equipe de pesquisadores do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Dez anos mais tarde, Helena voltou à Rússia ao encontro de seu pai que estava muito doente. Casou-se com o escritor Victor Iretzky, tendo um filho chamado Daniel. Na Rússia, trabalhando como psicóloga, apresentou os resultados de suas pesquisas que constatavam que o nível mental dos filhos de intelectuais era mais alto em comparação aos das outras crianças, sendo duramente criticada e perseguida, obrigada a deixar sua terra natal. Em 1926, Antipoff voltou a fazer parte da equipe de Claparèd, desligando-se somente em 1929 quando veio para o Brasil, com o desafio de aplicar os seus conhecimentos, participando da implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Antipoff, que já trabalhava com uma concepção de anormalidade diferente da predominante no Brasil, acreditava que tais pessoas poderiam adquirir autonomia e participar, também, da construção do país.

Na época em que foi convidada a vir para o Brasil, Helena Antipoff trabalhava com Edouard Claparède no Instituto J-J Rousseau, além de ser professora na Universidade de Genebra, responsável pela cadeira de Psicologia da Criança e Técnicas Psicológicas. No laboratório de Psicologia da Universidade fazia, como assistente, pesquisas sobre testes psicológicos, sobretudo de inteligência global, aplicados às crianças em geral.

Chegando a Belo Horizonte, uma de suas primeiras providências é criar um laboratório na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, com a finalidade de realizar pesquisas sobre o desenvolvimento mental das crianças locais. Utiliza, para este estudo, testes trazidos da Europa, e verifica que os resultados obtidos indicavam uma média de idade mental muito abaixo da idade real das crianças (PINTO; JACÓ-VILELA, 2005).

Antipoff, que trabalhou anteriormente com crianças abandonadas na Rússia, já havia notado que os resultados dos testes aplicados nelas, mostraram-se muito abaixo da média, apontando realmente algum tipo de prejuízo intelectual. Porém, tais crianças, no dia-a-dia, apresentavam-se “extremamente espertas, [revelando] prodígios de engenhosidade para lutar contra as dificuldades que a vida lhes deparava, e para assegurar a própria conservação” (ANTIPOFF, 1931, p. 78, apud, PINTO; JACÓ-VILELA, 2005). No Brasil, Helena verificou as mesmas condições em crianças de Belo Horizonte, permitindo-lhe desenvolver a hipótese de que haveria correlação entre pobreza e baixos resultados nos testes. Notou também, defeitos na elaboração de tais testes, os quais avaliavam “apenas aquela inteligência disciplinada, dentro dos moldes da classe social hegemônica, de acordo com a moral da família burguesa, a disciplina da escola e as regras da sociedade” (PINTO; JACÓ-VILELA, 2005). Segregavam-se assim, crianças que não tivessem este tipo de inteligência, que não se enquadravam às exigências impostas pela vida social, de acordo com os padrões hegemônicos.

Batizado de “*inteligência civilizada*” pela própria psicóloga, ela passou, a partir desse conceito, a defender uma abordagem que apontava para o papel da interação social no desenvolvimento intelectual. Jannuzzi (2004), explica que

os testes de inteligência foram aceitos – com alguma restrição, é verdade – como instrumento de detecção da anormalidade. Reconheceu-se que os testes não mediam aptidões ou disposições inatas, mas sim aquilo que o indivíduo recebia de seu meio familiar, grupo social e da própria escola: mediam assim a

inteligência civilizada (ANTIPOFF, 1931, Pp. 44-45). Mesmo assim, Antipoff os utilizou como critério de hierarquização das classes homogêneas. Seu argumento é que davam o “grau de disciplina e de cultura mental, o grau do esforço intelectual que os indivíduos são capazes de fornecer numa prova de gênero” (ANTIPOFF, 1930, p. 22). Tranqüilizou-se quanto à possível seleção por camada social, porque havia crianças do meio rico e do meio proletário que apresentavam grau de desenvolvimento intelectual mais baixo ou mais alto que a média de seu grupo. Estavam pois agrupadas em classes fortes e fracas (ANTIPOFF, 1931, p. 45). Helena Antipoff, que foi cuidadosa nas suas pesquisas empíricas, não nos deixou escrito (pelo menos não encontrei) qual era a porcentagem em que isto se dava segundo as camadas sociais. Para minimizar as limitações das testes, aconselhou a observação metódica do professor (p. 122).¹

Antipoff defendia a inteligência como um produto complexo, decorrente não apenas das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, como também de um conjunto de fatores do meio social, das condições de vida e da cultura nos quais a criança se desenvolve. Por isso, ações pedagógicas, somada a educação e instrução recebida no ambiente familiar seriam, pois, decisivos para uma boa formação intelectual. Acreditando nessa tese, iniciou um trabalho com crianças isoladas em asilos de todos os contatos sociais, rotuladas com termos pejorativos como *anormais, retardadas, insuficientes, revoltadas*, “dando idéia de algo definitivo, irremediável, sem solução, como se nada pudesse ser feito por elas - afinal, a partir do pressuposto biológico, tais crianças já nasceriam com tais características” (PINTO; JACÓ-VILELA, 2005). E, visando a adoção de um termo neutro, utilizado em relação a todas as crianças que fugissem de alguma forma à norma, precisando de atenção especial, Antipoff passou a intitulá-lo de “excepcionais”, ou seja, aquelas crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima e para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (ANTIPOFF, 1932, p. 271 apud JACÓ-VILELA, 2005).

Jannuzzi (2004), traça um comentário sobre essa tentativa de classificação:

Em Antipoff percebi mais uma vez a dificuldade de uma conceituação precisa dessas crianças que chegavam à escola num e que divergiam da maioria porque não conseguiam acompanhar as classes regulares. Ela constatou que mesclavam dificuldades de aprendizagem com comportamentos às vezes agressivos ou altamente irrequietos e/ou apáticos e/ou neuroses não muito pronunciadas etc. seria um grupo de crianças que se situavam entre as aceitas como normais – porque estavam dentro das expectativas escolares, pois de uma forma ou de outra, às vezes, às vezes menos, coadunavam-se com as normas da escola – e aquelas que não chegavam até ela, porque mesmo sem diagnóstico médico ou psicológico, isto é, sem a sanção do especialista, já eram afastadas pelo senso comum familiar, aprendendo no cotidiano de uma sociedade que as rejeitava (p. 121-122).

Para Antipoff o principal problema dessas crianças carentes e abandonadas seria o sentimento de não adequação ao meio. Elas tinham, originalmente, uma natureza boa. Vale dizer que para essa psicóloga era influenciada pelas idéias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para quem todos nasciam bons, a sociedade que corrompia seus comportamentos. Suas principais necessidades poderiam ser sanadas com a criação de um ambiente de liberdade, permitindo-lhes que suas habilidades pudessem ser adequadamente desenvolvidas. Também influenciada pelas idéias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), passou a defender a importância da educação no ambiente familiar, acreditando que a escola deveria ser vista como uma extensão dessa vida em família. E que, após uma reformulação, o método educacional poderia ser mais efetivo quando estivesse estritamente relacionado com as experiências de vida da criança.

1. A autora está se referindo aos seguintes trabalhos:

- ANTIPOFF, H. O ensino nas classes especiais, Exame Alpha e 'Match' intelectual e escologia". *Revista do Ensino*, n. 50/51/52, out./dez., 1930.
- ANTIPOFF, H. "A homogenização das classes escolares". *Revista do Ensino*, ano IV, n. 62/63/64, out.dez., 1931.

Esses ideais lhe inspiraram a criar duas instituições com a intenção de dar assistência a crianças: Antipoff, em novembro de 1932, com a colaboração de algumas antigas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, fundou a primeira Sociedade Pestalozzi do país, com sede em Belo Horizonte (e anos mais tarde, a Fazenda do Rosário, em 1940), significando uma grande mudança na forma de lidar com as crianças marginalizadas. Era o afastamento do modelo estritamente médico-pedagógico; o nascimento do trabalho multiprofissional, formado por médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais; novo modo de tratamento dado à categoria, então instituída naquela época, os “excepcionais”, atendendo ainda, crianças de grupos escolares e seus pais, em um consultório médico-psico-pedagógico. E, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, semanalmente havia reuniões com professores de grupos escolares que se interessassem em discutir a educação de pessoas com deficiência.

Porém, se de um lado Antipoff ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “anormalidade”, os “de difícil aprendizagem” etc., de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos. Criou uma associação que envolveu, é verdade, muitos portadores de problemas criados pela sociedade do momento, mas que também se propunha a refletir e operacionalizar a educação de crianças com grandes lesões orgânicas (JANNUZZI, 2004, p. 134).

A relação científica entre Psicologia e deficiência ganhou força com as instalações dos cursos de Graduação na área. Regulamentada como profissão em 1962, através da lei 4.119 de 27/08/62, no ano seguinte, 1963, foi elaborado o primeiro currículo oficial do curso, fixado pelo Conselho Federal de Educação. Neste, a

“Psicologia do Excepcional” – absorvendo em seu título a nomenclatura criada por Antipoff, tornou-se disciplina obrigatória.

No decorrer dessa história, como essa disciplina vem sendo construída, ministrada? Qual a importância que se tem dado a ela? Alguns artigos científicos do passado, revelam-nos algumas pistas históricas. Alotti, Silveira e Carpentiere, que realizaram uma pesquisa em 1989, registraram no início de seu artigo:

Ao iniciarmos o ano letivo, achamos importante, para nos situarmos em relação à disciplina Psicologia do Excepcional, que tivéssemos presente quais as expectativas de nossos alunos com referência a ela e como entendem esse campo de estudo. Pretendíamos tornar claro o que era entendido e esperado para o curso a ser iniciado, interpretado e captando o que estava sendo definido como verdade nesse momento inicial. Essa preocupação nos pareceu pertinente porque reconhecemos que esse campo está afeito a preconceitos, discriminações e a uma pronunciada tendência a focalizar a excepcionalidade nos aspectos que realçam a exceção, a falta, a imperfeição. O entendimento das definições e expectativas nos ajudariam também a reconhecer como estas podem contaminar o campo da aprendizagem. Negá-lo não seria suprimi-lo, o desenvolvimento desse sentido facilitaria a remoção dos obstáculos que falseiam a comunicação, o conhecimento, a reflexão e a ação (p. 98).

O mesmo foco de preocupação teve mais tarde Amaral (1996), ao escrever que:

Quando estudantes de psicologia, em dado momento da nossa formação, vemo-nos frente com a chamada “Psicologia do Excepcional”, disciplina obrigatoriamente ministrada em nossos cursos.

Todavia, esta obrigatoriedade não significa necessariamente clareza e competência, seja na transmissão ou na apropriação deste conhecimento (como talvez outros!). Por quê?

Penso que isto pode ser devido à não familiarização do professor com a temática, ao seu desconforto perante uma realidade que desconcerta ou mesmo intimida, à escolha de manuais superados, à apresentação puramente teórica de conceitos, à brevidade da duração de disciplina... Mas, pode ser devido, como jovens estudantes, à nossa própria não familiarização com pessoas nessa condição, ao nosso próprio desconforto frente a essa realidade desconcertante, à “concorrência” com outras matérias, bem mais sedutoras/atraentes aos nossos olhos ávidos de conhecimentos sobre as “profundezas” da psique humana.

Quando formados, com freqüência já esquecidos do (bem ou mal) aprendido, temos, às vezes, que nos deparar novamente com questão da deficiência em nosso cotidiano profissional, seja ele vivido no âmbito escolar, clínico ou institucional (apenas para citar as mais tradicionais áreas de atuação); em nossas pesquisas, independentemente de nossos recortes teóricos; em atividades de docência, quer na disciplina específica quer em outras que provoquem intersecções ou tangenciamentos com a temática, como é o caso da psicologia do desenvolvimento, psicologia social, técnicas de exame psicodiagnóstico, etc (p. 3).

III. Século XXI ainda sem rupturas

Sabemos que, seguindo os padrões estabelecidos por Antipoff – e por influências internacionais -, as pessoas com deficiências sempre foram motivo de classificações por parte da Psicologia. Através da Arbitrariedade do Grau, atribui-se a um indivíduo se este pode ser considerado “normal” ou “anormal” dentro do grupo social, devido suas necessidades sociais, educacionais, psicológicas. Todas as ações estariam norteadas pela maior ou menor necessidade e de apoio ao desempenho da política social grau que a deficiência se manifesta nesse indivíduo. Dessa maneira, a deficiência é definida como “um conceito sócio-educacional, a determinação das variáveis que a identificam se baseia nas necessidades educacionais especiais dos indivíduos dela portadores” (AMARILIAN, 1986, p. 6).

As normas estabelecidas em nossa sociedade capitalista passaram a classificar todo tipo de deficiência por suas condições intelectuais, físicas ou sócio-culturais. Nas deficiências mentais, por exemplo, essas pessoas, são assim consideradas por terem QI com um desvio-padrão abaixo da média (QI 70). E tais classificações ainda estão embasando a atuação dos psicólogos brasileiros.

Em pleno século 21 é possível constatar algumas mudanças. O mundo se transformou. Hoje, falar de pessoas com algum tipo de deficiência já não é mais falar de um universo tão pequeno assim. É preciso pensar muito mais que simples classificações padronizadas. Os números provam isto. Segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE, divulgado no dia 8 de maio de 2002, 24,5 milhões de brasileiros portam deficiências, o que representa 14,5% da nossa população. Nos resultados

preliminares da Amostra Populacional, as deficiências estão estaticamente divididas da seguinte forma: Deficiência visual 48,1%; Deficiência motora 22,9%; Deficiência física 4,1%; Deficiência mental permanente 8,3% e Deficiência auditiva 16,7%. Detalhando um pouco mais alguns desses dados, 16,5 milhões de pessoas são deficientes visuais, sendo 159,824 totalmente incapazes de enxergar. São 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, dos quais 176,067 portam surdez total (FIGUEIRA, 2003).

A pesquisa considerou como deficiência física a falta de um membro (perna ou braço). Enquanto a deficiência motora foi focalizada como pessoas que têm algumas ou grandes dificuldades permanentes de caminhar, subir escadas, pronuncias ou nas a realização de tarefas na vida diária. O IBGE também radiografou pela primeira vez o índice de casos de deficiência por Estado, ficando assim: Acima de 16% - Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. De 15 a 15,9% - Rondônia, Tocantins, Bahia, Alagoas, Espírito Santo e Rio Grande do Norte. De 14 a 14,9% - Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Minas Gerais e Rio da Janeiro. De 13 a 13,9% - Acre, Goiânia, Paraná e Santa Catarina. Até 12% - Roraima, Amapá e São Paulo.

Essa quantidade de pessoas com deficiência passou a ter um peso significativo na sociedade. Pessoas que nas últimas décadas, não contentes com o isolamento social, resolveram “pôr a cara na rua”, visando conquistar o seu lugar no seio social. Presentes hoje em todos os segmentos deixaram de ser os "coitadinhos" para ser um público consumidor, produtivo, sabedor de onde realmente quer chegar e exigente de bons serviços. Conseqüência disso, é que cada vez mais o contexto social está se vendo obrigado a promover e se adaptar à política da inclusão social para recebê-las, embora isso nem sempre ocorra. A proteção de pessoas com deficiências passou a só

integrar as normas constitucionais brasileiras muito recentemente na Constituição Federal de 1988 – visto que temos cinco séculos de história.

Pela Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que assegura medidas de adaptação profissional e, no Brasil, o artigo 93 da lei nº. 8.213/91, que assegura contratação percentual dessas pessoas em seus quadros de funcionários, segundo o Censo 2000, pelo menos nove milhões desses brasileiros com deficiência estão fora do mercado de trabalho por falta de acessibilidade. Pelo menos, 52% das pessoas com deficiência são consideradas inativas; dos 26 milhões de trabalhadores formais, apenas 573 mil têm algum tipo de deficiência – segundo dados das próprias empresas; o mapa da empregabilidade dessas pessoas por região é: a maior, Rio Grande do Sul 3,10%, São Paulo 2,73%, Distrito Federal 2,19% e as menores Piauí 0,63%, Rondônia 0,57% e Tocantins 0,55%.

As escolas e universidades públicas estão tendo que se reestruturar para que alunos com e sem deficiências dividam as mesmas salas de aula, por determinação do artigo 208, parágrafo III, da Constituição, que determina o atendimento educacional a essas pessoas; mas na prática, segundo dados do Conselho Federal de Psicologia (2005), “apenas 4,8% das escolas públicas de educação básica possuem, por exemplo, sanitários adaptados aos alunos com necessidades especiais e apenas 3,7% delas possuem adaptações nas dependências e vias de acesso especiais”, o que promove uma gigantesca distância entre o discurso e a prática. No geral, as pessoas com deficiência têm um ano de escolaridade a menos que as demais.

Elas estão cada vez mais presentes nos lugares de lazer consumindo cultura e outros produtos: em espaços urbanos as barreiras arquitetônicas – por força de leis - estão começando a serem eliminadas com a construção de rampas, telefones públicos,

degraus e guias rebaixadas, construções de elevadores e muito mais; os empresários, atentos às novas tendências, estão criando serviços especializados à essas pessoas; até mesmo os órgãos de comunicação estão abrindo cada vez mais espaço para essa temática.

Precisamos gerar psicólogos mais preparados para atender a essas pessoas, suas necessidades específicas e, em muitos casos, psicólogos para serem o elo dessa inclusão social, mediadores entre o real e o ideal. Considerando o grande número de pessoas com deficiências no país, hoje em qualquer lugar que um psicólogo for atuar, deparará com esse público: ser for para área organizacional, as empresas devem ter uma cota mínima dessas pessoas contratadas; no setor educacional está sendo discutido, implementado e garantido por força da lei, a inclusão escolar; no setor hospitalar, elas ficam doentes como as demais; na clínica, mesmo se o psicólogo não atender diretamente essas pessoas, atenderá seus parentes. As pessoas com deficiências já são uma presença constante no contexto da Psicologia, o que justifica uma melhor preparação acadêmica dos futuros psicólogos, com o compromisso de incluir-se como profissional e cidadão no paradigma e na lógica da inclusão. E aqui surge a questão central desta pesquisa:

Será que as disciplinas “Psicologia do Excepcional” e/ou correlatas estão se atualizando, visando proporcionar conhecimento teórico e formação prática para que futuros psicólogos realizem suas tarefas perante novos desafios junto às pessoas com deficiências?

CAPÍTULO II

Referencial Teórico

I. Foco da pesquisa

Esta pesquisa buscou analisar a Formação do Psicólogo no que se refere a orientação atual dos planos de ensino, de forma particular, as várias esferas do planejamento que se encontram expressos nos documentos oficiais das disciplinas Psicologia do Excepcional ou outras denominações correlatas nos cursos de Psicologia que se dispuseram a participar deste estudo. Para introduzir nossas idéias neste trabalho, é essencial destacarmos a importância da História para um olhar crítico do presente e podermos vislumbrar perspectivas de ação, no sentido de transformar a realidade com vista a construir uma sociedade diferente, mais justa. Para tanto, Saeta (1999), remete-nos à importância dos fatos históricos, pois,

percorrer a nossa história é ter a possibilidade de revermos nossas ações, pessoais e coletivas em relação ao que possamos considerar uma efetiva prática da inclusão, integração ou qualquer outro nome que queiramos referendar, pois ainda muito temos a percorrer na busca e concretização de novas Formas de interrelação menos preconceituosas e estigmatizantes. Tal preocupação e desafio poderá nos favorecer em um crescimento conjunto na construção de uma sociedade mais humanitária (p. 54).

A Formação do Psicólogo passa hoje por uma reformulação que segue um duplo percurso: Por um lado, está sendo arrastada por modificações em bloco, impostas pela política educacional brasileira no ensino superior. Por outro lado, a Psicologia brasileira, em seus diversos segmentos (educacional, institucional, fiscalizadoras, etc), tem debatido sobre os caminhos pelos quais a Formação do Psicólogo no Brasil deve trilhar.

No bojo dessas discussões, interessa-nos um aspecto relevante no processo de formação profissional: Como a questão da deficiência (na dimensão específica) ou a questão da diferença (na dimensão mais ampla) perpassa as concepções de

professores e alunos? Quais demandas esta questão, necessária ao psicólogo, suscitam nos processos formativos? Como essas demandas são dimensionadas nos:

- programas de ensino da Psicologia do Excepcional;
- no conteúdo referendado.

Consideramos essencial partir dessa análise, pois o plano representa o ponto de partida de um processo que se desenvolve comportando muitas outras dimensões que se ocultam na leitura superficial do documento, mas que, pode ser revelados, interpretados na análise por nós proposto.

II. Objetivos

II.I. Objetivo Geral

Caracterizar a Formação do Psicólogo, especialmente no que concerne a Psicologia do Excepcional, seus conteúdos e suas formas didáticas, expressos nos planos mínimos de cada curso que participou deste estudo.

II.II. Objetivos Específicos

- Discutir como os planos de ensino se relacionam os planos teóricos;
- Refletir sobre as concepções de deficiência que estão sendo apresentadas nos documentos.

III. Bases Teóricas

III.I. Dialética: tudo se transforma

Uma das bases teóricas desta pesquisa, Dialética é a arte do diálogo, na contraposição de idéias que leva a outras idéias. Utilizado por diferentes doutrinas filosóficas, assume um significado distinto em cada uma. Platão (427 a.C – 347 a.C) a defendia como o método mais eficaz de aproximação entre as idéias particulares e as idéias universais ou puras, a técnica de perguntar, responder e refutar que ele teria aprendido com Sócrates (470 a.C.-399 a.C.). Só através do diálogo o filósofo deveria procurar atingir o verdadeiro conhecimento, partindo do mundo sensível e chegando ao mundo das idéias. Pela decomposição e investigação racional de um conceito, chega-se a uma síntese, que também deve ser examinada no processo infinito que busca a verdade. Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) definia a dialética como a lógica do provável, do processo racional que não pode ser demonstrado. Séculos mais tarde, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) retomou a noção aristotélica, definiu a dialética como a "lógica da aparência", uma ilusão baseada em princípios que, na verdade, são subjetivos.

No início do século XIX, a Dialética unia-se à história. Georg Wilhelm Hegel (1770-1831), desejando solucionar o problema das transformações às quais a realidade está submetida, apresenta a dialética como um movimento racional que permitiria transpor uma contradição. Apresentou-a não como um método, mas como um movimento conjunto do pensamento e da realidade em três fases:

- Uma **tese** inicial contradiz-se e é ultrapassada por sua antítese.
- Essa **antítese**, que conserva elementos da tese, é superada pela síntese.
- A **síntese** combina elementos das duas primeiras, num progressivo enriquecimento.

Para Hegel, historicamente, a humanidade cumpria uma trajetória dialética marcada por esses três momentos:

- O primeiro iria das civilizações orientais antigas até o surgimento da filosofia na Grécia, classificada por ele como objetivo, porque considerava que o espírito está imerso na natureza.
- O segundo seria influenciado pelos gregos, mas começava efetivamente com o cristianismo e termina com Descartes, um momento subjetivo, no qual o espírito tomava consciência de sua existência, surgindo o desejo de liberdade.
- O terceiro, ou a síntese absoluta, aconteceu a partir da Revolução Francesa, quando o espírito consciente já controlava a natureza e o desejo de liberdade concretizou-se na concepção do Estado moderno.

Por meio de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), surgiria a *Dialética Marxista*, quando eles reformaram o conceito hegeliano, utilizando os três movimentos, mas introduzem um novo conteúdo: a *dialética de materialista*, porque o movimento histórico, para eles, era derivado das condições materiais da vida. Como método, analisava a história do ponto de vista dos processos econômicos e sociais e a

divide em quatro momentos: Antiguidade, Feudalismo, Capitalismo e Socialismo. Cada um dos três primeiros é superado por uma contradição interna, chamada "germe da destruição". A contradição da Antiguidade é a escravidão; do feudalismo, os servos; e do capitalismo, o proletariado. Para Marx e Engels, socialismo seria a síntese final, em que a história cumpre seu desenvolvimento dialético. Diziam eles que

não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde a vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como consciência deles (apud, NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 23).

Hoje, a Dialética ainda é um método científico de conhecimento, reunindo as leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, levando em conta o processo permanente de mudanças, de perene transformação de todas as coisas, do eterno vir-a-ser. Na dialética marxista, quando há um salto qualitativo o novo nega o velho que, ao envelhecer, é também negado pelo outro novo que lhe sucede, proporcionando mudanças e desenvolvimento ininterruptos, mais lentos às vezes, mais rápidos outras, mas sempre numa espiral ascendente. Segundo o método dialético marxista, para se estudar os processos da natureza e da sociedade é preciso considerá-los em sua conexão, em seu condicionamento recíproco, em seu movimento e transformação. As contradições possibilitam que tudo sofra transformações profundas, nada está congelado no universo, tudo se relaciona com tudo. Para Marx, a simples movimentação da História, sempre há de criar algo novo. "O pensamento não é estático: ele se processa por contradições que são superadas e substituídas por novas

contradições e assim por diante”, segundo palavras de Gadotti (1991, p. 59), que nos explica de forma conclusiva que a “dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade. Elas são superadas por contradições, num permanente movimento de superação e substituição que faz com que a humanidade caminhe” (p. 62). Trata-se do movimento interno à realidade, na busca de uma unidade que existe entre contrários, que não acontecem só na história pessoal, mas na natureza, na sociedade e na história coletiva.

IV. Dialética e Psicologia: os marcos de uma convergência

Um dos responsáveis direto por incorporar a Dialética no corpo teórico-metodológico na psicologia, foi Lev Vygotsky, figura das mais importantes da escola psicológica soviética. Podemos destacar entre suas contribuições, os estudos sobre a Psicologia geral, infantil, pedagógica e genética, assim como sobre a psicopatologia e especialmente suas teorias sobre a origem sócio-histórica das funções psíquicas superiores e sobre as funções do ensino no desenvolvimento psíquico da criança. Muito recentemente suas investigações sobre Psicologia da Arte começaram a influenciar as principais tendências ocidentais preocupadas com essa área da atividade humana. Vygotsky em sua obra, enuncia questões que marcaram uma reviravolta completa nas concepções tradicionais. Em suas palavras, Vygotsky era enfático em afirmar: “Não quero descobrir a natureza da mente construindo um monte de citações. Quero descobrir como a ciência deve ser construída, abordar o estado da mente após ter aprendido todo o método de Marx” (apud NEWMAN; HOLMAN, 2002, capa).

Segundo Sawaia (2005), Vygotsky, já alertava, em 1929,

contra as falsas e perigosas cisões que as escolas dominantes na época legitimavam ao elegerem uma característica de psiquismo como se fosse a essência do homem e competirem entre si pela hegemonia da palavra. Dessa forma, instituíam a existência de diferentes homens, sem nada em comum: o do comportamento, do inconsciente, da razão, da cognição, da experiência ou da sociedade.

Ele chamava pela criação de uma Psicologia geral, no seu entender, uma psicologia capaz de considerar todas essas dimensões, porém sem amalgamá-la num todo indistinto ou, ao contrário, somá-las, como se fossem um conjunto de variáveis independentes. Para tanto, afirmava ele, não basta criar novos conceitos e teorias, é preciso superar a epistemologia derivada da lógica formal, para alcançar a compreensão do ser como vir a ser, pois constituído como identidade de contrários e não como um todo harmonioso, cujo processo central é a homeostase (p. 07).

Segundo Vygotsky, buscar um método em Psicologia era um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento de compreensão das formas exclusivamente humanas de atividade psicológica. E a lógica dialética surgiria como uma perspectiva epistemológica desconsiderada pela comunidade científica nessa área de conhecimento.

Para uma mente ingênua, revolução e história parecem incompatíveis. Podemos argumentar que esse pensar considera que o desenvolvimento histórico continua na medida em que segue uma linha reta. Quando sobrevém uma mudança, um corte no tecido histórico, um salto, essa mente ingênua, só vê catástrofe, uma queda, uma ruptura; para a mente ingênua, a história pára enquanto não voltar a ficar reta e estreita de novo. A mente científica, ao contrário, vê a revolução como locomotiva da história avançando a todo vapor; considera a época revolucionária uma encarnação tangível, viva, da história. Uma revolução cumpre apenas aquelas tarefas que foram levantadas pela história: esta afirmação é igualmente válida tanto para a revolução em geral como

para aspectos da vida social e cultural. (VYGOTSKY, apud NEWMAN & HOLZMAN, 2002, p. 20)

Historicamente, a dialética marxista é incorporada pelas ciências sociais nos anos 1960, visando ser uma alternativa de luta contra o colonialismo, denunciando a ideologização das ciências e a idéia de que as massas populares desempenham papel ativo no processo histórico. Só que, na Psicologia, a introdução dessa epistemologia ocorreu mais tardiamente “e não é tão abrangente a ponto de configurar um movimento de reconceituação teórica, a não ser na então União Soviética e em Cuba” (SAWAIA, 2005, p. 08). Essa abordagem (que mais tarde seria denominada Sócio-Histórica), desenvolveu-se na América Latina na década de 1970, com base em autores soviéticos como Vygotsky, Leontiev, Luria.

Por meio de Henry Wallon, George Politzer, J Sève, Lê Ny e Lefebvre, durante a mesma década, apareceram iniciativas isoladas na Europa. No geral, segundo Sawaia (2005),

eles defendem que a Psicologia é uma ciência tanto individual como social, pois a gênese do comportamento é social” (p. 08). Entre esses nomes, Politzer destaca-se por defender uma “psicologia historicamente concreta e revolucionária em que a vida do indivíduo fosse interpretada como a interiorização das relações políticas (p. 08).

É também durante os anos 1970, que essa epistemologia com bases dialéticas, torna-se um referencial teórico-metodológico da Psicologia Social brasileira, por iniciativa da professora Silvia Lane, através do programa de pós-graduação que ela criou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Uma nova alternativa de análise crítica da ciência, da sociedade e da realidade do homem brasileiro. Uma possibilidade de superação das discotomias epistemológicas:

subjetividade/objetividade e universal/singular, que se traduziam, na Psicologia, como o debate estéril entre homem/sociedade, natureza/cultura, indivíduo/coletivo.

V. Surge a Psicologia Sócio-Histórica

A Dialética permitiu o surgimento da Psicologia Sócio-Histórica. Abordagem que vem se apresentado como uma alternativa em Psicologia, pela possibilidade de analisar a dimensão subjetiva da realidade, de maneira que a realidade social se converte no ponto central de reflexão. Por meio desse referencial, fundamentado em uma concepção histórica do desenvolvimento do psiquismo, é possível caracterizar o comportamento nas suas dimensões humanas na sua inserção social. O homem é historicamente construído, agente e construtor da história e cultura em que vive, com as quais interage dialeticamente. O fenômeno psicológico, vai se desenvolvendo ao longo de tempo, conforme a condição social, econômica e cultural de cada um. Nega-se assim, a pré-existência de uma natureza humana; por meio de várias transformações qualitativas, nas quais cada uma gera condições para outras, surgem nossas capacidades através de um processo histórico, em uma conversão do social no individual. Há um relacionamento dialético entre o mundo psicológico e o mundo social, possibilitando-nos conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo. Para Antunes (2005), o homem é concebido

nessa perspectiva, como um ser eminentemente histórico. Diferencia-se dos demais animais porque age sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades; projeta suas ações com base nas finalidades a que se propõe antecipadamente; pela ação humaniza o mundo e humaniza-se, produzindo historicamente sua existência. No seio desse processo o homem cria idéias, as quais expressam as ações e relações que estabelece com o mundo físico, com os outros homens, consigo mesmo e com as

próprias idéias. Nesse sentido, o homem produz conhecimento, produto ao mesmo tempo individual e coletivo dessas relações e eminentemente histórico (p. 106).

Sendo o fenômeno psicológico construído por meio de nossas interações social e material, nossa subjetividade é fruto das atividades humanas. E, nesse processo, a linguagem torna-se a mediação que permite a internalização da objetividade, permitindo-nos construir sentidos pessoais dessa subjetividade: “O homem e o fenômeno psicológico, pensados como sementes que se desenvolvem e desabrocham” (BOCK, 2002, p. 23).

A Psicologia Sócio-Histórica toma várias posições críticas e toma posição diante de problemas e questões. Inclusive, críticas a si mesmo enquanto ciência, conforme o discurso de Bock (2002), afirmando que

há anos a Psicologia tem contribuído para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos; temos defendido que as condições de vida são o canteiro apropriado ou não para o desabrochar de potencialidades; temos acreditado que pessoas podem ser classificadas e diferenciadas por suas características e dinâmicas psicológicas; temos criado (ou contribuído para reforçar) padrões de conduta que interessa à sociedade manter, como necessários ao “bom desenvolvimento das pessoas. A Psicologia tem reforçado formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde, contribuindo para a construção de programas de recuperação e assistência destinados àqueles que não “conseguem (ao puxarem pelos seus próprios cabelos)” se desenvolver nessa direção. Tem transformado em anormal o diferente, o “fora do padrão dominante” (p. 25).

Avaliada por esta abordagem, seus defensores apontam a Psicologia desenvolvida até hoje em nosso país, como incapaz um aprofundamento nos fenômenos psicológicos com relação a vida, as condições econômicas, sociais e culturais nas quais os brasileiros se inserem, contribuindo significativamente para ocultar essas condições. São tantos os problemas brasileiros pelos quais nossa

Psicologia ainda não atentou. E, segundo Bock (2002), “reverter esse processo de construção da Psicologia como ciência e profissão implica, a nosso ver, redefinir o fenômeno psicológico” (p. 26). Por isto, a Psicologia Sócio-Histórica se apresenta como uma perspectiva crítica, visando pensar a realidade social, econômica e cultural como algo exterior ao Homem, muitas vezes impedido, anulado ou desvirtuado de seu fenômeno psicológico. Para os psicólogos sócio-históricos, mundo social e o mundo psicológico têm que caminhar juntos, em um constante movimento. Visando compreender o mundo psicológico, “a Psicologia terá obrigatoriamente de trazer para seu âmbito a realidade social na qual o fenômeno psicológico se constrói; e, por outro lado, ao estudar o mundo psicológico, estará contribuindo para a compreensão do mundo social”, afirma Bock (2002, p. 26). A Psicologia Sócio-Histórica posiciona-se criticamente. Visa desenvolver profissionais éticos e de posicionamento político no mundo social e psíquico, com capacidade de aliviar o sofrimento psicológico das pessoas. Psicólogos que pensem a realidade e o mundo psicológico de forma.

Elitizada, nossa Psicologia sempre esteve historicamente a serviço de interesses dos grupos dominantes, ao produzir conhecimentos e transformando-os em uma ciência aplicada ao controle de grupos sociais; nas empresas, na ampliação da capacidade produtiva dos trabalhadores; na educação promove a distribuição de crianças de forma homogênea ou heterogênea nas classes, visando aprendizado e disciplina, “a seleção do homem certo para o lugar certo, a higienização moral da sociedade, o controle do comportamento, a classificação e a diferenciação” (BOCK, 2002, p. 26). Assim, a abordagem Sócio-Histórica, ao negar essa naturalidade e se afirmar defensora de pessoas sociais e históricas, assume uma posição crítica, tendo em suas atuações uma exigência de explicar a direção de nossas intervenções enquanto psicólogos de ações

direcionadas e intencionadas com novas possibilidades pela sociedade e pela cultura. Na condição de profissionais, passamos a contribuir para a construção de projetos de vida, direcionados para finalidades que interessam ao sujeito.

VI. Pesquisas qualitativas

A exemplo de Vygotsky, vários autores defenderam a surgimento de uma nova metodologia de investigação, a qual foi intitulada de *pesquisa qualitativa*, ganhando campo dentro da abordagem Sócio-Histórica. Um desses autores foi Luria², companheiro de Vygotsky, que construiu uma obra com a preocupação em encontrar um método de pesquisa compatível com este homem concreto e social. Para Luria, em sua época, a ciência podia ser dividida em duas categorias: a *ciência clássica* - focalizando eventos fragmentados, concentrando-se em suas partes, em seus elementos isolados - e a *ciência romântica*, buscando uma compreensão científica que não perdesse essas conotações de realidade viva e variada. Essa última, no entanto, segundo Luria, apresentava “limitações, escapando-lhe muitas vezes uma análise racional e paciente que é substituída por impressões intuitivas” (FREITAS, 2002, p. 03).

Mikhail Bakhtin³, também foi defensor de um modelo de ciências humanas que estudasse o homem em sua especificidade humana como um processo de contínua expressão e criação. Esse modelo, ao trabalhar com a interpretação das estruturas simbólicas, deveria buscar um aprofundamento nesse sentidos simbólicos, não utilizando-se os mesmos métodos das ciências exatas. A pesquisa qualitativa diferencia-se da pesquisa quantitativa, pois a primeira é orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o

conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 70).

Surge uma nova posição para o pesquisador. Deixa-se de ser alguém neutro, passa a ser parte da própria situação de pesquisa. Segundo Freitas (2002),

a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas idéias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado” (p. 26-27).

Essa contribuição nos apóia duplamente, pois além de pesquisador, durante o processo de pesquisa, estaremos em processo de aprendizagem, de transformações, em uma ressignificação no campo. "O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa" (FREITAS, 2002, p. 27). Para González Rey (2002),

-
2. Alexander Luria (1902-1977) foi um famoso neuropsicólogo russo, nascido na pequena cidade de Kazan, a leste de Moscou. Ingressou na universidade aos 16 anos e graduou-se aos 19. Em 1924, conheceu Lev Semionovich Vygotsky, que o influenciou profundamente. Juntamente com Alexei Leontiev, Luria e Vygotsky desenvolveram um novo tipo de Psicologia, relacionando os processos psicológicos humanos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, com ênfase no papel fundamental da linguagem. Luria interessou-se também pelo estudo da influência da cultura nos processos mentais, que os pesquisadores soviéticos chamaram de mediação cultural.
 3. Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) foi um lingüista russo, nascido em Orel. Seu trabalho é considerado influente na área de teoria literária, crítica literária, análise do discurso e semiótica. Bakhtin é na verdade um filósofo da linguagem e sua lingüística é considerada uma "trans-lingüística" porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema. Para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise lingüística deve incluir fatores extra-lingüísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc. Professa uma abordagem que transcende a abordagem marxista da língua e da lingüística, para ele "a palavra é o signo ideológico por excelência" e também "uma ponte entre mim e o outro".

o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da pesquisa, e os instrumentos deixam o lugar de protagonistas. De sua parte, o pesquisado, adquire um papel essencial, no entanto não representa uma entidade objetiva, homogeneizada pelo tipo de resposta que deve dar, mas é reconhecido em sua singularidade como responsável pela qualidade de sua expressão, relacionada com a qualidade de seu vínculo com o pesquisador (p. 57).

(...)

O pesquisador produz as idéias sobre as quais se desenvolve a teoria. Sob esse aspecto, a pesquisa representa um processo de tensão intelectual permanente. As idéias surgem em qualquer momento da vida do pesquisador, não só quando ele está no campo da pesquisa (p. 65).

Na pesquisa qualitativa com perspectiva Sócio-Histórica, precisamos valorizar aspectos descritivos e as percepções pessoais, focalizando o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Não deve ser a meta de pesquisa a busca de resultados, mas sim, a compreensão dos sujeitos da investigação. Não formula-se as questões para serem operacionalização de variáveis, "mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico" (FREITAS, 2002, p. 28). Não há nela a definição de hipóteses formais para se provar ou verificar algo. Uma vez que seu objetivo é construir o conhecimento, hipóteses e provas aparecerão simplesmente no decorrer do processo investigatório, mas não representam momentos analíticos estabelecidos como fim da pesquisa. González Rey (2002), enfatiza que "as hipóteses não têm uma definição funcional na pesquisa qualitativa; só se sucedem umas às outras como momentos do processo de construção teórica, fora do qual não têm nenhum sentido (p. 74).

Segundo Freitas (2002), Vygotsky não construiu apenas uma teoria psicológica, como também foi, antes de tudo, um metodólogo, filósofo da ciência e profundo conhecedor da história da psicologia, integrando tudo como um polímata no desenvolvimento de um novo método investigativo, o qual

reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas. Ao considerar que o estudo de situações fundamentalmente novas exige inevitavelmente novos métodos de investigação e análise, olha os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das interações sociais, percebendo como necessário um reexame dos métodos de pesquisa. Vygotsky propõe, assim, que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Considera importante a descrição dos fenômenos que revela seu aspecto exterior, o fenótipo, mas procura um aprofundamento maior da questão ao dizer que esta se completa com a compreensão de seu aspecto interior, de seu genótipo. Focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (p. 28-29).

Bobk (2002, p. 34), também aponta algumas tarefas para o pesquisador:

- Examinar os objetos, buscando entendê-los na sua totalidade concreta na qual as partes estão em interação, permitindo que o fenômeno se constitua como tal;
- Acompanhar o movimento e a transformação contínua dos fenômenos;
- Entender que a mudança dos fenômenos é qualificada e se dá por acúmulo de elementos quantitativos que se convertem em qualidade, alterando o fenômeno;
- Entender que o movimento e a transformação das coisas se dão porque no próprio interior delas coexistem forças opostas. A contradição que existe em todos os objetos é a força de seu movimento de transformação. É na relação desse objeto com o mundo que o cerca que os elementos contraditórios se constituem.

Na pesquisa qualitativa com bases Sócio-Histórica, há alguns instrumentos pré-estabelecidos para o seu desenvolvimento. Por exemplo, a *Observação*, deparando-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, refletindo e refratando a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social, ou a *Entrevista*, não se reduzindo a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas concebida como um produção de linguagem, dialógica, criando interlocução, dependendo da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado - sujeito que se expressa, onde sua voz

carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

A abordagem Sócio-Histórica, enquanto pesquisa, trabalha também com duas formas de metodologias: *as Representações Sociais (RS)* e *Análises de Conteúdo (AC)*, em processo construtivo/interpretativo, colaborariam para a construção de conhecimentos compromissados com a transformação da realidade estudada, para além da mera explicação da mesma.

A psicologia social sócio-histórica, de base marxista, enfoca também o produto da relação indivíduo-sociedade. Mas não privilegia a descrição do discurso (ou representações) e sim sua produção, a partir de gênese histórica da atividade social do indivíduo que se apropriou dos significados sociais, atribuindo-lhes sentidos pessoais. Ou seja, produzidos historicamente (significados), mas contém também, os registros pessoais, com as dimensões subjetivas correspondentes: ações, cognições, afetos (sentidos). Trata-se de considerar o processo por meio do qual, a partir da atividade, e tendo como mediações a linguagem e as categorias da dialética, numa perspectiva materialista e histórica, a fim de descrever, compreender e explicar o processo de relação indivíduo-sociedade como um processo objetivo-subjetivo (GONÇALVEZ, 2005, p. 103).

Nas Representações Sociais, segundo o psicólogo Serge Moscovici, há forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, construindo um conjunto social, por meio de um objeto prático. Como metodologia, usa-se entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos como coleta de dados. As RS focam núcleos estruturantes em suas análises, buscando conhecimentos

das atividades psíquicas dos homens e sua realidade física e social em seu grupo, nas relações cotidianas de trocas, no poder da sua imaginação. Moscovici, também fala de *ancoragem* (o sistema pelo qual inserirmos o conhecimento em nossa mente) e a *objetivação* (quando já de posse desse conhecimento, passamos a classificar, nomear, rotular e, obviamente, representar a realidade a nossa volta). Por meio das RS podemos identificar o desenvolvimento *individual* (identidades pessoais e sociais) e o *coletivo* (expressão dos grupos e suas transformações sociais), em um duplo movimento e forma de interpretação e comunicação, mas igualmente, de produção e elaboração de conhecimento.

A *Análise de Conteúdo (AC)*, a qual usamos no tratamento dos dados desta pesquisa, é entendida como:

um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento (CHIZZOTTI, 1991, p.98).

Esta técnica permite analisar dados que se apresentam em forma de texto, ou de vários textos, permitindo-nos entrar nas entrelinhas das opiniões das pessoas e/ou conteúdos de documentos impressos. González Rey (2002), explica que

a AC constitui uma forma de concentrar a interpretação naqueles aspectos do texto suscetíveis de ser codificados em termos de análise, o que impede a utilização de elementos singulares, implícitos e indiretos, os quais só podem ser definidos como momentos da construção teórica. A identificação desses aspectos nunca aparecia como memento universal e objetivo do texto, pois o significado daqueles elementos não está no texto de forma independente, mas tem que ser construído pelo pesquisador.

(...)

a análise de conteúdo considera o texto objeto, conteúdo externo ao pesquisador, quem pode ter acesso objetivo a este por meio das técnicas empregadas na análise. A AC constitui um procedimento analítico, orientando para dar sentido ao estudado por meio de unidades parciais que fragmentam o objeto, as quais se integram posteriormente em um processo de interpretação condicionado pelo tipo de “unidades objetivas” definidas na análise (p. 144-145).

Em termos de instrumento de investigação, ao se usar a AC. Segundo Franco (2005),

o delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. Isto quer dizer que o investigador deve ter uma idéia muito clara da racionalia de sua pesquisa, deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessário ao teste de suas idéias, bem como deve saber as análises que terá de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles permitirão estabelecer. Em suma, um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados (p. 33).

Nesta pesquisa, a AC ocorreu em três fases, assim estabelecidas por Bardin (1971):

- 1) A **pré-análise** - Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais a sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, um plano de análise.
- 2) A **exploração do material** - Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente construídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.
- 3) **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação** – Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e validos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (p. 95 e 101).

A AC, dentro da abordagem sócio-histórica, é sempre pautada pelo Método Dialético, caracterizado pelo seu rigor na análise e pelo vigor com que apreende os fatos, utilizando-se de instrumentos que ajude a perceber melhor o dinamismo da vida. Nossa pesquisa buscou na AC a orientação para a produção de indicadores sobre o conteúdo analisado em um processo construtivo-interpretativo.

CAPÍTULO III

Metodologia

I. Os procedimentos de nossa pesquisa

I.I. Coleta de dados

Realizamos a pesquisa utilizando a via eletrônica. Com uma mensagem padrão. Solicitamos que fosse enviado, em resposta ao e-mail, o Plano da Disciplina Psicologia do Excepcional (Ou de conteúdo considerado equivalente).

Prezados Colegas,

Estou iniciando minha pesquisa de bacharelado, pela Universidade do Sagrado Coração (USC de Bauru/SP), na qual vou analisar os conteúdos das disciplinas "Psicologia do Excepcional", oferecidos nas faculdades de Psicologia no país. Gostaríamos de solicitar desta Secretária/Departamento ou Direção do Curso, a gentileza de nos enviar o Plano de Ensino, ou folha da descrição dessa(s) disciplina(s), as quais serão fonte de informação para o nosso trabalho. A resposta deverá ser encaminhada por meio de resposta a este e-mail.

Estaremos à disposição caso necessário alguma informação adicional sobre a pesquisa.

Agradecemos desde já a atenção de todos, deixando aqui um forte abraço!

Emílio Figueira – Pesquisador

Prof. Ms. Rinaldo Correr – Orientador

II. Questões Éticas

Vale dizer que essa mensagem, apresentada anteriormente junto ao Projeto de Pesquisa, foi submetida a aprovação do CEP/USC – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP, como forma de cumprimento à legislação federal (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) que obriga pesquisas envolvendo seres humanos a uma prévia avaliação referente às questões éticas de não prejuízo físico e moral dos participantes. O projeto foi aprovado em sua íntegra na reunião de 1º de dezembro de 2005, Processo 101/2005 e o parecer do CEP encontra-se no Anexo I.

III. Fontes de Informação

As informações foram provenientes dos endereços eletrônicos (E-mail) das Faculdades de Psicologia do Brasil. Estes endereços foram obtidos junto a Associação Brasileira de Psicologia (ABEP) que possui um cadastro atualizado desses Cursos reconhecidos. Ao todo formam 194 Cursos de Graduação em Psicologia, divididos em 157 particulares, 9 estaduais, 25 federais e 2 municipais (Gráfico I):

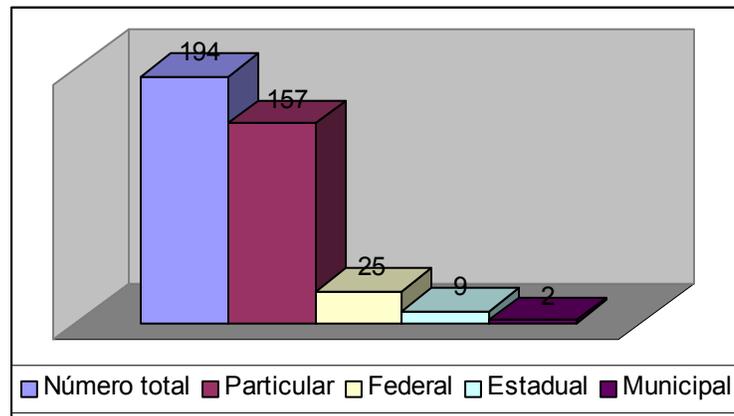


Gráfico I – Cursos de Graduação de Psicologia no Brasil

Enviadas as mensagens, os dados obtidos foram:

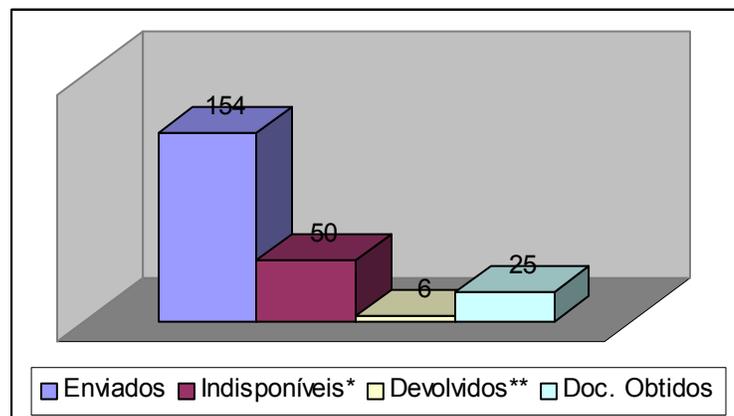


Gráfico II – Movimentação dos e-mails enviados aos cursos

Das 194 faculdades de psicologias, ao todo, conseguimos enviar 154 mensagens, sendo que 50 (*) das instituições estavam com os sites fora do ar ou que não disponibilizam e-mail para contato em suas páginas on-line. Tivemos 6 mensagens devolvidas (**) por provedores que não conseguiram entregá-las. Vale destacar que toda a coleta desses protocolos ocorreram no primeiro semestre deste anos de 2006.

IV. Procedimento de Análise

Na primeira fase, realizamos a organização do material, já olhando para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo legível, de acordo com o objetivo de investigação. Todos os documentos, por questões éticas de não revelar o nome das instituições, receberam um número para sua identificação e organização, visando facilitar o controle e manuseio e a elaboração de alguns quadros e tabelas. O critério estabelecido para tal organização foi a fonte documental, com leituras e fichamentos, ocorrendo algumas transcrições de trechos/dados utilizados posteriormente. Organizando o material e processando a leitura segundo critérios da Análise de Conteúdo, tais como levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes com a elaboração de alguns gráficos estatísticos para orientar nas discussões. Os quadros se constituem em um banco de dados de informações, com a vantagem de em poder relacioná-las, sem perder de vista a contextualização da pesquisa.

CAPÍTULO IV

Resultados e discussões

CATEGORIA 01

TÍTULO / IDENTIFICAÇÃO

Resultado

Nesta primeira análise, focamos os nomes das disciplinas, semestres e anos em que são oferecidas e suas cargas horárias. De posse dos 25 documentos, elaboramos a seguinte tabela:

DOC.	NOME DA DISCIPLINA	SEMESTRE E ANO QUE É OFERECIDA	CARGA HORÁRIA
01	Psicologia do Excepcional	5º. / 3 ano	60/h
02	Psicologia do Excepcional	Não consta	60/h
03	Psicologia do Excepcional	Não consta	60/h
04.1	Psicologia aplicada à educação especial	6º. / 3 ano	45/h
04.2	Psicologia aplicada à educação especial	7º. / 3 ano	45/h
05.1	Psicologia do Excepcional	5º. / 3 ano	60/h
05.2	Psicologia do Excepcional	6º. / 3 ano	60/h
05.3	Psicologia do Excepcional	7º. / 4 ano	60/h
06.1	Portadores de necessidades especiais	7º. / 4 ano	40/h
06.2	Portadores de necessidades especiais	8º. / 4 ano	40/h
07	Psicologia e a diversidade no desempenho escolar	6º. / 3 ano	34/h
08	Psicologia e excepcionalidade	5º. e 6º. / 3 ano	45/h
09	Psicologia e deficiência	Não consta	30/h
10	Psicologia do Excepcional	Não consta	Não consta
11	Psicologia aplicada à pessoa com deficiência	5º. / 4 ano	Não consta
12	Psicologia dos portadores de necessidades especiais	Não consta	Não consta
13.1	Psicologia do Excepcional	7º. / 4 ano	40/h
13.2	Psicologia do Excepcional	8º. / 4 ano	40/h
14	Psicologia e pessoas com necessidades especiais	Não consta	40/h
15	Psicologia do Excepcional	Não consta	80/h
16	Psicologia do Excepcional	Não consta	60/h
17.1	Psicologia do Excepcional	5º. / 3 ano	60/h
17.2	Psicologia do Excepcional	6º. / 3 ano	60/h
18	Indivíduo portadores de necessidades especiais	Não consta	Não consta
19	Psicologia aplicada aos portadores de necessidades especiais	Não consta	68/h

De posse aos dados da tabela, elaboramos três gráficos:

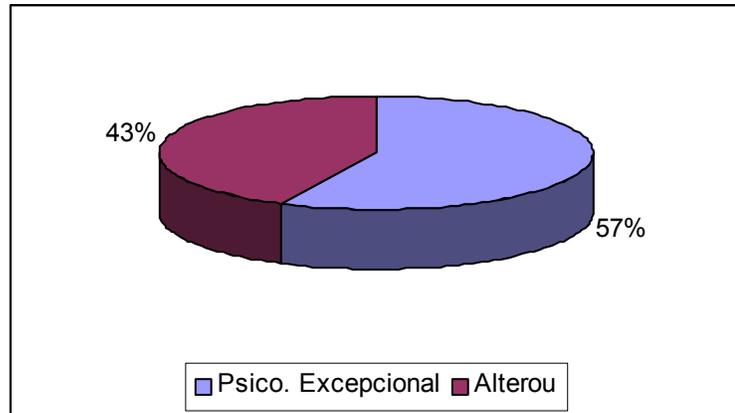


Gráfico III – Título dos cursos

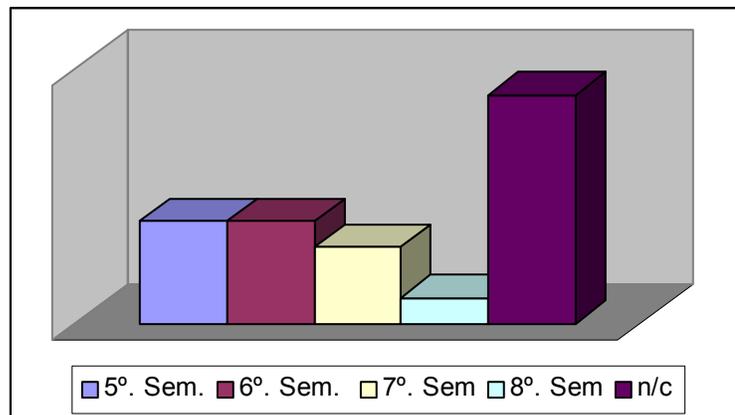


Gráfico IV – Disciplinas predominantes no 5º. e 6º. Semestres

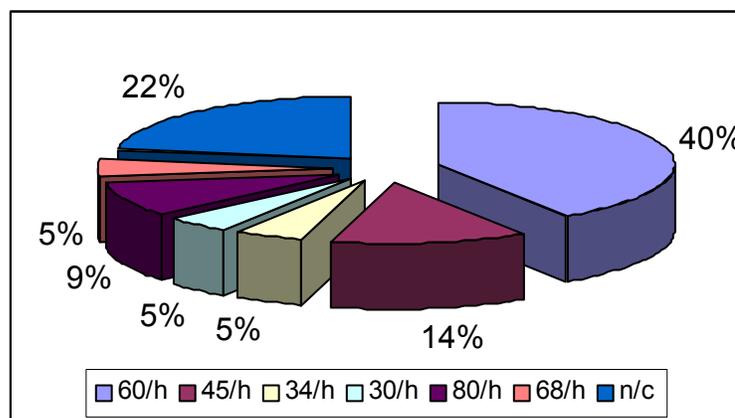


Gráfico V - A carga horária básica desses cursos

Discussão

Nesses três gráficos, o III demonstra que mais da metade ainda mantém o título Psicologia do Excepcional; no IV vemos que essas disciplinas são predominantes no 5º e 6º. Semestres, embora não constar dados da grande maioria (n/c) e no V, a carga horária básica desses cursos é de 60 horas aulas.

Uma das primeiras indagações que nós fazemos, é porque a maioria desses cursos insiste em manter o título “Psicologia do Excepcional:”? Não parece, mas por trás de palavras como essa podem estar verdadeiras armadilhas que, mesmo sem sabermos, podem reforçar preconceitos e estereótipos. A abordagem e a terminologia utilizada, ao mesmo tempo refletem e influem na interpretação da sociedade sobre os principais temas de interesse coletivo, acaba reforçando estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente, que podem significar, no mínimo, um empecilho à evolução e ao desenvolvimento social.

Infelizmente, muitos termos ainda são utilizados de forma discriminatórias e sem qualquer tipo de preocupação em nossos dias atuais, até mesmo por nós da psicologia. Termos como *"aleijados, chumbados, mutilados, paralíticos, paralisados, defeituosos, inválidos, incapacitados, mongóis, mongolóides, excepcionais, retardados, surdos-mudos, mudinhos, anormais, débis, inválidos, ceguinhos"* e tantos outros, sem qualquer tipo de preocupação com o seu emprego ortográfico ou em conversas cotidianas. Encontramos ainda, em alguns livros e artigos sobre deficiência, a infeliz expressão *"pessoas fisicamente diminuídas"*. Vale lembrar que são todos termos que retratam conceitos e reforçam preconceitos, gerando os estereótipos. E a verbete *"excepcional"*

foi um termo criado justamente com função segregadora, conforme vimos em capítulo anterior.

Há muitas divergências entre os dicionários. Em alguns, "*excepcional*", é algo que ultrapassa os limites, sendo digno de nossa admiração; em outros, trata-se de indivíduos com "*problemas*" totalmente fora dos padrões "*considerados normais*" pela sociedade. E com isso, ela veio todos esses anos sofrendo uma conotação mais negativa do que positiva. Hoje, quando se diz que uma pessoa é "*excepcional*", estamos dizendo, ao mesmo tempo que ela é uma exceção na sociedade, ou seja, que é alguém que deve ficar de fora. Mas a pessoa com deficiência é apenas uma pessoa com de algumas limitações e, mesmo com estas limitações, pode conviver em sociedade, desde que haja adaptação a esta convivência.

Desde 1981 (Ano Internacional da Pessoa Deficiente), organismos ligados à ONU, fazem uma avaliação dos termos utilizados em todo mundo, e sempre taxaram "*excepcional*" de altamente preconceituoso. Porém, não entendemos como, no século XXI, muitas instituições, órgãos que se dizem representantes legais dos movimentos pela integração social e a própria psicologia, continuam usando o termo de forma indiscriminada. Como as universidades mantêm o título de um de seus cursos de "*Psicologia do Excepcional*". Sem mencionar ainda a famosa "*Semana do Excepcional*", trazendo no próprio título o estigma que deseja combater.

Existem movimentos mundiais, incluindo os do Brasil, debatendo o nome pelo qual elas essas pessoas desejam ser chamadas. A questão já foi fechada a conclusão é que querem ser chamadas de "**pessoas com deficiência**" em todos os idiomas.

Segundo Sasaki (2003), “esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, a ser aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2006 e promulgada posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros” (p. 23). Segundo o autor, estes foram os princípios básicos para os movimentos terem chegado ao nome “pessoas com deficiência”:

1. Não esconder ou camuflar a deficiência;
2. Não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência;
3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas dEficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i.é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
6. Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
7. Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou

eliminar as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

Desta forma, qual é o aproveitamento político que podemos fazer dessa análise, aparentemente simples, do que emerge em primeira mão, no título da disciplina? Em nosso pensamento, despertar o debate sobre como nomear as disciplinas já seria um efeito grandioso para os nossos objetivos. Se esse debate levar a modificações na semântica e nas atitudes, o trabalho cumpre em si seu papel na história.

CATEGORIA 02

EMENTA

Resultado

Após várias leituras flutuantes das ementas redigidas em cada documento, determinamos três sub-categorias para análises, buscando alocar em cada uma o que cada texto expressou:

DOC.	CONSERVADORA	NEUTRA	TENDÊNCIAS ATUAIS
01	Não consta ementa		
02	Ajustamento, excepcionalidade, psicopatologia, distúrbio, síndromes, alterações		Serviços oferecidos
03	Conceituação, excepcionalidade, classificação	Histórico, diagnóstico	Realidade brasileira
04		Necessidades educacionais especiais	
4.2			Sexualidade, profissionalização
5.1	Classificações	Aspectos sócio-histórico	
5.2	Educação especial, integração		
5.3			Neuropsicologia, desenvolvimento cognitivo
6.1	Conceituação, desvio	História, estigma	
6.2	Ajustamento		Sexualidade
07			Diversidade, políticas públicas
08	Não consta ementa		
09	Não consta ementa		
10	Definição, classificação		
11		História	Postura ética, transformadora e profissional
12	Classificações		
13.1	Classificações	Diagnóstico	Inclusão social e escolar
13.2		Concepções de necessidades	
14	Classificações		Mudanças de paradigma, inclusão
15		Importância da equipe multidisciplinar Atuação do psicólogo	

16	Conceitos, classificações,	Diagnósticos, distúrbio	
17.1	Não consta ementa		
17.2	Não consta ementa		
18	Conceituação, classificação		Abordagens preventivas
19			Legislação e políticas educacionais contemporâneas, diversidade

Discussão

Na primeira coluna, *Conservadora*, já podemos observar que muitas tendências antigas ainda se mantêm nesses cursos, principalmente de focar as classificações e conceituações das deficiências, o que até parece ser uma meta principal. Não queremos ser radicais, pois esse processo de classificação é necessário se manter na grade dessas aulas; mas defendemos que seja algo em um nível menor, abrindo-se espaços focados em questões da atualidade mais pertinentes que envolvem as pessoas com deficiência.

Integração e educação especial também tem um espaço considerável nesses cursos, o que pode representar uma resistência há atuais tendências de Inclusão Social e Educacional.

Na *Neutra*, separamos as concepções que achamos importantes e o item História ganha grande espaço nisso; é importante que o aluno conheça a evolução histórica de tudo que envolveu as pessoas com deficiência, percebendo, por exemplo, como se constrói preconceitos, estimas, processos de exclusão. Infelizmente, ainda temos muito pouca coisa escrita sobre a história da deficiência no Brasil. Diagnósticos, atuação profissional individual ou em equipe multidisciplinar também são importantes para se manter nessas aulas.

Por fim, temos as *Tendências Atuais*; deficiência dentro da realidade brasileira, trabalho, abordagens cognitivas (a ciência tem avançado muito nessa área), legislação, políticas públicas, trabalho, sexualidade, inclusão, diversidade humana. Há aqui já uma intenção, mesmo que tímida, de se aprimorar, atualizar o conteúdo desses cursos.

CATEGORIA 03

OBJETIVO

Resultado

Separando as principais tendências dos objetivos gerais e específicos, temos o seguinte quadro:

DOC.	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
01	Caracterizar tipos de excepcionalidades	Mostrar interação dos diversos fatores biopsicossociais Trabalho em nível preventivo
02	Não consta objetivos	
03	Identificar tipos de deficiências	Definir conceito de excepcional
4.1	Conhecer fundamentos de educação especial	Não consta
4.2	Identificar peculiaridades nos processos de desenvolvimento e aprendizagem	Não consta
5.1	Conceituar e relacionar tipos de excepcionalidades Relacionar fatores emocionais e sociais Identificar fatores hereditários e ambientais que interferem no desenvolvimento	Não consta
5.2	Programas de avaliação Questões teóricas referentes a família Intervenção do psicólogo Relações sociais	Não consta
5.3	Conceituar deficiências neuropsicológicas, nosológicas e sindrômicas Implantar programas de pesquisas e intervenção	Não consta
6.1	Conceito de deficiência em uma perspectiva histórica e sócio-cultural	Conceituar e definir deficiência Compreensão do papel do psicólogo
6.2	Compreensão do papel do psicólogo	Identificar recursos e atendimentos disponíveis Relacionamentos familiares Refletir sobre integração e inclusão
07	Conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais Atividades do psicólogo	Principais conceitos e definições Diagnósticos Aspectos psicológicos Intervenções interdisciplinares
08	Conhecimentos relativos Experiência e reflexão frente a excepcionalidade	Não consta

	Tipos de deficiência Fornecer ao aluno conhecimento práticas clínicas e educacionais Recursos institucionais Legislação e políticas públicas	
09	Compreensão ampla dos problemas da deficiência Atuação do psicólogo junto à clínica, reabilitação e instituição Trabalho junto a família Habilidades de trabalho em equipe multidisciplinar	Não consta
10	Não consta	
11	Refletir o conceito de normalidade/anormalidade Evolução histórica Dinâmica familiar Processo de segregação e exclusão Intervenções éticas	Não consta
12	Não consta	
13.1	Conceitos de identificação	Definir conceitos de excepcionalidade, estigma, desvio, incapacidade, inferioridade Problemática familiar Características
13.2	Diferentes concepções de excepcionalidades Atuação do psicólogo	Questões psico-educacionais Compreensão do indivíduo Fatores psicológicos decorrentes da excepcionalidade Atuação do psicólogos junto a essas pessoas e em equipe multidisciplinar
14	Compreender as deficiências Classificação e conceitos das categorias diagnósticas Dificuldades de aprendizagem Paradigma da inclusão Prática do psicólogo	Não consta
15	Identificar tipos de deficiências Causas Aspectos psicológico, educacional, social Diagnóstico e atuação em equipe multidisciplinar	Não consta
16	Identificar tipos de deficiências Práticas terapêuticas e educacionais Atuação global do psicólogo	Não consta
17.1	Aspectos históricos e concepção científica da deficiência Causa bio-psico-social Legislação Categorias de deficiências	Não consta
17.2	Etapas da avaliação psicológicas Intervenção	Não consta
18	Não consta	
19	Visão em educação inclusiva Identificar deficiências Atuação profissional	

Discussão

Sendo basicamente o reflexo das ementas, praticamente todas as intenções se repetem, tendo um grande foco novamente nas classificações e conceituações.

CATEGORIA 04

CONTEÚDOS MINISTRADOS

Resultado

Nesta parte da pesquisa, inicialmente buscamos descobrir os principais tópicos ministrados nessas disciplinas. Visando fazer essa identificação, construímos tabelas, extraindo os dados pertinentes a cada documento:

Documento 01

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Caracterização da Excepcionalidade	Desvio, estigma, identidade social, considerações psicológicas e sociais básicas
II. Tipos de Excepcionalidades	Deficiências auditiva, da fala e da linguagem, visual, neurológica e/ou ortopédica e incapacidade física, superdotados
III. Educação Especial	Histórico e contexto brasileiro, principais modelos
IV. Diagnóstico Psicológicos das Deficiências	Testes de inteligência, diagnósticos gerais e prescritos, avaliações comportamentais, adaptativos e psicopedagogia
V. Características das Famílias	reações das famílias frente à crise de um filho deficitário', dinâmicas familiar, organização, trabalho grupal com pais e excepcionais
VI. Integração Social	Meio ambiente, ajustamento, atividades sociais, trabalho e providencias e reabilitação vocacional
VII. Legislação	Planos educacionais, documentação
VIII. Prevenção da DM e atrasos do Desenvolvimento Infantil	Aspectos gerais, detecção e intervenção, fatores de risco

Documento 02

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Compreensão do Indivíduo Excepcional	Evolução histórica, práticas sociais, identificação de conceitos e classificação
II. Aspectos sócio-culturais	Fatores sociológicos e formação da identidade, papéis sociais e excepcionalidade, estigma e segregação aplicada
III. Impacto da Deficiência na Família	Dinâmica, atitude familiar, ajustamento
IV. Conceituação e terminologia	Normal e patológico, normal e anormal em saúde mental
V. Funções Psíquicas	Analisar diferentes funções, principais alterações, atenção, percepção tempo e espaço, memória, inteligência, consciência, etc
VI. Abordagem psicoterapêutica	Ajustamento, abordagem comportamental, psicanalítica, humanista, psicopedagógica, modificabilidade cognitiva estrutural

Documento 03

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Indivíduo Excepcional	Conceito, histórico, diferenças entre o excepcional e deficiente mental, deficiências mental, superdotação ou talento, visual, auditiva, ortopédica ou física, distúrbio da comunicação

Documentos 4.1 e 4.2

Doc.	Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
4.1	I. Estudo das necessidades educacionais especiais	Histórico da educação especial, conceito de deficiência, aspectos históricos, culturais e sociais, processo de educação especial
	II. Fundamentos básicos	Educação Inclusiva e legislação que a compõe
	III. Fatores psicossociais	Contexto social, sociedade x deficiência, diferenças físicas, preconceito e superação
	IV. As diferentes necessidades educacionais especiais	Deficiência mental, física, múltipla, síndrome de Down, surdez, cegueira e visão reduzida, superdotados/altas habilidades, autismo
4.2	I. O psicólogo na Educação Especial	Papel do psicólogo, diferença entre deficiência e doença mental
	II. Avaliação Psicológica	Construção social da deficiência, avaliação para fins educacionais na escola inclusiva, abordagem tradicional x dinâmica, implicações éticas

	III. Efeitos Psicológicos das Deficiências	Momento de dar a notícia, dinâmica das relações familiares, rejeição, superproteção, aceitação, importância da família no ajustamento e desenvolvimento do indivíduo, implicações ética
	IV. Sexualidade	Sexualidade, implicações ética
	V. Políticas Públicas	Mercado de trabalho, realidade do país, do estado e região, papel do psicólogo

Documentos 5.1, 5.2 e 5.3

Doc.	Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
5.1	I. Sociedade e deficiência	
	II. Histórico, conceito e classificação da excepcionalidade	Aspectos gerais
	III. Deficiência mental	Vários tipos de classificações
	IV. Excepcionais intelectuais	Superdotados, limítrofes, deficientes mentais educáveis e dependentes
	V. Excepcionais da fala	Vários aspectos
	VI. Excepcionais da audição	Surdos, hipoacústicos, sintomas de perda auditiva, testes, causas, características psicossociais do grupo
	VII. Excepcionais da visão	Cegos, amblíopes, sintomas de perda visual, testes, causas
	VIII. Etiologia da excepcionalidade	Causas pré-natais, peri-natais, pós-natais, fatores endógenos, hereditários, genéricos, endócrinos
5.2	I. A inclusão do portador de deficiência	Não especificado
	II. Diagnóstico em Educação Especial	Não especificado
	III. Preparando a intervenção	Não especificado
	IV. A família e o portador de deficiência	Não especificado
	V. Estimulação precoce	Não especificado
	VI. Abordagem ecológica e funcional em educação especial	Não especificado
5.3	I. Excepcionalidade	Concepção neuropsicológica
	II. Entidades lesionais e difuncionais do SNC	Paralisia cerebral, epilepsia, distrofias musculares
	III. Síndromes frontais	TDAH, Alzheimer, Parkinson, Huntington
	IV. Síndromes de malformações congênitas	Cromossomopatias, mutações genéticas, tetatogênicas
	V. Avanços em neuroimagem e tecnologia assistida	Em pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais

Documentos 6.1 e 6.2

Doc.	Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
6.1	I. Introdução Geral	Conceituação em perspectiva histórica, o fenômeno psicossocial

	II. Diversidade e característica	Diagnostico e classificação, superdotados, deficiência mental, sensorial, física, dificuldades de aprendizagem e comunicação, desvio sociais e emocionais
6.2	I. Atendimento	Assistência, reabilitação, educação, equipe inter e multidisciplinares, o papel do psicólogo
	II. Família	Dinâmica familiar, sexualidade
	III. Integração e/ou inclusão	Qualidade de vida

Documento 07

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Portador de necessidades especiais	O que são, contribuição histórica dos termos
II. Desvio e a norma	Estigma, considerações orgânicas
III. Aspectos psicossociais	Família, sexualidade, educação, trabalho
IV. Diferentes necessidades especiais	Não especificado

Documento 08

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Sem título	Estigma, aspectos psicológicos, dinanismo psíquicos e sociais da família, exclusão/inclusão, inserção profissional
II. Sem título	Deficiência cognitivas, sensoriais, neuro-motoras e físicas, múltiplas, autismo, distúrbio da comunicação

Documento 09

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. O campo da deficiência	Aspectos psicológicos, qualidade de vida, trabalho, educação
II. Atuação e intervenção	Avaliação psicológica, reeducação e reabilitação, formas de psicoterapia, trabalho junto a família
III. Caracterização das deficiências	Sensoriais e derivadas de condições físicas

Documento 10

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Necessidades especiais na sociedade moderna	História, caracterização, "mudança do enfoque médico para o ecológico", legislação, o papel da família
II. Diferenças individuais	Rótulos e estereótipos, diferenças intra e inter-individuais, integração
III. Estudo das categorias	Definição, identificação, diagnostico, caracterização, causa

Documento 11

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Processo de construção	Normalidade e anormalidade como categorias sociais importantes à psicologia
II. A deficiência	Condição humana
III. Necessidades especiais	Diferenças significativas, avanços e limitações da conceituação
IV. Relações	Entre deficiência e diversas instituições sociais

Documento 12

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I – Noções preliminares	Deficiência mental, classificação, insuficiência mental, histórico do conceito de debilidade
II. As deficiências	Causas, prevenção, síndromes, paralisia cerebral, neuromotora, auditiva, visual, microcefalia, hidrocefalia, autismo, O trabalho do psicólogo integrado a equipe multidisciplinar
III. A psicanálise de crianças débeis	Angústia, “resistência na psicanálise de crianças retardadas”, fantasmática do filho com a mãe, fracasso escolar, patologia do nosso tempo, psicanálise e reeducação
IV. O psicólogo e a pessoa com deficiência	Assistência psicológica, relação invasiva proposto por Winnicott. Introejeção extrativas proposto por Bollas Atuação do psicólogo em clínica, educação e reabilitação A intensidade dos apoios
V. Instituições de apoio ao portador de necessidades especiais	Políticas públicas, serviços comunitários, cidadania e inclusão

Documentos 13.1 e 13.2

Doc.	Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
13.1	I. Concepção de indivíduo	Conceito de desvio, evolução histórica da concepção
	II. Segregação X Inclusão	Repercussão psicológica e social das necessidades especiais, aspectos políticos e legislação
	III. Diagnostico de classificação	Aspectos quantitativos, medidas objetivas da independência e de funcionalidade
	IV. A família	Não especificado
	V. Desvio intelectual	Etiologia, classificação, inclusão social e educacional
	VI. Altas habilidades	Características, inclusão social e educacional
13.2	I. Concepções de excepcionalidade	Deficiência visual, auditiva, física, doença crônica, autismo, distúrbio de comportamento
	II. Atuação do psicólogo	Junto á pessoa com necessidade especial, à família, em equipes mutidisciplinares

Documento 14

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
Não organizado por unidade	“Análise crítica do papel do psicólogo na atuação com pessoas com necessidades especiais, capacitando-o não apenas a fazer diagnóstico na área, mas também a elaborar estratégias de atuação que levam em conta os processos atuais de inclusão social educacional” desenvolvimento humano, psicopatologia, psicologia escolar

Documento 15

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Indivíduo	Conceito, histórico, classificação, educação comum, especial e inclusiva
II. Estimulação precoce	Estimulação no desenvolvimento de diferentes tipos de deficiências
III. Deficiência mental	Definição, implicações, classificação, causas, diagnóstico, tratamento, outras deficiências associadas
IV. Síndrome de Down	Definição, implicações, classificação, causas, diagnóstico, tratamento
V. O indivíduo intelectualmente superior	Definição, implicações, classificação, causas, diagnóstico, tratamento
VI. Distúrbio da comunicação	Definição, articulação, voz, fluência, distúrbio de linguagem, causa, diagnóstico, tratamento
VII. O deficiente auditivo	Definição, implicações, classificação, causas, diagnóstico, tratamento
VIII. O deficiente visual	Definição, implicações, classificação, causas, diagnóstico, tratamento
IX. Deficiência física	Definição, encefalopatia crônica infantil não progressiva, lesão modular, distrofia muscular progressiva, diagnóstico, tratamento, implicações no desenvolvimento
X. Autismo	Definição, implicações, classificação, causas, diagnóstico, tratamento
XI. A família	Esclarecimento, dinâmica familiar, evolução e orientação da sexualidade

Documento 16

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Perspectivas sócio-históricas	Não especificado
II. Evolução de conceito	Não especificado
III. Classificação	Não especificado
IV. Diagnóstico e intervenção terapêutica	Não especificado
V. Equipes multidisciplinar e interdisciplinar	Não especificado
VI. Atuação do psicólogo dentro e fora das equipes de trabalho	Não especificado
VII. A institucionalização do portador de necessidades especiais	Não especificado
VIII. Integração na rede regular de ensino, no âmbito social e profissional	Não especificado

Documentos 17.1 e 17.2

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. Visão histórica da deficiência	Não especificado
II. Causas bio-psico-social e aconselhamento genético	Não especificado
III. Conceituação de deficiência	Aspectos sociais, política de Educação Especial
IV. Deficiências e serviços especializados	Deficiências mentais, visual, audição, linguagem, física, neurológica, anomalias craniofaciais, síndrome de Down, autismo, superdotados
I. Avaliação diagnóstica	Conceito, análise crítica dos modelos diagnóstico, avaliação funcional, entrevistas com os pais, instrumentos padronizados e inventários de avaliação
II. Ensino e ações educacionais especiais	Intervenções e aspectos relacionados à família
III. Recursos comunitários	Inclusão e paradigma

Documento 18

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
Não especificado por unidade	Conceitos fundamentais, base molecular e celular, distúrbio genérico anomalias cromossômicas, aconselhamento genético, fatores etiológicos de origem pré-natal, perinatal e pós-natal, classificações educação regular e educação especial, habilitação e reabilitação, orientação familiar e social, atuação do psicólogo

Documento 19

Ênfase das unidades	Conceitos trabalhados
I. História da educação especial	Paradigmas desde a sua criação
II. A institucionalização	Normalização e integração
III. O portador de necessidades especiais	Deficiências mentais, auditiva, de visão, física, múltiplas, autismo superdotados
IV. Família, escola e sociedade	Não especificado
V. Educação inclusiva	Política, modelo de educação para todos

Discussão

De posse dessas tabelas, passamos a mapear os principais tópicos explorados em cada uma. Pelo menos, 18 se repetiram mais de uma vez. Ao somá-los, foi possível elaborar três gráficos para nos orientar nesta discussão.

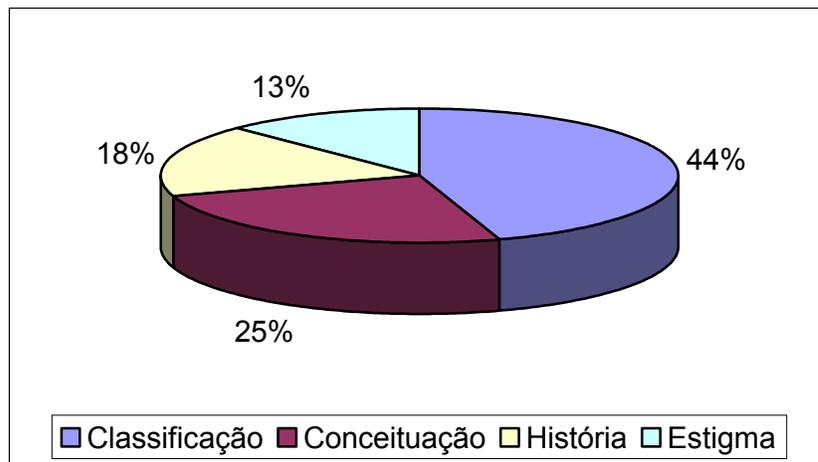


Gráfico VI – Principais tópicos da matéria

Neste primeiro gráfico, agrupamos o que intitulamos de conhecimentos básicos da deficiência. E foram os que mais se repetiram em todas as tabelas. Começando por Classificação – a qual também incluem-se tipos e terminologia -, foi o item de maior porcentagem sobre todos no geral. Percebemos que esses cursos ainda mantêm como meta principal, descrever o que venha a ser cada deficiência (física, visual, auditiva, mental, múltipla, superdotados e as síndromes). Conceituação também é uma forte tendência, estando em segundo lugar. A História das deficiências, mitos, crenças, evolução da educação e processo de exclusão dessas pessoas, também tem um bom espaço nessas disciplinas, embora sabemos que quase nem um estudo mais aprofundado tem sido realizado sobre isso; estão repassando as informações de sempre. Por fim, o estigma que recai sobre essas pessoas, tem merecido uma atenção significativa nessas aulas.

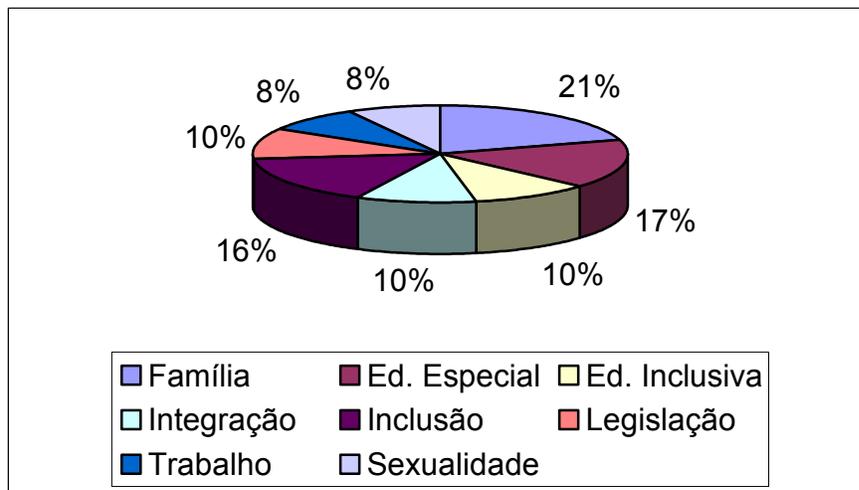


Gráfico VII – Assuntos mais trabalhados

Neste segundo gráfico agrupamos oito das principais temáticas que apareceram nos documentos, organizando-as também por percentagens. A Família tem uma grande atenção nesses cursos, quase o segundo enfoque (após a classificação).

Interessante notar que a Educação Especial ainda tem uma abordagem significativa maior do que a Educação Inclusiva, meta atual em nosso país. Vale ressaltar que falar em Educação Inclusiva é algo ainda desafiador. Embora os avanços na legislação que estabelecem a educação como um direito, do crescimento de matrículas de pessoas com deficiência, esse direito não tem sido garantido a todos. Os processos de inclusão não têm garantido a universalização do acesso e os investimentos necessários em recursos humanos, pedagógicos e técnicos. A falta de qualidade da política educacional tem recaído exclusivamente sobre os trabalhadores do ensino. Essa realidade aponta a necessidade de intensificar esforços para produzir transformações na direção de uma sociedade inclusiva. E a psicologia tem um papel fundamental nisto. O psicólogo pode tanto ter a sua atuação individual (atuação terapêutica, educacional ou social), quanto coletiva e política. O Conselho Federal de

Psicologia mantém a Rede Nacional de Luta pela Educação Inclusiva, criada durante a Campanha Nacional Anual de Direitos Humanos desde 2004. O tema daquele ano era o direito à educação inclusiva, escolhida de forma participativa em conjunto com todas as comissões de direitos humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia, representando “a sensibilidade do sistema conselhos à necessidade de fomentar uma revisão conceitual no interior da psicologia, a respeito da educação inclusiva e reivindicar do governo maiores investimentos na capacitação de recursos humanos, na criação e ampliação de serviços”, segundo o Conselho. Com a colaboração de várias pessoas e instituições que participaram de reunião realizada no Fórum Mundial de Educação naquele ano, foi lançada a proposta de construção da rede. Em dezembro de 2004 a Assembléia de Políticas Administrativas e Financeiras instituiu o 14 de Abril como Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva, tendo como objetivos; a) Fortalecer a luta pela educação inclusiva como luta em defesa de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos; b) Contribuir para a articulação nacional de instituições, movimentos sociais e pessoas que lutam pela educação inclusiva.

O mesmo acontece quando esses cursos ainda focam mais o conceito de Integração do que o de Inclusão. Até que algumas décadas atrás, nasceu o conceito de *integração social*. Surgiram, por exemplo, entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas, todas dedicadas a pessoas com deficiência. A intenção principal delas, era preparar essas pessoas para ingressar e conviver em sociedade com todos nós. Só que há pouco tempo um novo conceito surgiu: a *inclusão social*. Antes essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazer todas as coisas de uma pessoa dita normal e, através da integração social, passavam a conviver em

sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são da sociedade que está se preparando, criando caminhos e permitindo uma convivência geral. Por este motivo, cada vez mais estamos vendo essas crianças e pessoas em escolas, nos lazeres e em todos os lugares da vida diária, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: *Todas as pessoas têm o mesmo valor.*

Das tendências atuais, aparece no gráfico, o tópico Trabalho. No Brasil, mesmo antes da filosofia da Inclusão Social, sempre houve pequenas empresas abrindo suas portas para pequenos grupos de pessoas com deficiência. Mas com o passar do tempo, essas contratações passaram a ser obrigação. A Lei Federal Nº. 8.213/91, diz em seu Artigo 93 que "a empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos, com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas na seguinte proporção: até 200 empregados, 2%; de 201 a 500 empregados, 3%; de 501 a 1.000 empregados, 4% e de 1.001 em diante, 5%". Agora com a política da Inclusão Social e a obrigatoriedade da lei, essas contratações têm aumentado de forma significativa. Muitas empresas por iniciativa própria, acreditando no valor da diversidade humana, contemplando as diferenças individuais, adaptam seus ambientes físicos, adaptam procedimentos instrumentos de trabalho, treinam todos os recursos humanos na questão da inclusão, enfim, efetuam mudanças fundamentais em suas práticas administrativas. Segundo Sasaki (1997), são os seguintes os principais fatores internos de uma empresa que facilitam a inclusão do portador de deficiência: adaptação de locais de trabalho (acesso físico); adaptação de aparelhos, máquinas, ferramentas e equipamentos; adaptação de procedimentos (fluxo) de trabalho: adoção de esquemas flexíveis no horário de trabalho; adoção de

programas de emprego apoiado (treinador de trabalho e outros apoio); revisão das políticas de contratação de pessoal; revisão das descrições de cargos e das análises ocupacionais, etc; revisão dos programas de integração de empregados novos; revisão dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos; revisão da filosofia da empresa; capacitação dos entrevistadores de pessoal; criação de empregos a partir de cargos já ocupados; realização de seminários internos de sensibilização das chefias; cumprimentos das recomendações internacionais e da legislação nacional pertinentes ao trabalho; adoção do esquema paralelo de trabalho domiciliar competitivo (extensão da empresa); adoção de esquema de prevenção de acidentes e moléstias ocupacionais: informatização da empresa; participação da empresa em conselhos municipais e estaduais pertinentes ao portador de deficiência; aquisição e/ou facilitação na aquisição de produtos da tecnologia assistiva que facilitem o desempenho profissional de empregados com deficiências severas e participação da empresa no sistema de colocação em empregos competitivos.

As empresas que estão contratando esses profissionais, sempre declaram-se satisfeitas com o empenho e a dedicação dos funcionários com de algum tipo de deficiência. Alguns desses benefícios podem ser assinalados como melhorias nas relações de trabalho, soluções criativas, aumento na produtividade com qualidade, maior satisfação de empregados e dirigentes, melhoria da imagem da empresa perante a comunidade local e internacional. E os futuros psicólogos – principalmente de recursos humanos -, devem ser melhor preparados para essa realidade. Segundo Correr (2005), “a exclusão das pessoas com deficiência das cadeias produtivas representa um dos maiores empecilhos para que se possa pensar na inclusão social, baseada na igualdade de oportunidade e no respeito aos direitos adquiridos” (p. 91-92).

E na ponta do gráfico, temos o assunto Sexualidade aparecendo modestamente. Ainda há muito que se pesquisar e fazer sobre essa temática.

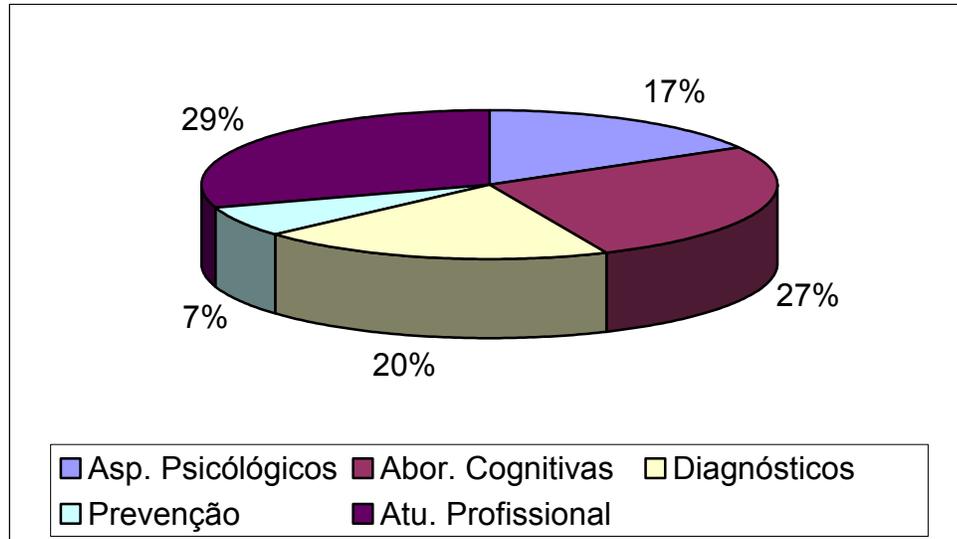


Gráfico VII – Abordagens mais psicológicas

Neste último gráfico, focamos temas mais voltados para psicologia. Vemos que esses cursos têm trabalhado aspectos psicológicos que envolvem as deficiências, Abordagens Cognitivas estão ganhando abertura, o que ao nosso entender, é uma boa tendência atual. Os graduando estão tendo noções de como fazer diagnóstico e atuação profissional. Mas uma temática importante tem tido muito pouca atenção: a prevenção das deficiências!

CATEGORIA 05

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Resultado

Nesta categoria, o foco de análise foram as referências bibliográficas utilizadas nesses cursos, tendo como meta identificar os anos predominantes das publicações e os títulos mais utilizados. Somando de maneira geral o número de referências apresentadas nesses 25 documentos, chegamos ao montante redondo de 500. Os dividimos por décadas e anos, possibilitando-nos e montar esta tabela:

ANO	Q.								
				1980	7	1990	14	2000	24
		1971	3	1981	5	1991	16	2001	17
				1982	7	1992	21	2002	15
		1973	2	1983	14	1993	27	2003	21
		1974	2	1984	14	1994	17	2004	10
		1975	4	1985	6	1995	12	2005	4
		1976	2	1986	30	1996	18		
1957	1	1977	5	1987	13	1997	36		
1958	1	1978	3	1988	28	1998	22		
1960	1	1979	9	1989	14	1999	28		
1969	1								

Legenda: Q = Quantidade

Em seguida, separamos os anos predominantes de cada década, elaborando um geral:

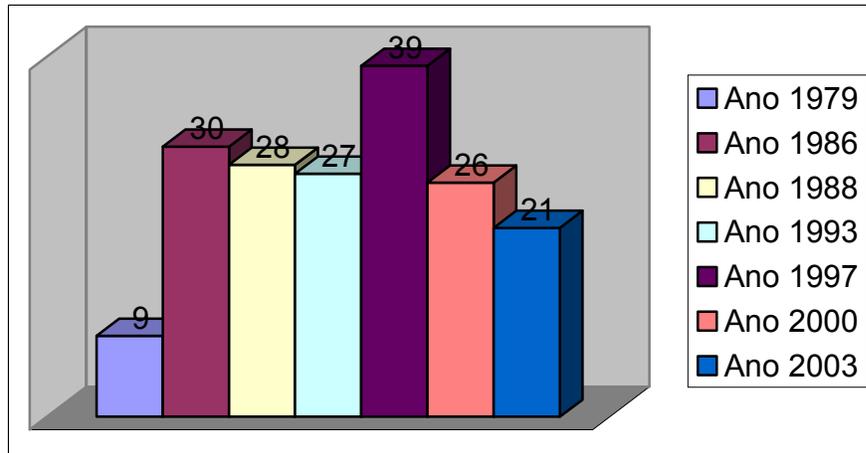


Gráfico VIII – Anos com mais publicações

A partir do exposto acima, podemos concluir que os anos predominantes das publicações utilizadas pelos cursos de Psicologia do Excepcional ou similares em ordem decrescente 1997, 1986, 1988, 1993, 2000, 2003, 1979.

O próximo passo foi analisar quais os principais títulos que apareciam no mínimo três vezes nesses documentos – estabelecendo esse número de aparição como critério. O resultado foi a elaboração de mais uma tabela com 14 obras, aqui apresentadas também em ordem decrescente de percentagem:

%	AUTOR / TÍTULO	SÍNTESE DA OBRA
17	AMIRALIAN, L.T.M. Psicologia do Excepcional . São Paulo; EPU, 1986.	Apontada nesta pesquisa como a principal obra usada nesses cursos, apresenta conceitos básicos. diagnóstico e classificação das excepcionalidades. A excepcionalidade como um fenômeno social. A dinâmica das relações familiares e problemas da excepcionalidade. Atuação do psicólogo em educação especial, em reabilitação e na clínica.
13	BUSCAGLIA, L. O deficiente e seus pais . Rio de Janeiro; Record. 1993.	Uma abordagem familiar sobre a temática.

11	TELEFORD. C.W.; SAWREY. J.M. O individuo excepcional. Rio de Janeiro; Zahar, 1976.	
10	ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. Introdução ao estudo da deficiência mental. São Paulo; Memnon, 1991.	Aborda de forma mais sucinta algumas das áreas envolvidas com o atendimento ao deficiente mental, enriquecendo, por outro lado, temas menos desenvolvidos em nossa literatura. São informações essenciais para o entendimento o mais completo possível dos diversos aspectos médicos, terapêuticos e sociais que envolvem a Deficiência Mental.
8	GOFFEMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro; Zahar, 1982.	Reexamina os conceitos de estigma e identidade social, o alinhamento grupal e a identidade pessoal, o eu e o outro, o controle da informação, os desvios e o comportamento desviante, detendo-se em todos os aspectos da situação da pessoa estigmatizada - dos boêmios aos delinqüentes, das prostitutas aos músicos de jazz, dos ciganos aos malandros de praia, do mendigo a quantos são considerados 'engajados numa espécie de negação coletiva da ordem social', os que integram a 'comunidade dos estigmatizados', todos têm, neste livro, sua imagem humanamente explicada à luz da antropologia social.
7	PESSOTI, I. Deficiência mental: da supertição à ciência. São Paulo; Edusp, 1984.	Fruto de uma extensa pesquisa histórica, o livro parte das culturas mais remotas, passando por várias visões que os povos cultivavam a cerca das deficiências mentais até o assunto passar a ser tratado por cunho científico.
7	DUNN, L.M. Criança excepcional: seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro; Livro Técnico, 1971.	Tradução de uma obra americana, concentra-se basicamente em classificar e conceituar as pessoas com deficiência, numa velha visão de sempre.
5	AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil. Rio de Janeiro; Masson, 1990.	O livro é resultado de um trabalho amplo e dirigida aos estudantes dos cursos de graduação na área da psicologia e aos profissionais que desejam ampliar o conhecimento quanto ao funcionamento psíquico e biológico da criança. Com este objetivo os capítulos foram divididos em pontes que compreendem: os Problemas Gerais enfrentados pelas crianças durante o seu desenvolvimento, As Funções e seus Distúrbios e as Grandes Síndromes que as acometem.

5	ALENCAR, E.M.L.S. Psicología e educação do superdotado. São Paulo; EDU, 1986.	A obra tem como objetivo apresentar informações atualizadas sobre os superdotados, sensibilizar educadores a respeito das necessidades desse aluno e estimular a discussão do assunto. O livro inclui fontes de consulta para o leitor, tais como periódicos, sites na internet, editoras especializadas e organizações relacionadas ao estudo e desenvolvimento do superdotado.
5	MANTOAN, M.T.E. e colaboradores. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo; Memnon, 1997.	Este livro reúne pensamentos e práticas de renomados profissionais das áreas da Saúde e da Educação com relação à integração escolar e social da pessoa com deficiência. Constitui-se em literatura para todos aqueles que estão ou começam a estar envolvidos com o tema, sobretudo para aqueles que objetivam e praticam a integração de fato. Geradora de profunda reflexão sobre o tema, esta obra ratifica a urgência das práticas integracionistas, desde que todos falem a mesma língua: de que integração, para qual integrando, e por qual integrador.
4	Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Porto Alegre; Artes Médicas, 1993.	Nesta obra, é uma descrição dos aspectos clínicos principais e associados de cada transtorno como diretrizes diagnósticas para a maioria dos casos. Esta classificação serve tanto para o ensino clínico como auxilia em projetos de pesquisas.
4	VASH, C.L. Enfrentando a deficiência: manifestação psicológica e reabilitação. Campinas, Unicamp, 1991.	Este livro, escrito por uma pessoa com deficiência física, é a resultante de 50 anos de aprendizagem da parte da autora como psicóloga em serviços de reabilitação, como pesquisadora, educadora e administradora, tal conjunção de experiências relevantes para a problemática aqui tratada.
4	VYGOTSKY, L. Fundamentos da defectologia – Obras completas, tomo V. Havana; Pueblo y Educacion, 1989.	A obra faz uma explanação cuidadosa. Para entender sua abordagem, é importante salientar a compreensão sócio-genética do desenvolvimento humano. Vygotski destaca que não é possível haver um desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sem qualidade nas interações interpsicológicas. Este aspecto pode configurar-se de forma problemática na situação das crianças com necessidades especiais, cujo histórico aponta com

		<p>freqüência para situações de isolamento social. A importância da convivência escolar sem delimitações ou “homogeneidades” é primordial, pois pode criar um círculo de riqueza interpessoal que provoque trocas e mediações psicossociais indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, adquire pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança com necessidades educacionais especiais, em que sua convivência com os pares não se limite às crianças “iguais”, porém haja uma possibilidade ampliada de convivência nas “diferenças” interpessoais.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Discussão

Há exemplo das categorias anteriores, vemos uma tendência muito grande de se utilizar obras de classificação das deficiências. Também as datas dessas obras demonstram a falta de uma preocupação em atualizá-las. Aqui podemos abrir um parêntese para discutir a importância que se escreva mais sobre questões que envolvem as deficiências, principalmente no contexto brasileiro. O que também significa repensar a postura de certos pesquisadores e autores acadêmicos; as contribuições da universidade e valorização do papel fundamental que os professores podem dar na formação de uma sociedade mais democrática, tendo bons livros sobre essa temática; *didático* e *paradidático*, é material utilizado em sala de aula (do ensino fundamental e médio), mas em nível de graduação ou pós-graduação, que recebe o nome de *livro-texto*. Considerando que em ambos os casos, o papel é ser o mediador entre as estruturas cognitivas dinâmicas dos alunos e do conhecimento ou da área do saber que está sendo transmitido, vamos adotar um termo único para se referir a eles: *livros de formação*, pois todos procuram transmitir o conhecimento de suas disciplinas.

Se por um lado acreditamos na importância e se escrever mais livros de formação para alunos de primeiro, segundo e terceiro grau sobre essas questões, por outro não podemos deixar de falar da necessidade de novos autores dispostos a redigir obras dessa natureza, o que não é nada fácil. É como ter que quebrar um paradigma acadêmico, pois, segundo Soares (2003),

o pesquisador-autor se esforça por publicar em periódicos e em editoras especializadas *em sua área*, e voltados para os pesquisadores e estudiosos *de sua área* — quanto mais especializado, quanto mais prestigiado o periódico, mais perto julga o pesquisador-autor estar do Leitor-Modelo que visa atingir, e que se identifica com o leitor ideal perseguido por seus pares. Mais perto ainda julgará estar desse leitor ideal se consegue atingir leitores para além das fronteiras de seu país, juntando-se ao grupo daqueles que publicam em periódicos estrangeiros, internacionais; e quanto mais citado pelos pares, naqueles mesmos periódicos em que publica e nos livros destinados aos Leitores-Modelo de sua área, mais estará atingindo os objetivos que fundamentalmente o levam a escrever (p. 76).

Quando se escreve para pessoas do mesmo nível acadêmico, os objetivos e a função atribuídos ao texto fazem com que ele se organize — em estrutura, em estilo, em léxico, em estruturas sintáticas, em grau de natureza de informatividade. Mas quando um estudioso precisa escrever para outro tipo de pessoa que estão envolvidos no mesmo “jogo” dele, os objetivos são outros, a função do texto é outra, por isso ele deve organizar-se de outra forma e nem sempre está preparado para tal. Para isso, raramente eles gostam de escrever para o leitor não-acadêmico. É que os textos que buscam levar o conhecimento produzido na academia a um público não-acadêmico — no caso da Educação, por exemplo, os artigos publicados em periódicos destinados a profissionais da educação e do ensino, a agentes de movimentos sociais, a gestores da educação e das políticas públicas, e também os manuais e livros didáticos para a orientação do trabalho pedagógico nas salas de aula — não são valorizados no

contexto de produção textual em que vivem os pesquisadores: as instituições universitárias, os programas de Pós-Graduação, os centros de pesquisa. São contextos que parecem hierarquizar os textos em “acadêmicos, científicos, de um lado, e de divulgação, de didatização, de outro lado, a estes últimos sendo atribuídos menor valor e pouca legitimidade acadêmica” (SOARES, 2003, p. 79).

Só que muitos da classe acadêmica dificilmente aceitam que textos escritos para pessoas em nível menor que seu título, são tão importantes quanto os escritos para os mais graduados. São escritos que sociabilizam o conhecimento produzido para aqueles a quem talvez interesse esse conhecimento. Muitos dos pós-graduados se negam inclusive a escrever obras didáticas para alunos de graduação, por acreditarem que esse ato fere sua reputação. Embora não estamos sendo taxativos em dizer todos, isso já foi comprovado em pesquisas e apresentações de trabalhos em congressos sobre mercado editorial. Soares (2003), aponta que

a razão talvez seja a dificuldade que enfrenta a pesquisador-autor de produzir textos em condições de produção diferentes daquelas que são inerentes ao contexto em que atua. É difícil mudar o discurso: pesquisador-autor domina a linguagem para ao pares, sabe produzir textos científicos-acadêmicos com o objetivo de comunicar o conhecimento que produz a quem vivência o mesmo contexto e tem, por isso, plenas condições de leitura e compreensão de seu texto. Por isso, muito freqüentemente o pesquisador, o acadêmico, a professor universitário fracassam quando tentam escrever para este outro leitor que, não pertencendo à academia, não sendo pesquisador, vivenciando outro contexto, tem outras condições de produção da leitura de textos, condições que, em geral, o pesquisador-autor desconhece. Exemplo claro dessa dificuldade e desse fracasso são as muitas tentativas frustradas de produção, pelas instituições de ensino superior, de pesquisa, de pós-graduação, de periódicos direcionados aos professores de ensino fundamental e médio, são os precários resultados e efeitos que em geral têm tido os documentos que pesquisadores e professores universitários produzem, por encomenda das administrações dos sistemas de ensino, visando à atualização e aperfeiçoamento do sistema ou dos profissionais da educação: diretrizes curriculares, programas de ensino, propostas de nova organização do ensino etc” (2003, p. 8).

Sendo a universidade uma instituição social, agência formadora e centro da

educação sistemática, deve ter como função básica a transmissão sistematizada do conhecimento universal, imprimindo no cotidiano de cada graduando vivências e valores essenciais para a sobrevivência em comunidade, espírito de cooperação, a justiça, o respeito ao próximo, a valorização de seu trabalho, enxergando o seu paciente como um todo, além de suas limitações. Cabe aos professores despertar, estimular sentimentos e visões tidos como desejáveis na formação das novas gerações mais humanizadas.

Professores precisam sim, obedecer ao *Programa Oficial* mínimo estabelecido pelo MEC, visando a definição de conceitos básicos e as habilidades fundamentais a serem desenvolvidos, dando uma unidade ao seu; mas também se precisa estimular o *Programa Pessoal de cada Professor*, operacionando as diretrizes curriculares do sistema de ensino e especificamente os objetivos e conteúdos da ação educativa, de acordo com as reais condições de cada classe, turma e realidade local ou regional. Sempre estimular que cada docente, ao lado do seu exercício profissional perante a educação, tenha o primeiro compromisso com a sociedade, a responsabilidade de preparar seus alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural, política e científica do povo, contribuição indispensável para outras conquistas democráticas e uma sociedade mais igualitária. Ser o mediador entre o aluno e a sociedade, condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade. Cabe a esse professor o empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo do modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho.

CONCLUSÃO

Respondendo a pergunta chave desta pesquisa, ficou notório que as disciplinas “Psicologia de Excepcional” e/ou correlatas não estão se atualizando frente aos desafios que psicólogos possam vir a ter diante dessa clientela formada por quase 15 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência. Essa postura conservadora também pode ser entendida como a continuação do velho modelo médico de manter dentro de parâmetros classificatórios e estatísticos tudo o que é considerado doença, mantendo a pessoa em segundo plano.

Ao se manterem quase que puramente classificando e/ou conceituando o que é deficiência, essas grades demonstram que a formação do psicólogo, no que se refere a essa questão, não apresenta avanço, não estabelece rupturas em termos epistemológicos. Não transcendem na busca do ser humano por de trás de qualquer tipo de limitação: suas reais necessidades, interações sociais, educacionais, relacionamentos familiares e afetivos, necessidades de atividades profissionais e, sobretudo, suas verdadeiras potencialidades a serem estimuladas de forma individual e coletivo.

Talvez o problema seja o que Ligia Assumpção Amaral chamava de “não familiarização do professor” dessas disciplinas com a temática por eles ministradas de maneira a apenas se cumprirem um curso obrigatório, exigido pelo currículo mínimo

para o funcionamento das Faculdades de Psicologia. Entre os alunos criou-se o hábito apenas da obrigação de passar por essas matérias como forma de também cumprir currículo; não é despertando neles interesse pelo assunto; não lhes mostram o quanto, em suas futuras atuações profissionais, poderão contribuir com a melhora de qualidade da vida de pessoas com deficiência e outras pessoas (por exemplo, familiares) a sua volta; não lhes são apontadas todas as possibilidades de trabalho junto a essa clientela.

É preciso criar mecanismos para estimular professores e alunos nessas disciplinas. Se não avançarmos além das intenções classificatórias e conceituais da deficiência no que tange à formação do psicólogo, não conseguiremos construir um espaço para a interdisciplinaridade. A intervenção psicológica (formação técnica) ainda se concentra no diagnóstico e na classificação, falta-nos uma formação que para uma ação processual, que considere o próximo desenvolvimento. Fazendo uma citação livre, é como nos advertiu Vygotsky, já nos anos 20 do século passado, “todo o ser humano, independentemente do grau de sua deficiência, aprende e se desenvolve”.

A Psicologia enquanto ciência passou por diversas transformações. De maneira geral, formou-se um modelo, que primeiro pela descrição do comportamento, seguindo padrões positivista, para um modelo, que exige cada vez mais, uma dimensão explicativa. Podemos constatar, nesta análise, que a Psicologia do Excepcional, ao contrário, parece permanecer em uma condição “fossilizada”, sem rupturas. Essa expressão de uma atividade formativa reacionária, está em conflito com as dimensões atuais em que a formação do psicólogo deve estar voltada para a realidade que se transforma ininterruptamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALOTTI, M.R.R.; SILVEIRA, N.M.; CARPENTIERE, N.M. Des/caminhos no estudo do excepcional. **Perfil: Boletim de Psicologia**;2(2):98-104set. 1989.

AMARAL, L.A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia** (Ribeirão Preto);(1):3-121996.

AMIPALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo; EPU, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal; Edições 70, 1971.

BOCK, A.M.B. (org.) **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis; Vozes, 2003.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (org.) **Psicologia sócio-histórica** (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo; Cortez, 2001.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In.: FREITAS, M.C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo; Cortez, 2006.

CAMPOS, C.F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. São Paulo; Atenéia, s/d.

CAVANELLAS, L.B. Psicologia e compromisso social educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. **Psicol. ciênc. prof**;20(1):18-232000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Cortez, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos alertam sobre a importância do atendimento especial aos deficientes**. Disponível em: <http://www.pol.com.br/noticias>. Acessado em: 31 de maio de 2005.

CORRER, R. Deficiência e mercado de trabalho em uma sociedade sem emprego. In.: FONCECA, D.C.; CANEO, L.C. & CORRER, R. **Práticas psicológicas e reflexões dialogadas**. São Paulo; Casa do Psicólogo, 2005.

CORRER, C. **Deficiência e inclusão social**. Construindo uma nova comunidade. Bauru; Edusc, 2003.

DOMINGUES, M; HEUBEL, M.T.C.D.; ABEL, I.J. **Bases metodológicas para o trabalho científico** – para alunos iniciantes. Bauru; EDUSC, 2003.

- FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**. 2 ed. Brasília; Liberlivros, 2005.
- FIGUEIRA, E. **Quantas são as pessoas com deficiência**.
<http://www.imodelo.com/colunas/inclusao>. Acessado em: junho de 2003.
- GADOTTI, M. **Marx: transformar o mundo**. 2 ed. São Paulo; FTD, 1991.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo; Atlas, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.
- GOLDENBERG, M. **A arte da pesquisa** – como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais. São Paulo; Record, 2002.
- MONTEIRO, M. da S. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In.: FREITAS, M.T. de A. **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora; EDUFJF, 1998.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky** – cientista revolucionário. São Paulo; Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky** - Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico. São Paulo; Scipione, 2003.
- OZELLA, S. Pesquisar ou construir o conhecimento – o ensino da pesquisa na abordagem sócio-história. In.: BOCK, A.M.B. (org.) **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis; Vozes, 2003.
- PINTO, K.P.; JACÓ-VILELA, A.M. **Educação para a liberdade**: um projeto de helena antipoff. Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>. acessado em 20/11/2005.
- SAETA, B.R.P. O contexto social e a deficiência. **Psicologia – teoria e prática**; 1(1):51-55jan./jul. 1999.
- SASSAKI, R.K. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamento. São Paulo; RNP, 2003.
- _____. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro; WVA, 1997.
- SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In.: GARCIA, R.L. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos**: impasse dos intelectuais. São Paulo; Cortez, 2003.
- VYGOTSKY, L. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Cuba; Havana, Pueblo e Educacion, 1998, v. 5.