

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI
MESTRADO

Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO JUNTO À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL SOB O IMPACTO DA DESVALORIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO.**

RAFAELA MEZZOMO

MARINGÁ

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA- PPI
MESTRADO

Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO JUNTO À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB O IMPACTO DA DESVALORIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada por RAFAELA MEZZOMO, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de concentração: constituição do sujeito e historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientadora:

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro
Leonardo.

MARINGÁ

2012

Ficha Catalográfica

M617f Mezzomo, Rafaela.
A formação e atuação do psicólogo junto à pessoa com deficiência intelectual sob o impacto da desvalorização do conhecimento / Rafaela Mezzomo. - Maringá, 2012.
128f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI.
Orientadora: Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

1. Psicólogos escolares. 2. Educação especial.
3. Psicologia educacional. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro. II. Título.

CDD 371.9

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

RAFAELA MEZZOMO

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO JUNTO À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
(Orientadora) - UEM

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães –
UNICENTRO

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco - UEM

Data de Aprovação: 03 de abril de 2012

Agradecimentos.

Após este período de intensas pesquisas, é com pura satisfação que agradeço às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse trabalho, principalmente:

- à minha professora e orientadora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, pela disponibilidade, seriedade e paciência nas orientações, pela compreensão e preocupação a respeito de minhas limitações diante de uma pesquisa de mestrado, sempre auxiliando e mostrando os melhores caminhos para realizá-la;

- ao Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães, por ter aceitado participar como membro da banca de avaliação da dissertação, pois foi um importante professor durante a graduação e me ensinou os complexos caminhos diante da pesquisa e da ética;

- à Prof.^a Dra. Sonia Mari Shima Barroco, também por ter aceitado participar da banca e pelo grupo de estudos em Defectologia, tema bastante discutido na presente dissertação, em que tive a possibilidade de compreendê-lo a partir das discussões neste grupo;

- à Prof.^a Dr.^a Morgana Agostini Martins e à Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Leme Ribeiro, por aceitarem também fazer parte da banca;

- ao professor Mestre Álvaro Marcel Palomo Alves, que desde 2006 me acompanha em pesquisa com iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso e me auxiliou na elaboração do projeto para entrar no mestrado, sendo um grande incentivador na minha formação enquanto pesquisadora e psicóloga;

- finalmente – mas de modo todo especial, a meus pais Diva e Maximilian, minhas irmãs Sophia e Morena e meu namorado Rafael que sempre demonstraram apoio, carinho e afago nos momentos mais difíceis, não me deixando desistir.

MEZZOMO, Rafaela. **A Formação e Atuação do Psicólogo junto à pessoa com Deficiência intelectual sob o impacto da desvalorização do conhecimento.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012

Resumo

O presente estudo teve como foco a formação e atuação do psicólogo na Educação Especial com alunos que possuem deficiência intelectual matriculados em unidades da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – e que podem sentir o impacto da desvalorização do conhecimento na sociedade contemporânea. Seu objetivo consistiu em verificar que tipo de conhecimento está sendo ministrado sobre a Educação Especial e as pessoas com deficiência intelectual no período em que os psicólogos que atuam nesta área estão em formação, isto é, na graduação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica. Na pesquisa bibliográfica realizamos, em um primeiro momento, um apanhado de autores que discutem o desenvolvimento da Psicologia como ciência e a entrada da Psicologia na escola, buscando compreender as atividades desenvolvidas pela Psicologia Escolar. Em seguida, procuramos discorrer sobre as ideologias neoliberais e suas interfaces com as escolas contemporâneas, verificando que tipo de conhecimento é disseminado no âmbito da educação dos indivíduos. Neste sentido nos inteiramos dos estudos de Vygotski sobre a defectologia, para entender o desenvolvimento da pessoa com deficiência e buscar uma teoria psicológica que supere a visão disseminada sobre a não educabilidade do deficiente. Finalmente foi realizado um breve resgate da Educação Especial no Brasil e das políticas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência. A pesquisa empírica envolveu dez psicólogos que trabalham em sete escolas especiais para deficientes intelectuais, localizadas em sete cidades do Interior do Paraná. Os dados foram coletados mediante a técnica de entrevista semiestruturada, embasada em um roteiro composto por seis questões. As informações obtidas por meio das entrevistas foram analisadas e discutidas a partir do estudo bibliográfico, buscando-se evidenciar as contradições por meio do exercício do Materialismo Histórico. Os resultados apontaram que, em sua maioria, os psicólogos utilizam técnicas de avaliação e aplicação de testes, isolando o deficiente intelectual em sua deficiência, e ao mesmo tempo entendem ser necessária a realização de atividades elaboradas a partir das capacidades de seus alunos. Apontaram sua formação como insatisfatória, por não terem sido contemplados com conhecimentos mais específicos sobre a Educação Especial e a atuação do psicólogo nesta área. Chegamos à conclusão de que esta formação em Psicologia no âmbito da Educação Especial é impactada pelo fato de a sociedade pós-moderna desvalorizar o conhecimento, pois, segundo a ideologia disseminada pelo neoliberalismo, os indivíduos são os únicos responsáveis por sua aprendizagem e desenvolvimento, ficando relegado o valor dos conhecimentos produzidos pela humanidade em gerações anteriores à nossa.

Palavras-chave: conhecimento; deficiência intelectual; formação e atuação do psicólogo, Educação Especial; Psicologia Histórico-Cultural.

MEZZOMO, Rafaela. The action and education of psychology with the person with intellectual disabilities under the impact of the devaluation of knowledge.

Abstract

This study was focused on the formation and work of the psychologist in Special Education with students who have intellectual disabilities and are enrolled in units of APAE – Association of Parents and Friends of Exceptional – and can feel the impact of the depreciation of knowledge on contemporan society. The objective was determine what kind of knowledge is being taught on Special Education, and about people with intellectual disabilities on the period which psychologists, who works in this area, were in training, or can we say, in graduation. This search is a literature review and empirical. In research literature performed, at first, an overview of authors discussing the development of psychology as a science and the entry of Psychology at school, trying to understand the activities of the school psychology. Then we tried to talk about the neo-liberal ideologies and their interfaces modern schools, finding what kind of knowledge is disseminated within the education of individuals. In this sense, we learned from studies of Vygotski on defectology to understand the development of disabled people, and seek a psychological theory that overcomes the widespread view on the non-educability of deficient. Finally we performed a brief recovery of Special Education in Brazil and the policies aimed to care for individuals with disabilities. The empirical research involved ten psychologists working in seven special schools for intellectually disabled, located in seven cities in the interior of Paraná. Data were collected through semi-structured interview technique, based on a script composed with six questions. The information obtained through interviews were analysed and discussed from the literature research, seeking to highlight contradictions through the exercise of historical materialism. The results showed that, for the most part, psychologists use assessment technique and testing application that isolate the people with intellectual disability, and the same time, understand that is necessary to carry out, activities tailored to the abilities of their students. The psychologists saw their training was inadequate, because they were not covered with more specific knowledge about Special Education and the work of psychologists in this area. We conclude that the training in psychology under the Special Education is impacted by the fact that modern society devalue the knowledge, because, according to the ideology disseminated by neoliberalism, individuals are solely responsible for their learning and development, becoming relegated the value of knowledge produced by humanity in generation before us.

Key words: knowledge, intellectual disability, education and action of the psychologists, Special Education, Cultural History Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. IMPACTOS DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO.....	6
2. A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A (DES)VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	24
2.1. A ascensão da burguesia como classe dominante e as ideologias neoliberais.....	25
2.2. A Educação no contexto da economia neoliberal.....	31
3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DO HOMEM COM E SEM DEFICIÊNCIA.....	40
3.1. A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento ilimitado do homem pela apropriação da cultura.....	41
3.2. Vygotski e a Nova Defectologia.....	50
4. A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	58
4.1. A deficiência intelectual na história: alguns apontamentos.....	58
4.2. Breves considerações históricas da Educação Especial no Brasil.....	63
5. A PESQUISA EMPÍRICA: OS IMPACTOS DA DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DA PSICÓLOGA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	72
5.1. Sobre os caminhos e as participantes da pesquisa.....	77
5.1.1. Participantes.....	77
5.1.2. Materiais.....	78
5.1.3. Procedimento.....	79
5.2. Análises das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com as psicólogas.....	80
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
8. APÊNDICES.....	122

Introdução

A presente pesquisa vinculou-se ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM), que tem por objetivo propiciar a seus alunos pesquisadores uma ampla compreensão da sociedade brasileira e suas desigualdades econômicas e sociais, e para atingir este objetivo, conduz pesquisas centradas na área denominada Constituição do Sujeito e Historicidade.

Esta grande área de concentração parte do princípio de que o sujeito só se constitui no encontro com o outro, seja ele a outra pessoa, sejam as instituições. “E é nesse encontro que localizamos o objeto da Psicologia, um encontro datado, marcado pelo seu momento histórico”. Trata-se, portanto, de apontar a historicidade dos fenômenos, das teorias psicológicas e da própria construção do ser humano. Esta área se divide em três linhas de pesquisa: (1) Psicanálise e civilização; (2) Epistemologia e práxis em psicologia e (3) Processos educativos e práticas sociais.

Esta dissertação faz parte da terceira linha de pesquisa citada, atrelada a tantas outras que buscam avaliar as contribuições da ciência psicológica para a explicação do desenvolvimento humano, que está diretamente relacionado à educação e às transformações das práticas sociais no contexto histórico, como, por exemplo, o projeto de pesquisa denominado Fracasso/queixa escolar e a Psicologia Histórico-Cultural: um estudo exploratório, que, a partir de pesquisas em bancos de dados e indexadores, nacionais e internacionais, como o portal da CAPES PsycINFO, LILACS, Index-Psi, dentre outros, busca identificar as concepções que fundamentam as reflexões presentes sobre a queixa/fracasso escolar nas pesquisas publicadas.

A história nos mostra como foi se desenvolvendo a sociedade, e, por meio dela, podemos compreender os processos de transformação sofridos até os dias de hoje. Os meios de produção e desenvolvimento econômico e tecnológico, que a cada dia crescem em proporções estrondosas, permeiam as relações sociais, que por sua vez formam a consciência humana. Podemos compreender que o desenvolvimento do homem e a formação de sua personalidade não devem ser isolados de todo o contexto social, pois este se transforma a todo o momento em conjunto com as transformações sociais provocadas pelos seres humanos.

Partimos, então, no desenvolvimento desta pesquisa, do pressuposto de que toda relação é dialética e de que as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens, “nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações

operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata” (Engels, 2008, p. 91).

O entendimento de quaisquer fenômenos estudados deve partir do real, da materialidade dos fatos de cada momento histórico. É sobre este entendimento que podemos explicar a constituição do pensamento humano.

Neste sentido, esta pesquisa focalizou a formação e atuação do psicólogo na Educação Especial com alunos com deficiência intelectual matriculados em unidades da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que no Estado do Paraná passou a ser denominada Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, sob o impacto da desvalorização do conhecimento na sociedade contemporânea. O estudo realizado teve como finalidade entender que tipo de conhecimento está sendo disseminado sobre a Educação Especial e as pessoas com deficiência intelectual no período em que profissionais psicólogos que atuam nesta área estão em formação, isto é, durante sua graduação nos cursos de Psicologia. Para conquistarmos tal finalidade realizamos uma pesquisa bibliográfica e empírica.

A pesquisa bibliográfica compreendeu as seguintes seções: 1) “Impactos da história da Psicologia e da Psicologia Escolar na formação e atuação do psicólogo escolar e suas interfaces com a Educação”; 2) A sociedade contemporânea e a (des)valorização do conhecimento”; 3) “ A Psicologia Histórico-Cultural e a Defectologia de Vigotsky para a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem com e sem deficiência”; e 4) “A deficiência intelectual e a Educação Especial no Brasil”; 5) Uma pesquisa empírica; e 6) Conclusões.

Já, a pesquisa empírica contou com entrevistas de dez psicólogas que atuam em Educação Especial, sendo questionadas principalmente sobre os conhecimentos adquiridos por elas durante a graduação em Psicologia que contemplassem a Educação Especial.

Na primeira seção, “Impactos da história da Psicologia Escolar na formação e atuação do psicólogo escolar e suas interfaces com a Educação” apresentamos a história da Psicologia destacando o processo de sua construção como ciência, para discutirmos a formação do psicólogo no contexto da Educação Especial e como este profissional desenvolve seu trabalho com o deficiente intelectual. Foi realizado um breve levantamento da história da Psicologia, como ela se tornou uma ciência *psi*, e como passou a ser necessária na escola. Percebemos, com isso que, assim como outras ciências, a psicologia carrega em seus métodos, teorias e técnicas algumas concepções

de homem que traduzem a sociedade em que ela foi produzida, isto é, a sociedade atual, contemporânea, e nessa condição ela não está descontextualizada das transformações da economia do mundo que interferem nas ideologias dominantes de cada época, em nosso caso, a ideologia neoliberal.

Na segunda seção, “A sociedade contemporânea e a (dês) valorização do conhecimento”, pretendemos identificar que tipo de conhecimento está sendo priorizado e disseminado junto às novas gerações na sociedade hoje, bem como suas características, que são próprias do sistema capitalista que seguem a doutrina neoliberal. Esta seção, por sua vez, é dividida em dois importantes subitens, nos quais procuramos evidenciar que a detenção do conhecimento não é de toda a população, pois esta é dividida em classes. Assim sendo, no primeiro subitem, “A ascensão da burguesia como classe dominante e as ideologias neoliberais”, tentamos explicar qual é a classe dominante e por que ela é dominante, para em seguida, no próximo subitem, “A educação no contexto da economia neoliberal, discutiremos o neoliberalismo e a educação destinada à classe não dominante, ou seja, o proletariado, com o intuito de perceber qual conhecimento é privilegiado para formar o homem nas escolas de hoje. Poderemos ver que não vivemos em uma sociedade do conhecimento, e sim, numa sociedade de ilusões e de iludidos, conforme a expressão de Duarte (2008).

Entendemos como algo um tanto intrigante o fato de isso estar se disseminando nas escolas por meio de correntes ideológicas contemporâneas, segundo as quais, o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento devem partir do ser humano sozinho, que ele próprio é que deve desenvolver suas capacidades intelectuais. Esse entendimento é ainda mais chocante em se tratando da educação da pessoa com deficiência, a qual não é concebida como alguém que, por meio da escola, pode se apropriar dos conhecimentos científicos, ao contrário, a escola lhe aplica o estigma de “não educável” (grifo nosso), devido à sua limitação biológica.

Com esta preocupação, procuramos na Teoria Histórico-Cultural liderada por L.S. Vygotski (1896-1934) uma forma de superar esta visão hegemônica disseminada, e para isto desenvolvemos a terceira seção, “A Psicologia Histórico-Cultural e a Defectologia de Vigotsky para a compreensão do homem com e sem deficiência” na qual são discutidos os estudos e conceitos deste importante estudioso que esteve à frente da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida no contexto da Revolução Russa de 1917 e da Pós-Revolução, em que o homem lutava por melhores condições de vida, educação e saúde, baseando-se no método do Materialismo Histórico de Karl Marx

(1818-1893) para compreender o desenvolvimento humano em consonância com o desenvolvimento da humanidade, buscando um novo método para a Psicologia.

Esta teoria se mostra importante para a defesa da educabilidade do deficiente intelectual, na medida em que defende que é a sociedade que precisa buscar estratégias e atividades que de fato contemplem o seu desenvolvimento, conferindo à educação um papel imprescindível neste processo. Explicando a compensação, pela qual o educador deve focar as possibilidades do desenvolvimento do deficiente, Vygotski (1997) defende o papel social na educação de pessoas nessa condição.

Trotsky (2007, p. 55-56) cita o termo *compensação* em uma conferência pronunciada em 1932, na qual fala:

A consciência coletiva vê a possibilidade de conseguir, em certas condições, sobre a arena social, o resultado que em psicologia individual se chama “compensação”. Pode-se afirmar, neste sentido, que a Revolução de Outubro foi para os povos da Rússia um meio heróico de superar sua própria inferioridade econômica e cultural.

Com a fala deste revolucionário, vemos a importância do momento histórico no qual Vygotski desenvolveu seus estudos sobre a defectologia¹, defendendo que o próprio defeito biológico oferece os meios para sua superação e que os educadores devem estar atentos a isso.

Defendemos a teoria de Vygotski devido a questionamentos anteriores sobre o fato de a própria formação da pesquisadora no âmbito da Educação Especial ser voltada somente aos aspectos biológicos e às causas das deficiências, resumindo e limitando o conteúdo trabalhado acerca da atuação para a individualização e determinação do homem com deficiência como incapaz de aprender. Sendo assim, outra questão que permeou a pesquisa foi a dos motivos para a teoria vygotskiana ser pouco trabalhada e utilizada nas grades curriculares dos cursos de Psicologia, o que foi outro tema da terceira seção. Deste modo, a preocupação se deveu ao desamparo teórico e metodológico que os psicólogos apresentam quando entram em contato com o deficiente intelectual, ainda mais porque as instituições de Educação Especial se

¹ Termo explicado na página 47 por Barroco (2007).

caracterizam como o primeiro lócus de atuação do psicólogo quando este termina sua graduação.

Na quarta seção, “A deficiência intelectual e a Educação Especial no Brasil”, foi realizado um breve levantamento sobre a história da Educação Especial no Brasil, até as atuais discussões sobre a inclusão do deficiente intelectual em escolas regulares.

Na quinta seção se encontra a pesquisa empírica, em que procuramos realizar um exercício marxista para compreender o objeto de estudo. Buscamos evidenciar as contradições existentes entre os resquícios burgueses das técnicas utilizadas que mais individualizam e colocam na deficiência os resultados do não desenvolvimento do homem que a apresenta, focando o atendimento nos aspectos biológicos da deficiência.

Finalmente, na sexta seção estão apresentadas as conclusões que permitiram reconhecer que a dominação do conhecimento pela classe burguesa atinge a todos de maneira perversa, desvalorizando em suas escolas o desenvolvimento pleno do homem, principalmente do homem com deficiência, através de ideologias disseminadas de que o indivíduo sozinho é responsável pelo seu aprendizado e desenvolvimento, pois as condições estão dadas pelo discurso de igualdade social, o que por sua vez, torna as diferenças de classes em diferenças individuais, evidenciadas pela não valorização dos conhecimentos científicos produzidos pelo homem. Por meio desta ideologia neoliberal, podemos entender que a sociedade contemporânea não precisa de um profissional de Psicologia que tenha um conhecimento crítico e diferenciado sobre o deficiente intelectual; porém, o problema maior parece estar no fato de este profissional não reconhecer as conseqüências de atuar do modo apreendido por ele em sua graduação, para o desenvolvimento de alunos com deficiência.

Como não foram encontradas muitas outras pesquisas que discutam e defendam uma teoria que veja o homem com deficiência em desenvolvimento vinculado com o desenvolvimento da humanidade, esta dissertação busca contribuir para a disseminação desta teoria crítica, nadando contra a maré da proposta pelo neoliberalismo.

1. Impactos da história da Psicologia e da Psicologia Escolar na formação e atuação do psicólogo escolar e suas interfaces com a Educação.

Nesta seção procuramos trazer a história da Psicologia, destacando principalmente sua constituição enquanto ciência e os impactos desta história na formação e atuação do psicólogo no campo da educação e mais especificamente no da Educação Especial na atualidade.

Para Patto (1984), para se constituir como ciência, a Psicologia se desvincula da Filosofia e passa a reconhecer o homem na sua instância individual, que necessita ser normatizada e padronizada para se comportar de acordo com as normas tidas como padrão, seja no aspecto econômico, seja no religioso, seja no político. Para a mesma autora, ao se tornar uma Ciência autônoma, a Psicologia se apoia em técnicas laboratoriais de outras ciências e tem como acontecimento significativo em relação a isto os estudos desenvolvidos por Wilhelm Wundt (1832-1920), com o laboratório criado em Leipzig em 1879, e os estudos de Fechner, na Alemanha, e Ribot, na França.

Facci (1998) completa que foram as idéias revolucionárias encontradas na obra de Charles Darwin (1809-1882) “Origem das espécies”, da década de 1850, e na “Eugenia”, de Francis Galton (1822-1911), de 1869, que precederam a constituição da psicologia enquanto ciência independente. Deste modo os estudos do comportamento se baseavam nos pressupostos das ciências físicas e biológicas, o que deixava de fora os aspectos subjetivos na compreensão do indivíduo e nas relações que estabelece com a natureza e outros homens.

Segundo Figueiredo (1991),² Wundt foi um fisiólogo convertido em psicólogo, o qual intensificou seus estudos em um novo procedimento e em novas preocupações relativas à duração de fenômenos psíquicos, complementando, assim, a Psicologia Experimental, na qual, para Wundt, a causalidade psíquica é reconhecida, porém não é

² Este autor desenvolveu um extenso trabalho acerca do projeto de fazer da psicologia uma ciência independente, além de focar as posturas alternativas em suas articulações com este projeto. Fez algumas análises do que ele chama “matrizes do pensamento psicológico”, isto é, modelos variados existentes na psicologia. Tudo está exposto na obra “Matrizes do pensamento psicológico”. Para o leitor que se interessar por esta obra são indicados os inúmeros estudiosos que contribuíram para a psicologia se tornar uma ciência independente. Lembraremos apenas alguns, por esta dissertação não acompanhar passo a passo o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência, e sim dar um aparato mais geral para conseguirmos entender o aspecto mais objetivo da psicologia, delineado na Psicologia Experimental.

enfocada com profundidade. Por esta razão, de acordo com Facci (1998), não se cria nenhum problema mais sério para ligar esta psicologia às ciências físicas e fisiológicas, ficando a ciência psicológica entre as ciências da natureza e as ciências da cultura.

Destacamos ainda que vários outros estudiosos além de Wundt contribuíram na descoberta de novos métodos para o estudo experimental do comportamento humano, como Pavlov (1849-1936) e Bechterev (1857-1927), que iniciaram o estudo experimental do condicionamento por associação entre estímulos. Estes estudos, junto com os de Thorndike (1874-1949), que colocou a aprendizagem associativa em submissão a processos experimentais quantificados, estão na origem de toda a psicologia experimental behaviorista, desenvolvida nos Estados Unidos, e representam o estabelecimento dos procedimentos quantitativos no estudo do comportamento e dos processos mentais (Figueiredo, 1991).

Junto com a psicologia experimental desenvolveu-se, no final do século XIX, um movimento de psicometria, dedicado aos estudos das diferenças individuais, no qual se envolveram estudiosos como, por exemplo, Francis Galton e A. Binet (1857-1911).

Com freqüência esta psicologia das diferenças individuais – ou psicologia diferencial- estava claramente empenhada em tarefas práticas no âmbito da escola, da indústria e da burocracia civil e militar, classificando e situando os sujeitos em escalas numéricas de acordo com medidas de inteligência geral, capacidades cognitivas específicas, velocidade de aprendizagem e desempenho de diferentes tipos de tarefas. Esta ordenação dos indivíduos era base da seleção de pessoal, da formação das classes escolares da designação do sujeito para a tarefa que mais lhe convinha etc (Figueiredo, 1991, p. 52).

Assim, na tentativa de entender quais os pesos da experiência e da natureza biológica na determinação do desenvolvimento individual, estes estudos tiveram papel decisivo na criação de técnicas de quantificação da psicologia, já que as variáveis independentes não eram fáceis de manipular.

Conforme relata Facci (1998), a Psicologia apresenta como objetivo a ordem e o controle, comprometendo-se com um projeto social burguês e com as regras sociais advindas do capitalismo, e por isso não foge dos parâmetros das outras ciências.

Yazlle (1997) complementa que para a construção de um projeto burguês de sociedade foi necessário encontrar nas relações capitalistas e nos princípios do liberalismo meios para manter o poder de sua classe dominante que emergiu com a Revolução Francesa, o que culminou em um tipo de sociedade em que foi possível o desenvolvimento de ações pertinentes a prognosticar o equilíbrio, a harmonia e o progresso da humanidade, garantindo a manutenção do modelo econômico e social que separa o indivíduo do seu contexto e revelando desigualdades individuais, de caráter pessoal, cultural, psicológico e biológico, o que acabou reduzindo o homem a seu comportamento observável e tomado como manifesto e gerado individualmente.

A doutrina positivista, como pensamento hegemônico, não deixa espaço para especulação sobre a essência dos fenômenos, determinando a objetividade do conhecimento e a necessidade de instrumentos que acolham o imediatismo e a aparência do objeto de estudo. Sobre isto, Cambaúva (1988) explica que o pensamento positivista foi eleito como a matriz de pensamento, pois é uma das formas de pensamento que compõem o conteúdo original implícito nesta psicologia pautada na observação e experimentação, que, por sua vez, traz como objetivo questões relativas ao ajustamento e desajustamento do indivíduo à sociedade, tendo na educação neste sentido positivista de concepção imediata que carrega em sua história a objetividade que a torna hegemônica no campo prático, técnico e aplicado. Sendo assim, o positivismo admite como verdade apenas a experiência e os dados sensíveis.

É neste sentido que a ciência vem contribuir com seus estudos. No Brasil a sua constituição não foi diferente, partindo de métodos de observação e verificação experimental que possibilitassem a medição do homem, para enquadrá-lo no modelo ideal de sociedade sistematizada na ordem e progresso. Assim, para que a Psicologia se constituísse como ciência foi preciso se desvincular da Filosofia para elaborar instrumentos eficazes na adequação do homem.

A psicologia como ciência é comprometida com a ordem e controle e com as regras sociais decorrentes do capitalismo. Isto é visível (falamos, neste momento, apenas em nível de Brasil) nas várias áreas de atuação do psicólogo, principalmente na escola, onde as práticas exercidas por esse profissional se originaram a partir de duas vertentes: a medicina de concepção higienista e o movimento da Escola Nova (Yazlle, 1997).

O movimento da medicina higienista, vindo ao Brasil com a formação da Liga Brasileira de Higiene Mental³(LBHM), preocupava-se com uma “Nação saudável”, livre das doenças mentais, e uma das propostas encontradas para combater este problema foi submeter o país a um processo de separação dos indivíduos superiores e inferiores no que tange ao desenvolvimento das habilidades mentais, sendo a mente objeto de seleção, e os instrumentos para tal medição, os testes psicológicos, que apresentam como pano de fundo o ideário liberal e o cientificismo positivista, representados nos instrumentos psicológicos utilizados para medir o homem, os quais, por sua vez, sofrem influência das ideias francesas do positivismo comteano. Isto só foi possível pelo fato de os primeiros trabalhos da Psicologia no Brasil serem desenvolvidos por profissionais da medicina que foram “privilegiados” por complementarem sua formação junto a centros de cultura europeus. “Assim, a erudição burguesa, humanista e academicista aí veiculada conduzia ao estudo dos fenômenos psicológicos sob a ótica positivista, enfatizando a observação direta e a possibilidade de experimentação” (Yazlle, 1997, p. 19).

Os estudiosos da LBHM desenvolveram propostas relacionadas com a higiene mental de crianças e com a utilização de testes para auxiliar na observação de seu desenvolvimento psíquico. Waclaw Radecki⁴ (1925), importante estudioso polonês que chefiou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, explica que higiene mental é um conjunto de ações práticas cujas criações devem servir ao desenvolvimento dos seres humanos de forma a ser possível sua adaptação às exigências sociais e à felicidade social. Radecki define os testes psicológicos como uma série de questionários nos quais as resoluções ou respostas fornecidas pelo investigado permitem revelar suas propriedades psíquicas nos âmbitos da sensibilidade sensorial, atenção, discriminação, memória, imaginação, pensamento, vida afetiva e vontade. Embora se relacionassem com diferentes domínios da vida psíquica, como memória e imaginação separadamente, as questões formuladas nos testes evidenciavam as propriedades gerais do psiquismo, isto é, aquilo que definia e ocupava o papel principal na caracterização do indivíduo;

³Melhores explicações ver em: Wanderbroock, D. J. Nasce a Liga Brasileira de Higiene Mental: corpo médico, cabeça liberal. In _____ A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45). Maringá, Eduem, 2009. Cap. nº 1, p. 21 à 55 e Boarini, M. L. Higiene e Raça como projetos. Maringá, Eduem, 2003.

⁴ Maiores informações sobre este autor no artigo de Rogério Centofanti, “Radecki e a Psicologia no Brasil”, cuja referência se encontra no final desta dissertação.

porém esse autor se preocupava com a utilização destes instrumentos por considerar fundamental, em sua aplicação, o conhecimento da relação mútua das modificações funcionais.

Como apontado anteriormente, os testes utilizados na observação dos comportamentos humanos ganharam espaço a partir das preocupações dos higienistas com uma população saudável, e a Psicologia, que buscava um lugar no rol das ciências, foi validada devido aos testes, que trouxeram para esta linha de pensamento um instrumento de caráter mais objetivo e imediato. Sendo assim, esta técnica vem sendo cada vez mais utilizada nas diversas áreas de trabalho do psicólogo.

Wanderbrook (2009) relata que a LBHM foi fundada em 1923 pelo médico Gustavo Riedel, com o principal objetivo de realizar um programa de higiene mental e eugenética no âmbito das atividades sociais, escolares, individuais e profissionais, e que apenas um ano depois de sua fundação suas atividades foram reconhecidas como de utilidade pública. Neste sentido podemos perceber que higiene não significa apenas cuidados com a limpeza, mas se tornou um ideário e concepção a partir de determinações históricas de cada época como medida necessária para tratar dos males que ocorriam devido ao desenvolvimento da produção e aumento da população urbana.

Wanderbrook e Boarini (2008) complementam que a LBHM não se configurava como organização de massa, mas era constituída por um número relativamente pequeno, de menos de 200 associados, em sua maioria médicos e psiquiatras, que mantinham relações com pessoas influentes dos meios político e econômico brasileiros, para tornar possível o desenvolvimento de suas atividades, principalmente nas escolas.

De acordo com Boarini (2007, p. 9), a escola foi objeto de importantes intervenções dos higienistas, mas o que ocorria e continua ocorrendo na atualidade é a separação das crianças em classes de acordo com o desenvolvimento intelectual de cada aluno, tendo por objetivo a homogeneização das classes escolares a partir dos resultados obtidos nos testes de avaliação intelectual ou do quociente de inteligência. Sendo assim, “a escola representava o auxílio necessário para a construção de uma sociedade higienizada e mentalmente sadia”.

Neste sentido percebemos que a escola e a psicologia na escola começam a atender às exigências de um sistema econômico mais amplo, ou seja, o capitalismo. Tuleski (2004) nos alerta que a classe burguesa, no século XIX, em seu estágio revolucionário, para conseguir ascensão e derrubar o antigo sistema feudal utiliza os

conhecimentos científicos preconizados pelo movimento Iluminista. Nesse momento a escolarização do homem passou a ser condição para a transformação do escravo em cidadão. Desta forma, a escola, pautada pela pedagogia tradicional, assume o papel de transmitir os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, e isso foi visto pela classe burguesa como uma ameaça. A apropriação dos conhecimentos científicos validados por pesquisas lhes atribuem o caráter de verdade e o desenvolvimento intelectual do homem passam a ser vistos com maus olhos pela classe hegemônica, e isto impulsionou a revolução e tomada de poder e por isso seria necessário transformar os métodos de ensino e a função da escola, principalmente daquela que atendia a classe menos favorecida.

Assim, é nesse momento que a Psicologia científica se desenvolve interligada com educação oferecida à classe popular pela burguesia na sociedade capitalista, assumindo um caráter reacionário. Concordamos então com Tuleski (2004, p. 132) quando afirma:

Esta correlação nem sempre se dá de forma explícita, mas, em última instância, os objetivos da psicologia como ciência “aplicada” e da educação vão convergindo para um núcleo comum: mudar ou explicar comportamentos, hábitos e ações dos indivíduos ou grupos, sem que se alterem ou reflitam sobre as condições concretas (prática social) que produzem tais comportamentos, portanto naturalizando-os.

Conforme o que foi apontado pelos autores, percebemos que a psicologia enquanto conhecimento científico consegue se desenvolver nos espaços escolares devido, principalmente, ao caráter objetivo e imediato de seus instrumentos de análise experimental, cuja aplicação obedece ao sistema econômico e às necessidades impostas por ele. Sendo assim, o aluno que está na escola é colocado sob análises dos testes que lhe dão um resultado apoiado apenas em suas características individuais, sem levar em consideração as condições concretas que produzem o seu comportamento e a sua aprendizagem, tudo isso para atender ao sistema de ordem e progresso e aos padrões sociais de normalidade.

Este tipo de atuação foi importado pelo Brasil de países europeus e dos Estados Unidos, locais onde a Filosofia e a Fisiologia ofereceram bases para a constituição da Psicologia como ciência que já vigoravam no sistema capitalista. Deste modo, a

Psicologia no Brasil seria importante para este sistema também se formalizar, sendo o desenvolvimento do capitalismo e da psicologia processos que ocorreram simultaneamente neste país.

Sendo a Psicologia a ciência que, em última instância, deveria cuidar da compreensão e do estabelecimento de processos de intervenção no âmbito do indivíduo, é de se esperar que seus produtos pudessem ser relevantes para as práticas subsidiárias e legitimadoras do desenvolvimento desse modo de produção (Antunes, 2003, p. 149).

Desta forma, a psicologia burguesa, envolvida pelas contradições da sociedade capitalista, que tornam as diferenças de classes em diferenças individuais, vê sua prática limitada a resolver de forma ideológica os problemas humanos, e começa a surgir uma gama de teorias para explicar o comportamento humano e as formas de sentir e agir.

Como afirma Tuleski (2004), apontar o deslocamento do problema da sociedade para o indivíduo é algo encontrado em quase todas as vertentes psicológicas desse período.

Neste momento, consideramos que a Psicologia, com suas técnicas e métodos de medição e avaliação do comportamento humano e com seu caráter explicativo, contextualiza-se dentro da ideologia liberal, que teme a perda da verdade, validando assim o pensamento de que o homem, indivíduo, sozinho, é o único responsável pelas suas capacidades e incapacidades, sucessos e insucessos no seu desenvolvimento, e de que é na escola que se percebe com mais evidência este desenvolvimento, tornando-se ela um local fecundo para o psicólogo utilizar seus testes.

Neste contexto voltamos a falar da Escola Nova, a qual, como anteriormente citado, de acordo com Yazlle (1997), junto com o movimento higienista contribuiu para as práticas exercidas pelos psicólogos. A autora afirma que a Escola Nova ou a pedagogia nova, também conhecida como escolanovismo, parte de críticas à pedagogia tradicional, que considerava a educação como direito de todos e dever do Estado.

De acordo com Saviani (1988), na perspectiva da pedagogia tradicional a escola surge como um “antídoto para a ignorância” e seu papel se constitui em transmitir os conhecimentos adquiridos e criados pela humanidade. Já para a pedagogia nova, cujos principais representantes estavam preocupados com as diferenças individuais e com as

anormalidades, à escola caberia o papel de ajustar o indivíduo à sociedade e com isso imprimir nele o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. O ambiente escolar passa a ser, então, um lugar de respeito às individualidades alheias. Saviani (1988, p. 20) expõe:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referencia a pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Podemos, com isso, observar a evidência quanto às diferenças individuais, que passam a ser o foco da educação, pois a escola, ao mesmo tempo em que ensina o respeito e a aceitação das diferenças, exclui os diferentes, pois as metodologias de ensino se voltam para os interesses individuais, o que já justifica que, se um aluno não aprende, isto se deve à sua falta de interesse.

Para Patto (2000, p.71), o uso de testes põe em evidência a má formação dos psicólogos, pois, por lei, é privativo destes profissionais e marca sua identidade. Ademais, a crítica a estes instrumentos é tarefa difícil, pois ameaça de perda um importante ponto de referência. “Os testes de inteligência lidam com a inteligência pragmatizada, a razão encarcerada em sua forma instrumental, mas os psicólogos não sabem disso, tomando os altos escores como expressão superior de uma abstrata inteligência humana”.

Pelo exposto até o momento podemos perceber que a sociedade capitalista é caracterizada pela ambiguidade entre indivíduo e sociedade e pelas contradições existentes entre os interesses individuais e sociais, e isto se encontra num momento em que é quase impossível ser desconsiderado. A escola não transmite os conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo homem e consiste em local de separação entre aqueles homens mais capazes e os menos capazes de sobreviver neste sistema.

Começa a ficar claro que ela não atende ao desenvolvimento pleno do ser humano, e isto fica estampado nos alunos, que não conseguem aprender.

Para Patto (1984, p.116), é neste contexto que começa a se desenrolar a teoria da carência cultural, que concebe a pobreza como causa do não desenvolvimento da aprendizagem das crianças na escola, pois estas apresentam “deficiências” psicológicas atribuídas a algum tipo de carência ou privação psicológica que pode ser semelhante à privação alimentar, como explicam os psicólogos da educação e do desenvolvimento. Deste modo, as crianças das classes menos favorecidas, que carecem de recursos econômicos e de estímulos familiares, e por consequência, carecem também dos conceitos e do vocabulário necessários a um funcionamento eficiente na sociedade contemporânea, não seriam capazes, individualmente, de se inserir nessa sociedade. Destaca-se desta teoria que tudo passa a ser explicado pelas condições econômicas das classes desfavorecidas, que por isso carecem de elementos culturais necessários para serem incluídas em um conjunto adequado de padrões impostos em diferentes âmbitos, entre eles a escola. Outra maneira de explicar o não aprendizado é o disseminado pelos psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos “[...] o que existiria, segundo eles, é um pluralismo cultural, aliado à desvalorização dos padrões culturais de grupos étnicos segregados através de um processo que caracterizam de auto-segregação ou segregação involuntária”.

Neste sentido o psicólogo acaba contribuindo para esta natureza ideológica da Psicologia, pois, ao exercer as técnicas que traçam um perfil psicológico daquela criança que não atende às demandas escolares, além de desconsiderar as relações de produção, legitima a existência da sociedade de classes, à medida que propõe salvar aquela criança dando-lhe condições para que seja possível o desenvolvimento de aptidões necessárias para progredir socialmente (Patto, 2000).

Antunes (2003) contribui fazendo um resgate da relação entre as diversas práticas educativas e o fenômeno psicológico, relação que já é perceptível no País desde o período colonial, e garante ser necessária a discussão sobre a via dupla de influências,

pois, pelo mesmo processo pelo qual as ideias psicológicas⁵ ou a Psicologia penetram nas concepções e práticas educativas, as

⁵ A autora utiliza a expressão *idéias psicológicas* para a produção de conhecimento e práticas anteriores ao reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma no último quartel do século XIX.

demandas do campo da educação constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento e a consolidação da Psicologia como área específica de saber e campo de práticas (p.139).

De acordo com Facci (1998), no âmbito escolar do Brasil a psicologia passa por vários momentos, sofrendo as mais diversas influências de outros países e de outras ciências, como, por exemplo, a medicina. Relata o autor que até a década de 1970 a história da Psicologia foi marcada por pesquisas em laboratórios experimentais e pela psicométrica, como já foi referido anteriormente; mas após este período foi se preocupando com a realização de pesquisas que valorizassem mais a interação sujeito/ambiente, e não apenas fatores individuais, biológicos ou de personalidade.

Deste modo, as investigações realizadas por estudiosos do conhecimento psicológico se ampliaram por meio da verificação de determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades e dificuldades que envolviam as instituições de ensino.

A articulação entre a educação e as preocupações com os fenômenos psicológicos pode ser encontrada há mais tempo do que se pensa. Já no período colonial os jesuítas se preocupavam em estudar temas como aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, o papel do jogo no desenvolvimento, controle e manipulação do comportamento, entre outras questões pertinentes ao âmbito da Educação. Nesse período, à educação cabia moldar, ou seja, domar a personalidade da criança. A educação considerava ser este desenvolvimento um processo mutável, ficando claro que os comportamentos da criança são determinados por fatores ambientais. Assim, o ambiente social e a instrução seriam elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual da criança (Antunes, 2003).

Essas idéias são relevantes, pois explicitam as condições nas quais se estreitavam as relações de conhecimento entre a educação e a Psicologia.

Ao traçar alguns fatores marcantes da história da Psicologia, vale ressaltar que estas vertentes e concepções não se deram de forma linear nem se mantiveram da mesma maneira até os dias de hoje; e nem mesmo queremos dizer que todos os psicólogos em todos os momentos realizaram esta ou aquela prática. Percebemos que ocorreram inovações nos modelos de intervenção da Psicologia, assim como nas pesquisas, que têm produzido várias críticas à forma de intervenção apenas clínica, além

de críticas à utilização de testes psicológicos para avaliar a aprendizagem, buscando novas alternativas para a psicologia na educação. Ao mesmo tempo, estas práticas desenvolvidas na clínica e os psicodiagnósticos ainda são conservados, e a visão individual dos fenômenos psicológicos ainda está presente, devido à própria construção da Psicologia enquanto ciência do comportamento humano. A escola deslocou para a preocupação com o aluno individual seu foco de transmissão dos conhecimentos científicos que foram produzidos historicamente e que auxiliaram o homem em seu desenvolvimento, focando sua não aprendizagem e buscando soluções para isso nele mesmo, ao invés de resolver de fato o problema, devido às muitas transformações que sofreu para atingir o que se considera o melhor para o ser humano.

Queremos buscar a superação desta prática, a qual ocorre na Educação Especial com muito mais evidência, pois para alunos que apresentam deficiência biológica os resultados da aprendizagem são mais lentos que para os que não a apresentam, cabendo, então, aos psicólogos desenvolver métodos e técnicas de trabalhar estas questões com seus alunos, professores e familiares, buscando com eles alternativas que permitam o desenvolvimento do deficiente por meio de sua aprendizagem. Por isso, a seguir iremos abordar a formação e atuação do psicólogo, para compreender sua prática.

Percebemos, com o exposto, que o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência contempla a ideologia burguesa dominante e construiu seus instrumentos de trabalho com base em técnicas de avaliação e diagnóstico do comportamento humano de outras ciências, como, por exemplo, a medicina. Diante das diversas teorias e das diferentes concepções de homem, a Psicologia se desmembra em várias formas de entender o comportamento. Cabe neste momento nos questionarmos a respeito da identidade do psicólogo, uma vez que a sua atuação resgata seu objeto apenas no âmbito individual, sem saber as conseqüências desta atuação diante da formação do profissional psicólogo.

Maluf (1994) afirma que a evolução da psicologia científica depende de outras ciências, de outras técnicas, e ainda de postulados que orientam a atividade científica, o que traduz a Psicologia como uma ciência que não podemos chamar de neutra, uma vez que divide o homem em diferentes áreas. Concordamos que a psicologia não é neutra, pois é isto que visualizamos na atuação de muitos psicólogos hoje, isto é, a adoção de diferentes linhas de pensamento, a depender de sua área de atuação.

Patto (1984) completa que em sua constituição, a Psicologia envolve diferentes escolas e orientações teóricas, que tomam o homem e seu desenvolvimento de modos

distintos, o que pode conduzir a um conhecimento sem unidade, permitindo ao psicólogo o uso de vários embasamentos teóricos em sua prática.

Para Japiassu (1975), não existe uma ciência autônoma, pura e neutra, pois a produção científica se faz em uma sociedade marcada pela cultura na qual se insere, refletindo suas contradições tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações. Para esse autor, somos levados a espontaneamente crer que o cientista está isento das perturbações da subjetividade pessoal e das influências sociais, cujo saber é inteiramente racional.

Também o cientista jamais pode dizer-se neutro, a não ser por ingenuidade ou por uma concepção mítica do que seja a ciência. A objetividade que podemos reconhecer-lhe, não pode ser concebida a partir do modelo de um conhecimento reflexo. A imagem do mundo que as ciências elaboram, de forma alguma pode ser confundida com uma espécie de instantâneo fotográfico da realidade tal como ela é percebida. De uma forma ou de outra, ela é sempre uma interpretação. Se há objetividade na ciência, é no sentido em que o discurso científico não engaja, pelo menos diretamente, a situação existencial do cientista (Japiassu, 1975, p. 11).

Maluf (1994) escreve ainda que a formação pluridisciplinar do profissional da Psicologia é capaz de fornecer maior clareza em relação às perplexidades do homem e às suas próprias complexidades enquanto ciência que estuda o homem. Assim, o psicólogo precisa atingir o entendimento da complexidade humana, a qual abrange tanto processos psíquico-mentais quanto processos fisiológico-biológicos.

Isto não significa que os psicólogos - e aqui, em questão, os psicólogos da área escolar - devam se sustentar em determinismos hereditários e no caráter decisório dos dados genéticos, e sim, analisar o homem completo, o que significa reconhecer no comportamento do humano todos os fatores interferentes, sua natureza e sua cultura, bem como a rede de relações sociais na qual está inserido; porém o que se verifica é a pesquisa em laboratórios que origina hipóteses que acabam reduzindo o indivíduo, devido a esta busca dos dados da natureza humana, o que se concretiza na elaboração dos testes psicométricos.

É importante ressaltar o que aponta Maluf (1994, p. 161) a respeito do uso destes testes:

Ao longo destes últimos anos, impôs-se a compreensão de que os testes são úteis como instrumentos de constatação, mas seu valor preditivo é precário e sua racionalidade científica é posta em questão diante da inevitabilidade da influência cultural em sua formulação e da importância das modificações possíveis do comportamento quando mudam as interações com o meio, sobretudo social.

Desta forma, na Psicologia Escolar os determinantes do comportamento do aprendiz não devem ser buscados apenas em seu âmbito biológico, ou mesmo da personalidade do indivíduo, mas também em sua história e em seu meio social. Assim, o psicólogo comprometido com a educação dos indivíduos e grupos tem que ir além do comportamento que estes manifestam e do caráter imediato da aprendizagem, mas questionar o sistema educacional que existe na sociedade capitalista com a finalidade de não atribuir apenas ao indivíduo os problemas com os quais este se depara na escola.

O fato é que durante a formação inicial os futuros psicólogos apreendem principalmente disciplinas que contemplam a utilização dos testes psicométricos, que são estudados apenas em como proceder com a sua técnica; isto é, os alunos dos cursos de Psicologia aprendem nada mais nada menos do que como realizá-los, e este tipo de atuação, utilizando testes, está diretamente relacionado com a atuação individual que se configura na área clínica e é transladada para outras áreas.

Para Checchia e Souza (2003), apesar da grande diversidade de *lócus* de trabalho para o psicólogo, este se apresenta como um psicoterapeuta, pois sua formação é contemplada com maior enfoque no atendimento individual ou em pequenos grupos, fazendo com que ele carregue o modelo médico como técnica de atuação, a partir da influência histórica da medicina que sofreu a Psicologia, independentemente de sua área de atuação, devido à falta de clareza no uso de modelos alternativos.

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, em 1988, concluiu que a profissão do psicólogo no Brasil é eminentemente clínica e agrega, em sua grande maioria, mulheres, que representam 85,7% desses profissionais. Quanto à área de atuação, 60% dos psicólogos atuavam na área clínica, contra apenas 16,7% na área escolar. Estes dados são relativos ao ano de 1988, porém o que percebemos hoje é que

essa configuração sofreu algumas mudanças: mais psicólogos encontram-se na escola, em instituições de ensino na modalidade de Educação Especial, em hospitais, campos sociais e outros ambientes de trabalho (Checchia & Souza, 2003).

De acordo com Bastos e Gomide (1989), o conceito de área de atuação, apesar de esta não ser referida na legislação que regulamenta a profissão, é muito usado para descrever o conjunto de características que demarca o campo de trabalho e confere uma identidade ao profissional de psicologia que se dedica às atividades determinantes de tais áreas. Deste modo, temos a psicologia dividida em quatro grandes áreas: clínica, escolar, industrial e da docência, que atualmente são associadas a novas áreas concebidas, como a comunitária, a social e a de pesquisa, por exemplo. A pesquisa realizada por estes autores concluiu que a maioria dos psicólogos concentra suas atividades na área clínica e que em outros casos esta área aparece associada a outras, sendo a escola o terceiro local de trabalho mais citado pelos psicólogos clínicos, o que demonstra que estas duas áreas apresentam uma demarcação um tanto reduzida.

Souza (2000), em uma pesquisa realizada acerca da formação do psicólogo para trabalhar com as queixas escolares, aponta o que falta para o psicólogo contribuir para a melhoria na qualidade do processo de escolarização das crianças, principalmente no que tange à classe popular, que é a falta de conhecimento do dia a dia escolar. Ressalta-se também que não é apenas o psicólogo que demonstra afastamento da realidade das escolas brasileiras, mas também outros profissionais, que, desconhecendo o trabalho do psicólogo, realizam uma quantidade exacerbada de encaminhamentos, e o psicólogo, por sua vez, reafirma a atribuição das dificuldades de aprendizagem à criança, à família ou ainda a uma alfabetização malfeita, não fazendo uma análise da escola e das relações escolares no sistema escolar brasileiro como um todo.

Isto pode caracterizar uma formação e, conseqüentemente, uma atuação do psicólogo que desconsidera a historicidade dos fenômenos reais. Na realidade, para atuar nas escolas o psicólogo precisa lançar um olhar crítico, que significa negar as aparências ideológicas, apreendendo a totalidade dos fatos considerando suas múltiplas determinações e a possibilidade de vir a ser da sociedade e trabalhar para uma educação comprometida com o fortalecimento do indivíduo, para que este possa perceber a realidade que o cerca e que isso lhe possibilite intervir no mundo de maneira a transformá-lo. Neste sentido o psicólogo não poderá adotar uma postura neutra e ingênua; ele deve ir além das aparências, que enganam, e adotar uma concepção teórico-

metodológica que lhe dê fundamento para isso e saia dos aspectos apenas individuais dentro da escola (Bock, 2003).

Desta forma se faz importante uma análise detida dos fenômenos, que leve em conta a relação dialética entre indivíduo e sociedade e possa fornecer instrumentos capazes de auxiliar o psicólogo em seu trabalho, de modo a contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

Não obstante, o que se observa é que existe certo distanciamento entre a formação do psicólogo e sua atuação. Checchia e Souza (2003, p.108) acrescentam que os primeiros currículos dos cursos de formação em Psicologia davam ênfase no trabalho clínico e de profissional liberal do psicólogo, o que era reafirmado nas disciplinas de Psicodiagnóstico, Psicoterapias, e Técnicas de Exame Psicológico, as quais respaldavam o atendimento individual de consultório. “Esta formação hegemônica levou à atrofia de outras áreas de atuação historicamente anteriores à própria prática clínica como as áreas industrial e escolar”.

Sendo assim, o fato de o psicólogo se distanciar da realidade da escola se deve à sua formação, uma vez que os currículos de Psicologia reforçam a investigação individual e tentam adequá-lo às normas burguesas vigentes, fazendo que o psicólogo veja o indivíduo como alguém que precisa ser tratado em seus males psíquicos, deixando de fora a dimensão intrassubjetiva da realidade social (Checchia & Souza, 2003).

Maluf (1994), por meio de pesquisas relativas à formação e atuação do psicólogo escolar, reconhece que, de modo geral, esta formação está voltada para a intervenção clínica remediativa e para avaliações psicométricas, o que significa que os cursos de formação em psicologia nas universidades não estão oferecendo ao futuro profissional formação e informação adequadas para atuar na esfera escolar.

Por outro lado, a partir de entrevistas com profissionais da psicologia escolar, a mesma autora aponta algumas possíveis saídas para o psicólogo na escola desenvolver uma atuação que supere a noção unilateral de adaptação da criança na escola. Portanto, para que seja possível essa superação é necessário um profissional preparado, conhecedor da realidade escolar e ainda

capaz de operar como agente social e cultural, que participa na análise das problemáticas e das diferentes vias acessíveis para sua solução. As tarefas de avaliação e diagnóstico deverão ocorrer, necessariamente, nesse contexto maior no qual flui e se

constrói a vida psicológica dos indivíduos que são objeto da atenção do psicólogo (Maluf, 1994, p. 175).

Para Bock (2003), a psicologia isola o sujeito de seu mundo social, o que implica na atuação do psicólogo, a qual deixa isto evidente; ou seja, o psicólogo desenvolve práticas de recuperação dos alunos que apresentam problemas para a escola sem o reconhecimento da realidade social, pensando no indivíduo sempre como algo à parte e concebendo que seu psiquismo não tem relação com a realidade material, sendo o homem aquilo que vai ser naturalmente. A mesma autora relata que é com esta idéia, fortemente presente na psicologia que esta entra em relação com a pedagogia para compreender os processos educativos, o que contribui para que a educação e suas instituições fiquem incólumes à crítica ou ao fracasso, este recaindo no indivíduo.

Voltando-nos à Educação Especial, esta prática é muito presente, como mostra a pesquisa de Rossato (2010), na qual foram entrevistados educadores de escolas especiais para deficientes intelectuais a respeito da queixa escolar. Estes referiram que as múltiplas determinações do fracasso escolar são do indivíduo – o aluno, o professor ou a família -, pois quem não corresponde aos ideais formulados pela sociedade fica isolado do contexto social e cultural. Isto acontece tanto na escola regular como na escola especial. O que é diferente nesta instituição é que o problema de aprendizado é mais naturalizado ainda, pois as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência no processo de aprendizagem são tidas como algo comum e a deficiência é tida como algo imutável e reversível, que não agrega a queixa escolar.

Apesar de não ser o foco da presente pesquisa, a queixa escolar em si, vale ressaltar que o psicólogo e seu trabalho na escola estão intimamente relacionados à ela, uma vez que esta profissão comporta técnicas utilizadas para avaliar o grau de desenvolvimento individual do aluno.

Para Mendoza (1997), a área da Educação Especial constitui um campo no qual todas as práticas psicológicas são pertinentes, e mesmo assim é necessário uma equipe multidisciplinar, com psicólogos, pedagogos, médicos e outros, e especificamente ao psicólogo cabe a tarefa de diagnosticar os casos de deficiência intelectual, resumindo-se a um trabalho individual; no entanto, foram observadas na pesquisa dessa autora como as principais atividades realizadas pelos psicólogos a orientação psicopedagógica e a orientação familiar, o que caracteriza uma direção tradicional na intervenção escolar. Já

atividades realmente relevantes no que diz respeito à educação do deficiente intelectual, como planejamento e avaliação curricular e organização e composição de classes, foram pouco apontadas:

(...) talvez aí residiria a diferença entre a atuação estritamente clínica e a atuação escolar, pois, nesta última, as atividades não se esgotariam na avaliação ou na orientação familiar. O psicólogo escolar envolve-se com a educação a partir dos seus agentes de difusão e auxilia na direção técnica dos programas curriculares de ensino. Mas, pelo que se deduz das respostas da amostra, parece haver um distanciamento do psicólogo em relação aos rumos técnico-administrativos da escola (Mendoza,1997, p. 177).

Podemos dizer, então, que esta formação profissional do psicólogo voltada para a área clínica ocorre também, e principalmente, quando colocamos em foco a educação do deficiente intelectual. Sabe-se que não é fácil medir a deficiência e realizar um trabalho que de fato contemple a educação, pois se trata de um aprendizado diferenciado e com resultados menos imediatos.

Sobre isto, Yazlle (1997) ressalta que a Psicologia na Escola tem caráter clínico, pois se traduz em uma área que nem sempre foi a opção de trabalho dos psicólogos, os quais acabam transpondo práticas de consultório para a escola, ou por ser sua área de maior interesse ou por eles se verem mais preparados para atuar na clínica.

Concordamos com os autores que não é preciso excluir as práticas do psicólogo que contemplam os testes e as avaliações, pois quando realmente existe um diagnóstico que necessita de intervenção, o trabalho de avaliação psicológica é de fato necessário; mas entendemos também, e principalmente, que isto não deve ser utilizado para simplesmente “melhorar” a humanidade, nem se tornar prática predominante do psicólogo na escola; é necessário tomar o aluno em seu contexto escolar, político, econômico e social, e não apenas no contexto individual, além de promover transformações no contexto escolar.

De qualquer forma, consideramos fundamental o papel da Psicologia em discussões que considerem a educabilidade, a possibilidade de desenvolvimento por meio das mediações culturais. Vimos que, pelo fato de o contexto histórico do conhecimento psicológico ser transformado em científico, seus métodos de estudo

passaram a ser mais objetivos, o que tornou este tipo de atividade predominante nas escolas, e principalmente na Educação Especial. Buscamos contribuir para que o psicólogo esteja preparado para conceber as deficiências de uma maneira não isolada, mas como parte de um todo concreto, de uma realidade concreta, carregada de uma cultura social.

Neste sentido queremos compreender, com a discussão da próxima seção, qual o contexto em que vivemos, com quais ideologias nos deparamos, e com isso, quais conhecimentos são produzidos na sociedade atual, com a intenção de contribuir para a questão da formação em psicologia. Entender como é nossa sociedade contemporânea, regida pela doutrina neoliberal, torna-se importante, pois nos ajuda a visualizar por quais razões o psicólogo se forma com determinados conhecimentos acerca da aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

2. A Sociedade contemporânea e a (des)valorização do conhecimento.

Após a discussão na sessão anterior sobre a constituição da Psicologia como ciência, é importante agora abordar a produção do conhecimento na sociedade atual, a qual agrega uma série de características prevalentes no capitalismo contemporâneo, guiado pela doutrina neoliberal, para tentarmos responder a alguns questionamentos, entre os quais que tipo de conhecimento está sendo valorizado e transmitido às novas gerações - as quais buscam desenvolver-se e constituir-se como pessoas diante das mais diversas ideologias -, e como isso é realizado e em quais espaços sociais.

Para tanto, a seguir realizamos uma breve passagem sobre a existência de classes na sociedade contemporânea, qual é a classe dominante (burguesia) e qual é a dominada (proletariado), para pensarmos o controle que ocorre sobre o conhecimento dos homens, em especial dos homens da classe dominada, o proletariado, após percorrer alguns manuscritos de Marx (1818-1883) e Lenin (1984). Além disso, tentamos definir a sociedade contemporânea por meio de autores como Nagel (2005) e Duarte (2004), e identificar a ideologia que permeia esta sociedade, isto é, a economia neoliberal, por meio de autores como Anderson (1995), Moraes (1997) e Hobsbawn (1998), para visualizarmos a criação de determinados discursos mantenedores da hegemonia do conhecimento.

Deste modo, será brevemente discutida a alienação, considerada por Marx como o destino trágico da humanidade, uma vez que transforma a atividade principal do homem, o trabalho, em uma perda permanente, pois distancia o homem da natureza. Mas por qual razão estamos falando em alienação? Ora, para entender o processo pelo qual passa a classe dominada, que não reconhece mais o que é dela e o que é do outro, e por isso é bombardeada por ideologias, que serão descritas no texto, sem se dar conta de que é marginalizada e aceita a sua realidade como natural. Vale citar este conceito porque a alienação sempre se dá por meio do conhecimento que é apropriado pelas classes sociais.

Neste sentido a alienação ocorre quando a ação direta do homem sobre o meio natural não serve para atender às suas necessidades imediatas, pois as transformações na economia mundial fizeram com que objetos antes produzidos para uso próprio se constituíssem como mercadoria, carregando um valor de troca, e não mais de uso.

Assim, o homem produz não para sua satisfação, mas para o vazio e o invisível para ele, uma vez que tem em troca, não aquilo que produziu, o objeto em si, mas o que representa sua força de trabalho, ou seja, o salário. Assim, com a existência da propriedade privada, além de as terras serem apropriadas por uma pequena parcela da sociedade, por apenas uma classe, também é apropriado o conhecimento, que se constitui em produto com valor de troca, assim como a educação se torna uma mercadoria apropriada apenas por uma pequena parcela da sociedade.

Deste modo interessa saber qual conhecimento está sendo apropriado pela classe dos trabalhadores, o proletariado, e qual escola é destinada a eles pelo Governo e pelo Estado.

Após esta breve retomada, será discutida a escola e sua real função diante destas ideologias, com Duarte (2008) Lombardi (2005) Frigotto (1994), Apple (1994) e Carvalho (2005), para compreendermos qual escola foi desenvolvida nesta sociedade, quais conhecimentos foram privilegiados e por quê, para tentarmos responder que tipo de homem está sendo formado nas escolas contemporâneas.

2.1 . A ascensão da burguesia como classe dominante e as ideologias neoliberais

Sabemos que os espaços construídos para que nossas crianças apreendam os conhecimentos científicos e desenvolvam suas habilidades e capacidades mentais são as escolas, e nestas encontramos o professor, cujo trabalho é realizar a transmissão destes conhecimentos e provocar novos pela educação. Sendo assim, entendemos que esta educação só é possível se o outro fizer parte deste processo, mediando as nossas atividades e nos ajudando a agir no mundo que já existe e já passou por inúmeras transformações que ainda não conhecemos. Através da educação transformamos o meio social e ao mesmo tempo somos por ele transformados, numa relação dialética.

É na escola também que buscamos nos formar para o trabalho, atividade que, de acordo com Marx (2007),⁶ diferencia e separa o homem dos animais, ou seja, é pelo trabalho que o homem se humaniza, criando novas necessidades à medida que vai se tornando civilizado e vivendo em conjunto com outros homens. Não obstante, porém, o

⁶ O texto original dos manuscritos econômicos e filosóficos foi escrito em 1844, sendo o 1º manuscrito referente ao trabalho alienado e o terceiro à propriedade privada e trabalho.

trabalho ser a atividade principal do homem, a escola está inserida em uma época na qual não se tem nenhuma garantia de êxito social por meio do trabalho. Isto se deve às doutrinas neoliberais e às ideologias, as quais transmitem às novas gerações o que a classe dominante pretende com ela. A classe dominante é a burguesia, mas perguntamos: por que ela é dominante?

Com a finalidade de responder a isso, recorreremos a Marx (2008) no Manifesto do Partido Comunista, escrito entre dezembro de 1847 e janeiro de 1848, no qual expõe que a vivência humana em sociedade atravessa um longo processo histórico, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação, e cada etapa de desenvolvimento é acompanhada por um progresso político correspondente. Deste modo, a história do homem é a história da luta de classes, pois a organização social que vemos na atualidade - sociedade dividida em classes, classe dominante e oprimida - nada mais é do que o resultado das várias revoluções liberais que ocorreram desde o final do século XVIII, entre as quais a que mais se destaca é a Revolução Francesa, em 1789, pela liberdade de mercado e igualdade entre os homens. Com ela ocorreu a ascensão da burguesia ao poder.

A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. Resultou daí a centralização do poder político. Províncias independentes, ligadas até então por débeis laços, mas com interesses, leis, governos e aduanas diversos, foram reunidos em uma só nação, com apenas um governo, uma legislação, um único interesse nacional de classe e uma só fronteira aduaneira. Durante sua dominação, a burguesia desenvolveu forças produtivas mais maciças e colossais que todas as gerações anteriores. Dominação das forças da natureza, maquinaria, aplicação da química na indústria e na agricultura, navegação a vapor, estradas de ferro, telégrafo elétrico, desbravamento de regiões inteiras, adaptação dos leitos dos rios para navegação fixação de populações vindas não se sabe bem de onde – que séculos anteriores poderiam imaginar quanta

força produtiva se escondia no seio do trabalho social (Marx, 2008, p.16)?

Percebemos com isso que os meios de produção e circulação em que se apoiou a burguesia foram formados na sociedade feudal, e com o seu desenvolvimento não encontravam mais correspondência entre as relações de propriedade. Assim, no seu lugar apareceu a livre concorrência, sob a dominação econômica e política da classe burguesa. O modo de produção feudal não servia mais, pois não permitia o atendimento das necessidades crescentes oriundas de novos mercados. Com a descoberta da América a grande indústria criou o mercado mundial, que promoveu o desenvolvimento incomensurável do comércio, das navegações e das comunicações, os quais foram se expandindo, e na mesma medida que o mercado e a indústria cresceram, também cresceu a burguesia com a multiplicação do capital, demonstrando do que a atividade humana é capaz e caracterizando o papel altamente revolucionário da burguesia (Marx, 2008).

Apesar, porém, do seu caráter revolucionário, com a tomada do poder pela burguesia as classes opressoras e oprimidas não deixaram de existir e, ao contrário do que acontecia antes, quando a dominação e exploração eram encobertas por ilusões religiosas e políticas, a sociedade se viu explorada de maneira aberta, seca e direta, com a conquista da liberdade de mercado. Isto nos mostra que as relações humanas e, por consequência, também as sociais, são determinadas pelas relações de produção do mercado, e a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, sejam eles materiais ou ideológicos; ou seja, o próprio conhecimento intelectual passa a ser produto destas relações de produção, transformadas histórica e constantemente.

Marx (2007) explica que uma classe dominante requer uma classe dominada, o proletariado, a classe de trabalhadores assalariados. À medida que estes trabalhadores produzem mais riquezas materiais e sua produção cresce em força e trabalho, eles ficam mais pobres, pois sua mão de obra se torna barata quanto mais bens ele cria. Sendo assim, ocorre uma desvalorização do mundo humano, devido ao aumento de valor do mundo dos objetos. O produto resultante da força de trabalho do homem, força de trabalho física, não é direcionado ao trabalhador, pois este recebe o salário em troca, e não o produto. Os objetos não são mais produzidos para o consumo próprio como

ocorria com o homem primitivo, e sim lhes é agregado um valor de mercadoria, e não de uso. Desta forma o próprio trabalho do homem é uma mercadoria, comprada pelos capitalistas a preço muito baixo, o que se traduz na miséria em que vive a classe trabalhadora.

Então a luta do proletariado contra a burguesia começa com sua própria existência, e as armas com as quais a burguesia contava para destruir a sociedade feudal se voltam contra ela mesma por meio da crise de superprodução. Nessas crises, que acontecem repetidamente na sociedade burguesa de livre-mercado, a população se vê em uma situação de barbárie momentânea. Marx (2008) explica por quê: “Porque a sociedade possui civilização demais, meios de subsistência demais, indústria e comércio demais” e assim não há relação de propriedade burguesa que possa conter toda a riqueza por ela produzida. E como a burguesia resolve este problema? Por meio de uma exploração mais intensa, da conquista de novos mercados e da destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas.

Estas explicações foram dadas por Marx nos anos de 1847 e 1848, mas, apesar do tempo, são ainda tão atuais. Com o crescimento da burguesia também se deu o crescimento do capital, construindo a atual sociedade em que vivemos, com tantas crises e tantas manobras realizadas para que o trabalhador permaneça em sua condição de classe dominada e a burguesia continue dominante.

É importante ressaltar, no entanto, que utilizamos das explicações de Marx sobre o desenvolvimento de classes sociais para enfatizar a existência destas classes a nível de produção e consumo. Isto não quer dizer que existem apenas dois lados, o dominante e o dominado, o bom e o mal, porque atualmente podemos perceber que quem é dominante muitas vezes pode ser dominado, o trabalhador explora, pelo fato de ser também explorado. Na nossa sociedade, nos anos atuais, é difícil fazer esta distinção, pois estas relações estão imbricadas.

O agravamento da alienação do trabalho sob o capitalismo, contudo, não afeta apenas os operários; os capitalistas também são atingidos. A mesma busca desenfreada do lucro que leva o capitalista a explorar o trabalho do operário leva-o também a procurar tirar vantagem de suas relações – competitivas – com os outros capitalistas. Por isso, o mercado, que funciona em proveito da burguesia como classe, é sempre uma realidade

incerta, inquietante, e as vezes ameaçadora, para os burgueses individualmente considerados (Konder, 1983, p. 35)

Para Huberman (1986), com essas crises muitos homens perdem a única forma de garantir seu salário e sua sobrevivência, além de serem substituídos pelas máquinas e por mãos de obra ainda mais baratas. Os capitalistas investem mais na maquinaria do que nas forças de trabalho humanas, pois aquelas garantem lucro. Por outro lado, buscam o máximo de força de trabalho pelos menores salários possíveis, captando mulheres e crianças, que operam máquinas recebendo menos que os homens.

Novamente para Marx (2007), com a expansão da maquinaria e a divisão de trabalho, o proletariado perdeu toda a sua autonomia, tornando-se apenas um apêndice da máquina. Suas relações se tornam estranhas, pois cada homem procura especular sobre a criação de novas necessidades no outro, para obrigá-lo a um novo sacrifício, uma nova dependência, um novo tipo de prazer. Todos procuram estabelecer um poder estranho sobre os outros, para com isso encontrarem a satisfação de suas próprias necessidades egoístas.

Com a criação da propriedade privada o homem se torna individual, pois não mais reconhece o outro como parte de uma coletividade de produção. A concorrência e a competitividade, características fundamentais da sociedade capitalista, exigem do homem que ele seja o melhor em tudo, sendo sempre reforçado pelo discurso dos meios de comunicação produzidos pela burguesia e dominados por ela.

Lenin (1870-1924) escreveu em 1916 sobre o imperialismo, reconhecido por ele como fase superior do capitalismo, expondo que em sua fase imperialista o capitalismo chega a conduzir a produção à sociedade de maneira integral, porém contra a vontade ou sem a consciência dos capitalistas, os quais são levados a um novo regime social de transição entre a liberdade de concorrência e a socialização completa. Ao mesmo tempo adverte que existe a monopolização de mão de obra qualificada, portanto,

A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. Mantém-se o quadro geral da livre concorrência formalmente reconhecida, e o jugo de uns quantos monopolistas sobre o resto

da população torna-se cem vezes mais duro, mais sensível, mais insuportável⁷ (Lenin, 1916, s/p.)

É necessário indagar sobre educação e a (des)valorização do conhecimento da era contemporânea. Os escritos de Marx não estão ultrapassados? A esse respeito, é preciso dizer que quando queremos entender uma época e por que ela se constitui de determinada maneira, e compreender as ideologias dominantes, precisamos percorrer brevemente a história para falar da sociedade atual, e da interferência das ideologias criadas pela classe burguesa para se manter no poder. Estas ideologias são passadas para os meninos e meninas pela educação, da qual precisamos para nos formarmos homens e realizarmos nossas atividades no ambiente humano pelo trabalho. Por isso precisamos entender que trabalho é esse, por que a necessidade de termos um trabalho o que conquistamos com ele e para que tenho uma profissão. A resposta a essas questões Marx já nos deu em 1847 e 1848, quando escreveu o Manifesto do Partido Comunista. A ascensão da burguesia transformou o médico, o juiz e o cientista em assalariados, e o produto intelectual foi também transformado em mercadoria; e não somos nós que nos apropriamos dela, e sim, a classe dominante. Vendemos não apenas nosso trabalho físico, mas também nosso trabalho intelectual para conseguirmos nos manter economicamente.

Sobre a importância da abordagem marxista para a história, e certamente também para os pesquisadores que a tomam como objeto de investigação para entender a educação, Hobsbawm (1998) escreve que na sociedade contemporânea, a qual se utiliza de uma perspectiva a-histórica e até mesmo anti-histórica, isto é, que não leva em conta os processos de transformação ocorridos historicamente, naturalizando os fenômenos, é essencial que vejamos a teoria marxista como a que melhor explica toda a vasta e inacabada história humana, quando se dá ênfase à história como ponto de partida para a discussão da sociedade moderna. Por isso o marxismo não está ultrapassado. O que ocorre é uma tentativa da literatura da burguesia de mascarar a realidade para manter-se como classe dominante, de modo que não seja possível prevermos outras mudanças nos modelos econômicos. Marx, ao analisar o capitalismo, contatou suas

⁷ Esta citação encontra-se sem página devido ao texto ser retirado do site <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>, que também se encontra nas referências deste trabalho. Trata-se de um texto retirado do tomo II das obras escolhidas em seis tomos.

limitações por meio de um diálogo com a realidade e mostrou que uma nova sociedade se tornaria necessária com o desenrolar da história.

Com isso avançamos para a discussão sobre a educação na sociedade contemporânea, para tentarmos entender como ela ocorre, quem é responsável pela apropriação e pelo desenvolvimento, segundo os ideais neoliberais que dominam a economia capitalista, a qual, por sua vez, é dominada pela classe burguesa.

2.2. A Educação no contexto da economia neoliberal.

A sociedade contemporânea é gerida pela doutrina, pela ideologia e pelas políticas neoliberais. Para Anderson (1995), o nascimento do neoliberalismo ocorreu após a II Guerra Mundial, onde o capitalismo era forte, principalmente na Europa e na América do Norte, como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Constituiu-se como um ataque contra as limitações, por parte do Estado, dos mecanismos de mercado, como sugere Friedrich Hayek no livro *O Caminho da Servidão* em 1944.

Segundo Hobsbawn (1998, p. 278), Estados de bem-estar social se definem como “Estados em que os gastos com a seguridade social – manutenção de renda, assistência e educação – se tornaram a maior parte dos gastos públicos totais, e as pessoas envolvidas em atividades de seguridade social formavam o maior corpo de todo o funcionalismo público”.

Anderson (1995) explica que, para Hayek, o igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar social destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, das quais dependia a prosperidade de todos. Deste modo Hayek argumentava que a desigualdade era necessária aos países ocidentais, tendo um caráter positivo. Não obstante, as idéias neoliberais só ganham terreno com a chegada da grande crise do modelo econômico do Pós-Guerra na década de 1970, na qual foram combinadas altas taxas de inflação com baixas taxas de crescimento econômico. Os defensores da doutrina neoliberal afirmavam com isso que as raízes da crise estavam no movimento operário com suas pressões sobre o Estado para aumentar os gastos sociais.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle

do dinheiro, mas pouco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos (Anderson, 1995, p.9).

Para Moraes (1997), além do Estado de bem-estar e o keynesianismo, os neoliberais também atacavam “as modernas corporações – os sindicatos e centrais sindicais, aliás também paulatinamente integrados (e esse é o problema) no conjunto institucional anteriormente mencionado”. Para este mesmo autor, além de sabotar as bases da acumulação privada por meio de reivindicações salariais, os sindicatos teriam empurrado o Estado a um crescimento parasitário, através da imposição de despesas sociais e investimentos sem perspectiva de retorno.

Assim a doutrina neoliberal, na prática, basicamente, provocou a elevação das taxas de juros, a diminuição dos impostos sobre os rendimentos altos, a abolição dos controles sobre os fluxos financeiros e o surgimento de níveis de desemprego massivos, aplastou greves, impôs uma legislação antissindical e cortou gastos sociais; e finalmente (esta foi uma medida surpreendentemente tardia), lançou-se num amplo programa de privatizações, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é

o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais do século XX (Anderson, 1995).

Deste modo o neoliberalismo preconizava não somente a saída do Estado de todas as atividades produtivas e intervencionistas, mas ainda um processo de privatização generalizada, justificado pela participação significativa do Estado na economia do período pré-1980 (Moraes, 1997).

Após uma breve definição do neoliberalismo e a compreensão de que os homens contemporâneos são guiados pelas doutrinas que exigem a competitividade nos campos do mercado e do trabalho e ao mesmo tempo contribuem para a desvalorização do trabalho humano, pela falta de investimento no homem, interessa agora a questão de como a sociedade contemporânea organiza a educação para formar estes mesmos homens.

De acordo com Nagel (2005), a sociedade contemporânea é guiada por indicadores que integram e expressam a cultura instituída, através de atitudes perceptíveis que, por sua vez, atingem o homem em sua educação. São eles: busca do prazer imediato; falta de motivação para qualquer tipo de trabalho; falta de compromisso com o outro; apatia diante de seu futuro e da falta de perspectiva; banalização da morte; e indisponibilidade para qualquer tipo de reflexão. Deste modo estes comportamentos manifestos na contemporaneidade criam uma geração voltada para si mesma, pois a consciência do homem como ser social e coletivo desaparece, já que os homens não mais reconhecem o outro como seu semelhante, mas sim, como aquele que deve ser melhor para atingir um *status* social maior, guiado pelo dinheiro.

Duarte (2004) utiliza a terminologia: “pós-moderna” para definir a sociedade contemporânea guiada pelas doutrinas neoliberais e explica que a personalidade do indivíduo pós-moderno se constitui de uma forma estruturada que segue um centro, uma essência racional que define a sua identidade pessoal.

Segundo os pós-modernos, o indivíduo típico da pós-modernidade seria ativo, empreendedor, um explorador tentando submeter a seu domínio racional as forças da natureza, incluídas aquelas que a espécie humana carrega em si mesma (Duarte, 2004, p.220).

Assim, para esse autor, esta identidade pode se fragmentar, pelo fato de que este indivíduo pós-moderno, ao tentar atingir as demandas da sociedade na economia neoliberal, divide-se em diferentes papéis passageiros. Por estar diante de uma realidade sociocultural sem unidade e sem racionalidade, que muda suas exigências continuamente, o homem precisa vestir máscaras descartáveis para proteger sua personalidade da dissolução. Ainda para o autor, este pensamento fetichiza a individualidade, uma vez que naturaliza aquilo que é característico da individualidade burguesa dominante: a natureza humana.

Facci, (2004) relata que na contemporaneidade tudo se “desmancha no ar”, de modo que nada é sólido, verdadeiro e confiável, portanto nada pode ser conhecido com alguma certeza, nem mesmo quem somos. É desta forma que as políticas neoliberais se articulam com correntes educacionais, como, por exemplo, o construtivismo, o qual encontrou nesta sociedade um solo fértil para difundir suas idéias. De acordo com essas idéias criamos modelos mentais que guiam nossas ações, sem conhecermos de fato a realidade social e material, o que, por sua vez, reforça que tudo depende do indivíduo, ocorrendo a naturalização das diferenças individuais e o enaltecimento da competitividade no mercado de trabalho.

Podemos dizer, então, que o sujeito que não atinge um *status* social, com padrões altos de consumismo, não é considerado desenvolvido, pois não foi capaz de, sozinho, competir com outros e conseguir o seu desenvolvimento pleno, colocando o papel da educação e do educador em segundo plano.

Frigotto (1994) afirma que existem duas ordens de questões vinculadas à crise do sistema econômico vigente, o capitalismo: uma se traduz na mudança dos homens de negócio em face da educação e formação humana, e a outra é explicitada pela falta de valorização do trabalho, que constitui uma sociedade do não trabalho. Sendo assim, o homem é cobrado para se formar para o mercado de trabalho munido de regras e sistemas que assegurem a sua ascensão social e o transformem em um “homem de negócios” bem-sucedido, reforçando nele a individualidade para a conquista desta ascensão. Ocorre então o crescimento do individualismo de caráter narcisista, em que a prática da liberdade não conta com princípios reguladores.

E qual é o papel da escola que incorpora valores que no discurso costuma condenar. Sobre isso Nagel (2005, p. 4) aponta que

A proposta ideal da escola de encaminhar a participação eficiente de todos na construção da sociedade “morre na praia”, no limite das contradições dos próprios conteúdos curriculares, dos docentes. Os homens “pós-modernos” são induzidos a desvalorizar o trabalho produtivo até mesmo em textos pedagógicos direcionados às crianças. Uma provável explicação nos lança ao atual estágio da produção de mercadorias que, em larga escala, demanda, por excelência, um consumidor inveterado. O papel do consumidor, bastante distante do produtor, não exige conhecimentos específicos, formação especial, esforços definidos.

Para Apple (1994), o objetivo desta educação neoliberal é fornecer as condições educacionais que se fazem necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, além de inculcar valores morais romantizados do lar, da família e da escola.

Neste sentido, Facci (2004), ao fazer uma análise das correntes educacionais que retiram a importância do professor no processo educacional, colocando no aluno individual toda a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento, afirma que nas escolas atuais, guiadas por estas correntes, o que é valorizado não é o conteúdo científico, e sim, a forma como o aluno aprende, pois ele mesmo é quem deve desenvolver seus métodos de aprendizado. Assim, desde muito cedo, na própria escola, o homem desenvolve uma individualidade exorbitante e aprende a valorizar apenas o que cabe a si mesmo.

É o sujeito, em primeira instância, que é considerado no processo de aprendizagem. A individualização do conhecimento e a importância da percepção individual de cada aluno são aspectos a serem destacados (Facci, 2004, p. 128).

Duarte (2008) faz severas críticas a uma educação individualizante, que atribui aos educandos todas as responsabilidades pelo seu desenvolvimento intelectual na escola, sob o lema do “aprender a aprender”. Nesta sociedade cada vez mais competitiva, mais flexível e mais imediata, esta é uma arma para conquistar postos de

trabalho e ao mesmo tempo para lutar contra o desemprego, tornando a grande quantidade de trabalhadores desempregados um problema do indivíduo.

Neste sentido, o autor comenta que nesta lógica educativa estão instituídos posicionamentos valorativos, por exemplo: as atividades que o aluno na escola realiza sozinho são mais desejáveis do que aquelas em que existe a mediação do outro que carrega mais experiências e conhecimentos. Com isso se torna mais importante que o aluno na escola apreenda o método científico ao invés do conhecimento científico já existente, que desenvolva por sua conta um método de aquisição e elaboração dos conhecimentos em vez de adquirir os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. Para que o aluno conquiste estes posicionamentos e sua atividade se construa como verdadeiramente educativa, ele precisa ser impulsionado e dirigido pelos seus próprios interesses:

A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em nível acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2008, p.10).

Carvalho (2005), que faz críticas à escola capitalista, explica que esta é um espaço de disputa entre o capital social (econômico) e o capital cultural, tornando a educação dependente e colocando-a a serviço da classe social dominante. A escola, neste viés não é para todos, mas sim, para uma pequena minoria, o que traduz uma desconstrução do conhecimento destinado à classe operária, a dominada. Assim, para que se construa uma escola para todos, é necessário uma sociedade para todos, que só é possível com a derrubada do capitalismo pela classe trabalhadora e a construção da sociedade socialista, guiada pelos princípios do marxismo e do materialismo histórico-

dialético e não pelo ecletismo, ou “sopa metodológica”, que exprime uma mistura de métodos de transmissão do conhecimento científico.

Lombardi (2005) explica que a lógica dialética, é quem permite o conhecimento do real, produto buscado por toda e qualquer ciência. Neste sentido, defende a teoria marxista do materialismo, que tornou possível a superação do idealismo ao compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XIX. Então, quando superado o idealismo, as verdades deixarão de ser relativas para o indivíduo instituído pela cultura do aprender a aprender, na qual está sobrecarregado e acima de tudo, destinado a buscar seu próprio desenvolvimento dentro de um contexto perverso e contraditório.

Nagel (2005, p.5) aponta ainda que com estas diretrizes os conteúdos escolares são banalizados.

Os conhecimentos existentes do repertório social passam a ser relativizados. Assumir a incerteza passa a ser uma qualidade, um ato de inteligência, estimula-se o saber descartável, temporário sem poder explicativo. Conhecimento pensado como um produto individual. Mais do que qualquer outra área a escola perde sua função de ensinar às novas gerações o saber acumulado pelas gerações que lhes antecederam.

Duarte (2008) completa que a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo cuja função consiste em enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e inviabilizar a luta dos trabalhadores por uma revolução que leve à superação deste modelo econômico e ideológico perverso; e como ela enfraquece e se aliena, o autor indica cinco ilusões criadas pela burguesia para manter a crença de que existe, sim, uma sociedade do conhecimento: São elas:

- Primeira: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje. A democratização ocorre pelos meios de comunicação, somos bombardeados por um elevado número de informações vindas da televisão e principalmente da internet.
- Segunda: a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante do que a adquiri-los, portanto, se o indivíduo não adquiriu o conhecimento é culpa

dele, que não foi capaz de apropriar-se deles e aprimorá-los, pois as oportunidades pela educação são dadas.

- Terceira: o conhecimento não é apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma construção subjetiva, guiada pelos interesses de cada um.
- Quarta: os conhecimentos têm todos os mesmos valores, portanto qualquer um vale para explicar a realidade, tendo cada um a sua verdade
- Quinta e última: apelo a consciência dos indivíduos por meio das palavras, dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constituindo o caminho para a superação dos problemas da humanidade.

Para Facci (2004), estas correntes que desvalorizam a escola e o professor no processo educacional e fazem que a ação individual determine a constituição do sujeito humano e que as relações sociais, ainda que a influenciem, sejam reconhecidas como uma entidade distinta. Concordamos com a autora quando parte da compreensão de que indivíduo e sociedade estão fortemente relacionados e, mesmo que tenham suas especificidades, não podem ser tidos como dicotômicos.

Aí está caracterizada não uma sociedade de conhecimentos e de conhecedores, e sim, uma sociedade de ilusões e de iludidos pela lógica de que sou o único responsável pela minha formação enquanto homem. Este pensamento retira da sociedade toda e qualquer responsabilidade pelo melhoramento de suas políticas públicas destinadas à classe trabalhadora. O proletariado realmente acredita nisso, está alienado e sofre de uma natureza fraca que irá destiná-lo a ser sempre o “trabalhador pobre” e sem crescimento pessoal, sempre em busca de melhores condições de vida. A burguesia consegue manter estes discursos, atacando cotidianamente o homem pela sua falta de capacidade de produção, seja esta intelectual ou material, constituída pela sua não valorização e reforçada pelos mínimos salários e pela consequente miséria social. A educação é uma forma de o proletariado conseguir sair desta condição, porém ela mesma está fadada a manter esta lógica.

A partir desta questão de (des)valorização do conhecimento, entendemos que os novos ideários pedagógicos inculcam a noção de que o indivíduo se desenvolve por si mesmo, sendo responsabilidade do professor/aluno individualmente se desenvolver no contexto e sociedade do capitalismo/neoliberalismo, isto em indivíduos desprovidos de deficiências tanto físicas como mentais; então é de perguntar: como ocorre esta

transmissão dos conhecimentos às pessoas com deficiência? É muito mais fácil aceitar essa ideologia de que o indivíduo sozinho é responsável por seus sucessos e fracassos, colocando a culpa, por exemplo, na deficiência biológica, do que investir e desenvolver políticas educacionais que auxiliem e permitam que o professor, o aluno e o ideário educacional, juntos, promovam o desenvolvimento escolar e social dos seres humanos com deficiência e sem deficiência. Parece que todos nós estamos sujeitos a essa lógica perversa.

Estamos diante de um paradoxo, ao mesmo tempo em que as ideologias neoliberais apresentadas nesta seção, que evidenciam o caráter individual de desenvolvimento e ascensão social são acreditadas por todos como naturais, as escolas não reconhecem que de fato o foco da educação é individual. Queremos destacar com isso que não se trata de culpabilizar a escola contemporânea, e sim repensar a prática quando se trata de ensinar apenas no âmbito do aprender a aprender, como proposto por Duarte (2001).

Interessa buscar formas de superação desta condição de educação, por meio de estudiosos que defenderam uma sociedade em que a educação e o conhecimento fossem valorizados e de qualidade para todas as classes sociais, inclusive daqueles que possuem uma deficiência biológica.

Por isso a seção seguinte é feita a partir da busca por uma perspectiva teórica que valorize o homem como um todo, e para isto foi realizado o estudo da Teoria Histórico-Cultural, que defende a humanização do homem por meio da cultura e pela educação, que resultam no desenvolvimento humano pleno.

3. A Psicologia Histórico-Cultural e a Defectologia de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem com e sem deficiência

O tema central desta seção refere-se aos estudos de Lev Semenovitch Vygotski⁸ (1896-1934), um importante teórico soviético da Psicologia e da Psicologia da Educação que buscou, com as obras de Karl Marx (1818-1893) e Friedrich Engels (1820-1895), a partir das proposições do materialismo histórico, uma reorganização da Psicologia enquanto sua metodologia de investigação. Foi estudioso de várias teorias psicológicas - como a psicanálise, o behaviorismo e a psicologia de Jean Piaget (1896-1980) -, as quais aparecem em inúmeras de suas obras, nas quais contesta o modelo e o entendimento do desenvolvimento humano e que lhe deram base para a construção da Psicologia Histórico-Cultural, junto com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979).

Estes teóricos queriam entender como funciona a mente dos seres humanos com deficiência, criando métodos que lhes permitiram realizar investigações acerca das possibilidades de eles serem educados e humanizados. Para Luria (1988), foram os estudos de Vygotski que deram base para que finalmente cultivassem o estudo do desenvolvimento comparativo de crianças normais e mentalmente atrasadas de diversos tipos, usando da disfunção biológica ao longo do desenvolvimento para compreender a estrutura do funcionamento normal, e então, durante a década de 1920, foi fundado o Instituto de Defectologia (ciência que estuda os defeitos do cérebro e do sistema nervoso) Experimental, chamada posteriormente de Instituto de Defectologia, na Academia de Ciências Pedagógicas.

Para Barroco (2007), os estudos de Vygotski constituem um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial para a compreensão do desenvolvimento diferenciado. Sabendo disto e do que foi trabalhado na seção anterior, queremos compreender como se dá o desenvolvimento do homem com deficiência na sociedade atual, a qual é gerida pela doutrina neoliberal de investimento no indivíduo competitivo e competente, na qual o desenvolvimento intelectual é colocado em segundo plano pela educação para o mercado de trabalho.

⁸ Foi dada preferência a esta escrita no nome de Vygotski, porém ela pode se apresentar no texto de outras formas, de acordo com o autor utilizado que o cita, como Vigotsky, Vigotski e outras.

3.1. A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento ilimitado do homem pela apropriação da cultura

Vygotski foi um grande estudioso do desenvolvimento humano e explicou como se formam as funções psicológicas superiores guiadas pela educação. Criticava as teorias psicológicas que, tomadas pelo reducionismo fisiológico, descreviam de maneira simplista a manifestação superior da psique, a consciência humana, a qual tem papel vital na teoria de Vygotski, o qual afirmava que com uma “psicologia sem consciência” não seria possível desenvolver métodos que investigassem aquilo que estaria além do comportamento manifesto, além do aparente, como os movimentos psicológicos internos, a fala interna, etc. Por isso o autor dedica grande parte de seus estudos à consciência e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, presentes em diferentes textos de suas *Obras Escogidas* (Barroco, 2007).

Conforme Duarte (2008), a crise no campo da ciência da Psicologia caracterizava-se pela contradição entre o acúmulo de dados obtidos pelas pesquisas empíricas e a total fragmentação da psicologia em diversas correntes teóricas baseadas em pressupostos teóricos pouco consistentes. Para superar esta crise, Vygotski via como necessária uma teoria psicológica geral que permitisse a construção de uma psicologia marxista que realizasse a mediação entre o materialismo dialético como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade e os estudos dos fenômenos psíquicos concretos. Vale ressaltar que esta nova psicologia não era apenas mais uma corrente da psicologia, e sim, a verdadeira psicologia científica, que realizaria uma análise das questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo. Esta nova visão de homem permitiria uma psicologia que buscasse o desenvolvimento pleno, do humano completo, histórico e social, e não apenas individual.

Segundo Tuleski (2008), Vygotski estava comprometido com a formação de uma psicologia que não desvinculasse o desenvolvimento humano do desenvolvimento da história da sociedade como um todo; por exemplo, como as transformações sociais se deram por meio de revoluções, Vygotski considerava que o desenvolvimento humano também se dá de forma revolucionária. A mesma autora destaca o caráter de historicidade do pensamento de Vygotski, o que significa que se deve pensar na sua concepção teórica à luz da história e ligada a um projeto coletivo pós-revolucionário. Com um projeto dessa ordem Vygotski e outros pensadores e cientistas revolucionários

buscavam respostas aos problemas sociais e econômicos enfrentados pelos homens no período da Revolução Russa.

Envolvido com uma sociedade que negava a forma burguesa de existência, pois desejava acesso aos bens de consumo e bens culturais para todos os homens, num contexto em que o analfabetismo, a miséria e a pobreza estavam em alto nível, acreditava que com a educação seria possível a superação desses problemas naquele momento histórico e social (Tuleski, 2008).

Vygotski presenciou a Revolução Russa em 1917, a qual contou com grandes estudiosos revolucionários, como Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924) e Leon Trotsky (1879-1940). Esta Revolução ocorreu para derrubar o sistema capitalista, que gerava péssimas condições de vida e de trabalho aos proletários, tornando-se necessário organizar uma nova sociedade. Trotsky (2007, p. 66) em conferência pronunciada no dia 27 de novembro de 1932 explica:

Só um poderoso impulso das forças de produção e uma organização justa, planificada, em outras palavras, socialista de produção e de distribuição, podem assegurar aos homens – a todos os homens – o nível de vida digno de conferir-lhes, ao mesmo tempo, o sentimento inefável de liberdade diante de sua própria economia.

Não obstante, o mesmo autor alerta que na União Soviética, apesar da Revolução, não existiu o socialismo, mas sim um Estado de transição, com muitas contradições e carregado de heranças do passado, que ainda sofreu intensa pressão dos estados capitalistas.

Desta forma, envolvido em um contexto no qual o homem lutava por sua liberdade de fato, e por condições de existência e sobrevivência que lhe permitissem o desenvolvimento pleno, que não era possível no sistema capitalista, com a divisão de classes e o poder nas mãos de uma minoria imperialista, é que Vygotski elabora sua teoria sobre o desenvolvimento da criança e do homem vinculado a um contexto histórico de lutas e revoluções por uma sociedade socialista, visando uma nova psicologia, baseada no materialismo histórico e dialético (Tuleski, 2008).

Para Vygotski (2004. s/p),⁹ o homem, movido pelas circunstâncias do crescimento da sociedade capitalista, sofre um desenvolvimento inadequado, unilateral, como enfatizava Marx, uma corrupção de sua personalidade:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano*.

Vygotski (2004) buscava o desenvolvimento pleno, que deveria estar vinculado com o desenvolvimento histórico e cultural de cada época e dependente de cada contexto histórico. Deste modo Luria (1988) explica por quais razões a teoria incorporou os termos “cultural”, “histórico” ou “instrumental”, sendo denominada de “Psicologia Histórico-Cultural”. Isto se deve primeiramente ao fato de estes três aspectos serem aplicáveis ao desenvolvimento infantil, e ainda pelo fato de se destacarem como diferentes fontes do mecanismo geral que moldam a estrutura das formas de atividade que diferenciam o homem dos animais.

O autor explica ainda cada termo separadamente, sendo que o aspecto instrumental é referente à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas, as funções superiores do homem, como a memória, o pensamento e a linguagem, os quais são desenvolvidos por meio de um complexo processo em que o adulto não apenas responde aos estímulos apresentados a ele por uma outra pessoa ou ambiente como um simples processo de estímulo-resposta, mas também altera

⁹ Esta citação foi retirada do texto “A transformação socialista do homem” de um site que contém arquivos marxistas online, disponível nas referências bibliográficas. O arquivo não apresenta número de páginas.

ativamente estes estímulos, de modo que estas modificações funcionam como instrumento de seu comportamento.

O que define o aspecto cultural são os meios pelos quais a sociedade organiza socialmente suas atividades e aquelas exercidas pela criança em desenvolvimento, bem como os instrumentos mentais ou físicos que ela utiliza para dominar as tarefas a ela apresentadas pelo meio social em que ela vive. Finalmente, o aspecto histórico está vinculado com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa para agir e transformar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não aparecem prontos como uma atividade de ordem divina, mas são inventados e aperfeiçoados por gerações anteriores ao longo da história social do homem. Assim, mais que uma teoria, vai se desenvolvendo uma psicologia completamente comprometida com o ser completo, histórica e culturalmente desenvolvida e livre de concepções individualistas e idealistas.

Pasqualini (2009) aponta que Vygotski criticava a tentativa da ciência psicológica de encontrar características e leis que valessem para o desenvolvimento infantil de todas as crianças, considerando como iguais, por exemplo, o funcionamento psíquico de uma criança europeia de família culta e o de uma criança pertencente a uma tribo primitiva. Tomando o desenvolvimento desta forma, entende-se o processo de desenvolvimento psíquico como universal, imutável e eterno, estudando a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas à margem de seu meio social e cultural. Esta forma de compreensão não ocorre na Teoria Histórico-Cultural, já que esta considera os pensamentos e concepções predominantes do meio de cada criança como determinantes do processo de desenvolvimento psíquico, o que esclarece as diferenças entre o desenvolvimento de uma criança inserida num contexto burguês, que vai à escola, por exemplo, e o de uma criança que necessita desde cedo trabalhar para contribuir no sustento da família.

De acordo com Vygotski (2000), a maioria das investigações científicas da psicologia infantil atende de maneira oculta a uma concepção que explica o desenvolvimento da criança como um fenômeno puramente quantitativo, o que traduz a idéia de que a criança é um adulto em miniatura. Esta forma de compreender o desenvolvimento infantil tem presente em seu método de investigação o que é negativo da personalidade da criança, o que exclui as peculiaridades positivas que, além de diferenciarem a criança do adulto, também a diferenciam da criança anormal.

A tarefa que se levanta hoje para a Psicologia é a de captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda sua plenitude e

riqueza de expansão e apresentar o positivo de sua personalidade. Contudo o positivo só pode ser obtido no caso em que se modifique a raiz da concepção sobre o desenvolvimento infantil e se compreenda que se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (Vygotski, 2000, p. 141).

Assim Luria explica as transformações que ocorrem no psiquismo humano quando entra em contato com o meio externo, transformando as funções psicológicas inferiores em superiores a partir de um processo externo que significa social:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas nos adultos. Nós precisamos, por assim dizer caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (Luria, p. 26. 1988).

Rossato (2010) aponta que no início de seu desenvolvimento a criança possui uma estrutura primitiva determinada pelas peculiaridades biológicas de sua psique, e quando estas estruturas passam a sofrer interferência da cultura e do meio social, desenvolvem-se novas estruturas, constituindo-se em novas relações das partes e em estruturas superiores. Neste sentido, a criança tem uma relação primitiva com o mundo que se modifica qualitativamente pelas suas relações, mostrando-se diferente dos adultos, o que caracteriza o homem como social, histórica e culturalmente constituído.

Para Vygotski (2000), os processos biológicos estão subordinados ao desenvolvimento cultural, pois é a cultura que dá origem às formas especiais de conduta, edifica novos níveis do comportamento humano em desenvolvimento e também modifica a atividade das funções psíquicas. O que torna clara a relação entre biológico e cultural são as diferenciações entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As primeiras são comuns a homens e animais, como a atenção e memória involuntárias, enquanto as segundas são tipicamente humanas, sendo desenvolvidas no contato com o contexto histórico e social e constituídas pela atenção voluntária, pela memória mediada e pelo pensamento abstrato. Desta forma, as últimas têm gênese fundamentalmente cultural, mas isto não significa que as primeiras sejam extintas pelas funções psicológicas superiores, e sim, que são superadas, isto é, as elementares aparecem ocultas e subordinadas às superiores sem desaparecer.

(...) Os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolver-se os superiores, e o cerebelo, em seu desenvolvimento, se serve das leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, senão que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, move-se a ela e existe nela (Vygotski, (2000, p. 145).

Para que a criança desenvolva suas funções psicológicas superiores é fundamental que ela tenha auxílio de um adulto para modificar suas formas mais básicas de adaptação, utilizando capacidades inatas e mais tarde seguindo para estágios mais complexos de desenvolvimento e adaptação, por meio de uma gama de estímulos externos - portanto, sociais - como recurso para agir no mundo. “Neste processo o comportamento natural dá lugar ao cultural, de modo que técnicas externas e signos

culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos” (Rossato, 2010, p. 66).

Vale ressaltar que a criança só realiza esse processo passando pelos estágios de desenvolvimento mais complexos, através de uma relação mediada com o mundo sociocultural. Desta forma é o adulto quem transmite os conhecimentos do mundo para a criança, pela linguagem. Vygotski (2000) diferencia uma relação direta de uma relação mediada, de modo que a primeira se caracteriza por formas instintivas de movimentos e ações expressivas, enquanto a relação mediada aparece em um nível superior de desenvolvimento do homem, trazendo como característica principal o signo. É graças ao signo que é possível estabelecer a comunicação entre um indivíduo e outro.

Precisamos da mediação também na hora de manipular os objetos e instrumentos do mundo material. Vygotsky e Luria (1996, p. 177) explicam que a mediação corresponde à importância do adulto no desenvolvimento da criança, pois quando nascemos, com todo o aparato biológico humano, precisamos conhecer o mundo que nos cerca para desenvolvermos nossas funções psicológicas superiores, já que nascemos em uma cultura que foi e vem sendo construída. Desta forma, para apreender as funções dos objetos e instrumentos produzidos pelo homem no seu desenvolvimento histórico, precisamos de alguém que já tenha aprendido para mediar nossas relações com o meio humano, ou seja, de alguém que nos ensine a utilizar os instrumentos e objetos, pois “Novas formas adultas culturais de desenvolvimento substituem gradativamente as formas primitivas da infância”. Isto quer dizer que, à medida que a criança, a partir das mediações dos adultos, apropria-se dos significados e funções dos objetos e instrumentos e desenvolve novas habilidades, novas atitudes, novas formas de pensamento e comportamento, sendo nosso desenvolvimento estreitamente vinculado ao desenvolvimento cultural, e assim fica evidente o que é apropriação.

Sendo assim podemos explicar mediação como as intervenções do adulto diante de uma atividade da criança em desenvolvimento, o ato de mostrar como realizar determinados movimentos que completem uma determinada ação, como, por exemplo, usar uma colher para tomar sopa. A apropriação se complementa neste ato, quando a criança assimila estas intervenções do adulto e executa a atividade.

Vygotski (2000, p. 85) esclarece ainda que o psiquismo humano se desenvolve em um processo vinculado com o desenvolvimento histórico da humanidade, sendo aquele uma parte deste, e no centro deste desenvolvimento ocorre o salto dialético que modifica a relação entre estímulo e resposta, proposto pela velha psicologia. Assim esse

pensador defende um método, de investigação na Psicologia que revele sua idéia central. “Para a adaptação do homem tem essencial importância a transformação ativa da natureza do homem, que constitui a base de toda história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem”.

Em relação a este complexo processo de desenvolvimento, Mello (2004) afirma que na teoria de Vygotsky a educação tem papel primordial no desenvolvimento da criança, já que esta teoria não defende a naturalização desse processo de desenvolvimento, pois não é idêntica em cada ser humano e por isso não é universal. Nesse ponto percebemos a distinção entre o pensamento de Vygotski e o de Piaget. Este último, em seus estudos, definiu o desenvolvimento como anterior à aprendizagem, ou seja, para ser capaz de aprender a criança necessita que seu psiquismo já tenha atingido certo nível de maturação biológica, sendo, nesta perspectiva, o caráter biológico determinante do momento no qual a criança está apta a aprender determinados conteúdos. Já Vygotski, apesar de não desconsiderar o caráter biológico no desenvolvimento, não o toma como o principal, mas como secundário, pois, para ele, a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, sendo que a criança nasce com apenas uma capacidade, a capacidade ilimitada de aprender. Por isso, com condições necessárias e adequadas de vida e de educação, é possível à criança desenvolver as máximas qualidades humanas, ficando evidente o meio social como determinante do desenvolvimento, e não a maturação biológica.

De acordo com Camilo (2008), a educação deve garantir a criação de aptidões inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura, que podem ser apropriados pelo ensino da função social para a qual foram criados. Neste sentido sustenta-se a importância do professor como mediador da cultura humana, o qual, por meio da intervenção pedagógica intencional e na condição de criador de necessidades nas crianças, auxilia no processo de desenvolvimento do psiquismo destas, que devem ser colocadas como ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos então, com estes autores, ao estudar a Psicologia Histórico-Cultural, que o homem não encerra seu desenvolvimento, pois este está ligado com o desenvolvimento da cultura e da sociedade, que sofre mudanças. A relação homem/sociedade é recíproca: ao mesmo tempo em que o homem transforma a sociedade é transformado por ela. Dizer que algo é natural do ser humano exclui todas as complexidades existentes em ser homem e não avalia as diferenças de cada um, pois

pensando o desenvolvimento pelo paradigma da teoria adotada aqui, a apropriação dos objetos já construídos por gerações anteriores não ocorre da mesma forma para todos - ao contrário, cada homem, com suas particularidades e sua subjetividade, apropria-se de forma diferente de tudo o que está à sua volta.

Destarte, considerar a existência de natureza humana tem caráter ideológico, colocando que as idéias são autônomas, ou seja, que o homem transforma em entidades e essências as realidades que ele apreende, construindo uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio. Essa forma de ver o homem - destacado de sua realidade externa - serve para construir um sistema teórico que justifica a dominação de classes, pois com o capitalismo a sociedade sofreu essa divisão, fazendo com que as pessoas pertencentes às classes mais altas e de maior poder econômico se apropriem dessa verdade para justificar sua posição, taxando uns como, “mais capazes” que outros, de forma a justificar a não aprendizagem daqueles marginalizados, de classes mais baixas, por não serem aptos a desenvolver suas capacidades para adquirir poder aquisitivo (Bock, 1999).

Neste sentido, é possível verificar na nossa sociedade que muitos acreditam ser de responsabilidade individual a aprendizagem dos conhecimentos humanos, colocando o indivíduo como único responsável por seu sucesso ou fracasso no desenvolvimento. Este modo de pensar exclui qualquer possibilidade da promoção da educação de pessoas com deficiência, por considerar que a limitação biológica não lhes permite aprender e desenvolver-se. Neste momento vale apresentar a Defectologia, estudada por Vygotski.

3.2. Vygotski e a Nova Defectologia

Os trabalhos que Vygotski desenvolvera na escola de formação de professores o puseram em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos como cegueira, retardamento mental e surdez. Interessado em ajudar estas crianças a desenvolver suas potencialidades individuais, ele se aproximou dos psicólogos acadêmicos, principalmente de Luria e Leontiev, e junto com eles empreendeu uma revisão crítica da história e da situação da Psicologia na Rússia¹⁰ e no resto do mundo, com o intuito de criar um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos (Luria,1988).

Quando estuda a deficiência, Vygotski (1997) explica que muitos investigadores do campo educacional e da Psicologia consideram que todo o problema do atraso mental se reduz à debilidade mental e esta é uma tendência intelectualista , pois antes de tudo é preciso focar o método de estudo e investigação na criança, e não do defeito em si. O autor critica algumas teorias que colocam em primeiro plano a deficiência intelectual da criança e sua debilidade mental como elementos fundamentais do atraso mental, e isto se tem fixado na própria definição das crianças, ou seja, são denominadas débeis mentais ou mentalmente atrasadas. Por isso todos os outros aspectos da personalidade da criança são considerados secundários e dependentes do defeito intelectual.

Para os estudos da defectologia, a criança que tem seu desenvolvimento comprometido pela deficiência biológica não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que outras normais da mesma idade, mas sim, são desenvolvidas de forma diferente, e é essa idéia que deve ser adotada pelos educadores que utilizam técnicas quantitativas de avaliação do grau de desenvolvimento das crianças com deficiência, sem se dar conta de que o método de ensino utilizado não abrange suas necessidades particulares e diferenciadas. Vygotski (1997, p.13) explica que

(...) somente com a idéia da peculiaridade qualitativa (não esgotadas pelas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos que estuda a Defectologia, esta adquire

¹⁰ Não cabe aqui descrever detalhadamente a quais teorias Vygotski, Luria e Leontiev se contrapuseram ao criar uma nova Psicologia, visto que este assunto é muito bem escrito e explicado pelo próprio Vygotski em Teoria e Método em psicologia, no texto sobre o significado histórico da crise da psicologia, referência ao final deste trabalho e também por Barroco (2007); por isso será apenas comentado como estava a situação econômica na Rússia de maneira breve.

pela primeira vez uma base metodológica firme, já que nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativas.

Desta forma, é importante que no trabalho com crianças com deficiência seja considerado e valorizado, antes de tudo, o fato de ser uma criança, e não uma pessoa com necessidades especiais. Vygotski e Luria (1996) afirmam que os educadores que trabalham com pessoas fisicamente defeituosas¹¹ se limitam às características negativas da criança, pois o que procuram responder é até que ponto sua capacidade mental foi danificada e o que exatamente conservaram do repertório usual da criança sadia. Permanecer no nível das características negativas é desprezar aquilo que é particularmente essencial para o psicólogo, ou seja, é necessário levar em consideração e criar características positivas paralelamente às negativas. Neste sentido é importante para os educadores auxiliar na superação das limitações biológicas da criança, por meio de compensações e supercompensações.

Mas, seja qual for o resultado que aguarda o processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da organização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos-sobreadestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pela deficiência, e da abertura de novos caminhos em torno para o desenvolvimento (Vygotski, 1997, p.16)

Desta forma a defectologia tem um objeto de estudo e deve dominá-lo, pois os processos de desenvolvimento infantil se mostram de diversas formas e a ciência deve compreendê-las todas de formas diferenciadas para explicá-las, colocando em foco as leis da diversidade. Isto envolve também a reação do organismo e a personalidade da criança diante da deficiência, o que significa que a única realidade com que a defectologia opera é a criança atingida pela deficiência, e não a deficiência em si.

¹¹ Termo comum à época.

De acordo com Barroco (2007), a defectologia se definia, na era soviética, como campo integrado que compreendia o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com incapacidades biológicas, e se atrelava a outras áreas de estudos das deficiências, como a surdopedagogia (pedagogia voltada para a deficiência auditiva), a tiflopedagogia (estudos voltados para a deficiência visual) oligofrenopedagogia (deficiência intelectual) e finalmente a logopedia (estudos ligados aos problemas da fala). Vygotski buscava compreender cada caso que atendia em sua essência, e a partir de conversas com as crianças e propostas de atividades a elas formuladas, ficava atento não apenas aos resultados obtidos pelas crianças em determinadas tarefas, mas também ao modo como a criança a solucionava e como se comportava durante todo o processo. O trabalho de Vygotski com crianças na escola normal o colocou em contato com crianças limitadas organicamente, que sofriam de defeitos congênitos como surdez, retardamento mental e cegueira, e com isso se ateve a ajudar essas crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais.

Para Facci, Tuleski e Barroco (2006), os estudos de Vygotski nos permitem considerar que a apropriação do conjunto de representações e de elaborações semióticas pela pessoa portadora de deficiências se dá de forma diferenciada, e da mesma forma, sua aprendizagem e desenvolvimento também ocorrem de modo diferente, pois Vygotski não nega o aparato biológico, mas o coloca como secundário, sendo a apropriação dos bens culturais uma possibilidade de superação do desenvolvimento biológico, o que demonstra que, apesar da deficiência orgânica, a pessoa portadora é capaz, sim, de se desenvolver, se tiver as mediações necessárias de apropriação dos conhecimentos. Esta visão de Vygotski, pode-se dizer que é contrária a outras concepções teóricas sobre o desenvolvimento humano, como por exemplo, a teoria de Jean Piaget, que considerava que o homem só era capaz de aprender devido à sua maturação biológica, isto é, para este pensador, a aprendizagem ocorre depois do desenvolvimento. Esta forma de considerar o desenvolvimento humano extrai da escola, do professor e dos próprios pais qualquer possibilidade de intervenção que possibilite a aprendizagem dessas pessoas, colocando-as como inaptas a desenvolver uma função social no seu contexto cultural.

Um dos aspectos principais da defectologia reside

Na atenção dada à possibilidade de educação aos indivíduos comprometidos pela deficiência; mas não voltada somente à

reabilitação ou à educação profissional, antes, centrada no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de pensar e de agir conscientemente ou planejadamente, participando dos desafios postos àquela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, a partir de órgãos ou funções íntegros. (Facci, Tuleski & Barroco, 2006, P. 32)

Para Vygotski (1997), a deficiência se apresenta como um desvio social, pois a própria ação da deficiência não é direta, mas secundária, e isto significa que a criança não sente suas dificuldades impostas pela deficiência, não a sente diretamente, e sim, sente a posição social em que ela é colocada, sente as limitações impostas pela cultura e sociedade em que ela está inserida.

Portanto, o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente de forma dupla: a realização social da deficiência (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação até a adaptação às condições do meio, que se vão criando e se vão formando para um tipo de humano normal (Vygotski, 1997, p.19).

O defeito biológico sugere dupla influência no desenvolvimento: por um lado é uma insuficiência que promove dificuldades e obstáculos na adaptação da criança ao mundo, e por outro, estas dificuldades causadas pela deficiência também servem de estímulo para o desenvolvimento de outros caminhos que possam compensar esta insuficiência e introduzir uma nova ordem no equilíbrio do desenvolvimento, antes alterado pela mesma. Assim a compensação, termo utilizado para explicar esses novos caminhos, é possível pelas vias culturais, pois “[...] de onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre limitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1997, p. 187). O próprio defeito cria vias de compensação para superá-los.

Cumpra observar que os mecanismos de compensação não se resumem em substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos, isto é, a pessoa que tem deficiência auditiva não é compensada naturalmente pela visão em bom estado, isto é, ela não “enxerga melhor”. O que há é um processo a ser desenvolvido para a criação de novos caminhos para o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiências. Assim a educação deve introduzir o indivíduo com deficiência na vida e criar compensações no plano social e cultural, e não no plano biológico, uma vez que o “comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (Vygotski e Luria, 1996, p. 221).

Segundo Vygotski (1997, p. 47), a educação é central no desenvolvimento cultural da criança com deficiência, no entanto a escola especial não pode limitar-se a métodos relativos ao ensino comum, nem a métodos facilitados e simplificados. O autor se preocupa com as escolas especiais que isolam seus alunos de um contexto sociocultural maior e explica que a educação deve englobar em suas metodologias para o processo educativo as potencialidades compensatórias que superam a deficiência.

Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, se não tencionar todas as forças para compensá-la, levantar somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem, que respondam a gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sobre um novo ângulo (Vygotski, 1997, p. 47).

Vygotski (1997) defendia que a educação social venceria a deficiência e que a pedagogia poderia trabalhar melhor até mesmo com os conceitos que utiliza ao se dirigir a uma criança que apresente uma limitação biológica como “criança deficiente”, e está nas mãos dos homens que a criança cega, surda ou deficiente intelectual não seja mais deficiente, pelo menos no âmbito social. As deficiências continuarão existindo, porém não mais o deficiente, pois este é um conceito construído historicamente, que estigmatiza esses indivíduos, que cada vez mais são isolados e considerados como pessoas limitadas em seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Neste sentido, Vygotski (1997) faz uma crítica à ciência paidológica, uma das correntes da pedagogia ocidental que se formou no final do século XIX e início do século XX e foi difundida em vários países capitalistas. Com os princípios paidológicos de caráter reacionário, que determinavam os destinos da criança com deficiência pelos fatores puramente biológicos, os investigadores que adotavam essa idéia, se utilizavam de uma bateria de testes para medir quantitativamente o coeficiente de desenvolvimento intelectual, bem conhecido nos tempos contemporâneos como teste de QI e também bastante usados por psicólogos, principalmente pelos da área experimental.

Barroco (2007) explica que o termo paidologia origina-se do grego *paides*, que significa criança, e *logos*, que é igual a ciência, portanto refere-se ao estudo do desenvolvimento infantil; mas é um estudo limitado e pautado na idéia de “mais e menos” tanto no campo da paidologia que estudava a criança sem deficiência como no da criança com deficiência, o que não continha a descrição qualitativa do desenvolvimento.

Para Vygotski (1997), era necessária uma ciência paidológica totalmente diferente em suas bases fundamentais, ou seja, uma paidologia que não enquadrasse o indivíduo nos padrões das normas defendidas pelas ideologias dominantes do capitalismo, e sim, que buscasse defender a formação do homem socialista. Assim, para o autor:

Devemos dizer que o objetivo fundamental deste trabalho deve ser consolidar a revisão deste problema que se tem efetuado durante os anos da revolução, consolidar o andaime teórico e metodológico de princípios da nova paidologia da infância difícil, desenvolver e continuar a mesma linha, segundo a qual se dá a única possibilidade de criar uma nova paidologia da infância difícil sobre uma base marxista e como resultado de um trabalho coletivo de vários anos. (Vygotski, 197, p. 205)

A ciência paidológica, por meios dos testes, contemplava as crianças que apresentassem alguma falha biológica e puramente quantitativa, as quais eram incluídas na chamada *infância difícil*. Isto exclui as outras características que devem ser levadas em conta quando se estuda a criança com deficiência. “Deste modo as formações

secundárias psicológicas, como por exemplo, sentimento de inferioridade, causado pela sociedade em si, devem ser levadas em consideração, isto porque qualquer defeito orgânico se realiza na conduta dessa criança como uma degradação social de sua posição”. [...] (Vygotski, 1997, p. 193)

Destarte, quando falamos em crianças que são dificilmente educáveis, é importante lembrar-nos das elaborações realizadas por Vygotski, as quais contemplavam o desenvolvimento cultural e o papel da sociedade e da educação no processo de educabilidade e desenvolvimento da pessoa com deficiência. De acordo com Vygotski (1997), a natureza dos casos de crianças difíceis de educar consiste, na maioria das vezes, em conflito psicológico entre a criança e o meio, portanto os estudos devem partir da investigação destes conflitos. Para tanto, o autor elabora um esquema empírico para auxiliar num estudo metodológico que contemple: os casos de educação difícil, condicionados por influências traumatizantes do ambiente; casos determinados por fatores psicológicos interiores no desenvolvimento da criança (não significam de modo algum inclinações patológicas); e finalmente casos heterogêneos (de acordo com a significação dominante de tal fator).

Neste sentido, entendemos que cada conflito que provoca dificuldade em educabilidade está relacionado com as particularidades da história do desenvolvimento de cada criança, e para compreendermos isto temos que empregar os métodos e o ponto de vista da psicologia individual que contemplem todas as facetas do indivíduo, o que envolve um trabalho de intensa observação do processo educativo, no estudo dos produtos da criatividade da criança.

Como o conflito está condicionado habitualmente por processos que transcorrem em estratos profundos da psique da criança e com frequência tem suas raízes no inconsciente, para estudar a criança dificilmente educável se devem aplicar métodos que penetrem em profundidade e permitam levar em conta o aspecto íntimo de sua psicologia (Vygotski, 1997, p. 194).

Geralmente vemos que a educação não contempla estes aspectos, nem a psicologia, já que esta se encontra envolvida neste processo na Educação Especial. Muitos educadores não vêem resultados no seu trabalho com a pessoa com deficiência e acreditam que não o desenvolvem de forma suficiente; porém essas limitações impostas pela deficiência são atribuídas pela ideologia burguesa e dominante, que tem a

deficiência como imutável, e por isso o profissional se vê de mãos atadas em seu trabalho com o deficiente (Facci, Tuleski & Barroco, 2006).

Neste contexto, essas considerações da Psicologia Histórico-Cultural podem auxiliar no trabalho dos educadores com pessoas com necessidades educacionais especiais, pois muitas são as indagações envolvendo a aprendizagem desses alunos, tais como: é uma aprendizagem mais lenta? Existe a limitação biológica? Ou é problema biológico, mas pode ser superado com a cultura, tal como afirmou Vygotski, por meio dos estudos da defectologia? Assim como Vygotski, defendemos neste trabalho a capacidade ilimitada de desenvolvimento do homem, seja ele deficiente físico ou mental ou não deficiente. Precisamos compreender o processo de desenvolvimento e sua estreita relação com a aprendizagem, sendo que esta promove o desenvolvimento, para ser possível a ação na educação destas pessoas.

Para Luria (1988, p. 34), é perfeitamente nítida, além do que já foi exposto, a importância de estudar esta teoria:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii 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 especial de seus comportamentos (...)

Assim, adotamos esta teoria por ela não eximir a sociedade de sua responsabilidade em melhorar a educação de suas crianças, pois entende que uma criança com deficiência intelectual se desenvolve tal qual uma criança sem deficiência, porém necessita de uma educação que contemple suas dificuldades e peculiaridades. Caminhamos para a próxima seção, na qual buscamos responder a questões referentes à educação dos deficientes intelectuais na história e analisar as políticas públicas de educação destinadas aos deficientes no Brasil e as políticas educacionais de inclusão.

4. A Educação Especial no Brasil

Nesta seção, em um primeiro momento faremos uma exposição sobre como a sociedade concebia os deficientes intelectuais nos diferentes momentos da história, com o intuito de mostrar que o conceito hegemônico de cada época sobre a deficiência intelectual não foi estático e que isso se reflete no modo como são entendidos os tratamentos a eles destinados.

Em seguida serão abordadas as temáticas da Educação Especial no Brasil, as políticas de educação para o deficiente intelectual, bem como as políticas de inclusão destes em escolas regulares. Consideramos importante esta discussão para entender como o deficiente intelectual é tratado no que diz respeito a suas possibilidades de educação por meio das políticas de seu atendimento em escolas especiais. Estas questões se fazem fundamentais para o tema central desta dissertação, pois buscamos compreender como o conhecimento psicológico contribui para a educação, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, depois de discutirmos a sociedade contemporânea, suas ideologias neoliberais de desvalorização do conhecimento, e a busca por uma teoria que supere tudo isso. Deste modo, queremos perceber como estas políticas de Educação Especial interferem nas atividades dos psicólogos que atuam em escolas especiais.

4.1 – A deficiência intelectual na história: alguns apontamentos.

Segundo Pessotti (1984), desde a Idade Média até a atualidade o conceito de deficiência sofreu alterações significativas no tocante ao trato com pessoas com deficiência intelectual. Conforme esse autor, tais indivíduos já foram denominados idiotas e imbecis, e ainda não há consenso quanto ao conceito a ser utilizado, hoje dividido em deficiente mental e deficiente intelectual.

Ao mesmo tempo em que vemos como marco histórico as alterações feitas pela sociedade na própria denominação das pessoas com deficiência, não as tomamos como mais importantes, pois o que cabe é a discussão da relação existente entre a ideologia e o tratamento destinado ao deficiente. Como será pontuada neste item, a concepção de deficiência foi desenvolvida socialmente de acordo com cada momento histórico da humanidade, sendo a realização dos tratamentos diretamente relacionada à ideologia de cada época e, assim, ao deficiente eram destinados desde o isolamento até medidas de

assistência à higiene, cuidados médicos e educação diferenciada, chamada hoje Educação Especial.

É por essa razão que consideramos importante recorrer à história para compreender o fenômeno estudado em sua essência. De acordo com Bianchetti (2001), só é possível compreender as diferenças no atendimento e na consideração da pessoa deficiente intelectual como uma produção histórica de determinado período. Assim podemos visualizar como eram vistas as pessoas com necessidades especiais de educação em vários períodos e nas várias sociedades - a primitiva, a escravista, a feudal e, mais especificamente a capitalista -, e a partir destas visões, podemos entender como eram realizados os tratamentos e recursos utilizados para a integração ou a exclusão/segregação destas pessoas, para assim chegarmos à Educação Especial no Brasil, como está hoje. Tomando o rumo de compreensão de que os fenômenos não se tornam do jeito como estão da noite para o dia, realizamos o percurso de alguns momentos históricos relevantes para o entendimento das políticas educacionais para o deficiente intelectual, e na próxima seção verificaremos como ficou o trabalho do psicólogo de atendimento às demandas sociais atuais.

Miranda (2003) explica que alguns períodos referentes ao tratamento das pessoas com deficiência podem ser identificados na história, principalmente em países europeus e norte-americanos. Seriam eles o período pré-cristão, o período que compreende os séculos XVIII a meados do século XIX, que marca a fase de institucionalização de pessoas com deficiência, o período em que foram se desenvolvendo classes especiais em escolas públicas, já no final do século XIX e meados do século XX, e por fim, o final do século XX, por volta da década de 1970, quando já pode ser observado um movimento de integração social dos indivíduos com deficiência. O primeiro período apontado por essa autora é marcado pela negligência em relação aos tratamentos com pessoas com deficiência, as quais eram abandonadas, perseguidas e até mesmo eliminadas, o que era característico da sociedade grega.

Bianchetti (2001) complementa que no período escravista a eugenia radical ganha força, seguindo dois paradigmas dominantes: o ateniense e o espartano, que passaram a existir quando os homens tiveram a possibilidade concreta de pensar de forma sistematizada devido ao trabalho escravo que garantia a infraestrutura para que os homens livres não exercessem atividade prática (trabalho), mas sim, o ócio. Estes paradigmas garantiam a eliminação dos deficientes, físicos ou mentais, uma vez que a dedicação dos gregos exclusivamente às guerras tornava a deficiência algo

desnecessário e passível de eliminação, pois somente a perfeição corporal era valorizada para se poder ter sucesso nas recorrentes guerras.

De acordo com Mazzota (2005), em Esparta, na Antiga Grécia, as crianças nascidas com algum “defeito”, ou seja, que não eram perfeitas em sua constituição biológica, eram jogadas em um precipício, pois, devido à constituição histórica da época, eram necessárias pessoas com o físico em perfeitas condições para se tornarem guerreiras.

Já os atenienses moldaram uma concepção de corpo e sociedade assim explicada por Bianchetti (2001, p.6):

Quanto à concepção de corpo, principalmente por meio da obra de Platão, abre-se um interstício, uma fresta, uma fenda entre o corpo e a mente, através da qual vai soprar um vento frio pelo resto da história do mundo ocidental cristão, até os dias atuais. A divisão em nível macro da sociedade ateniense entre os livres e os escravos vai ser o protótipo para a divisão em nível micro: a mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar: ao corpo (o escravo) degradado, conspirador, empecilho da mente, cabe a missão de executar as tarefas degradadas e degradantes.

Fica claro então que, para os atenienses, era o corpo que carregava todas as imperfeições do humano, evidenciadas pelos escravos com o trabalho manual. Aos que viviam livremente, só restava o exercício de pensamento, o exercício mental suficiente para governar. Desta maneira, quando ocorria alguma deficiência, esta era considerada apenas em seu aspecto biológico e corporal, pois a divisão entre mente e corpo confirmava a falta de exercício mental daqueles nascidos com alguma diferença física.

Pessotti (1984) afirma que no período feudal o tratamento aos deficientes variava segundo as concepções de caridade e castigo, vinculados ao pensamento cristão.

Para Bianchetti (2001), isto se devia à dicotomia, que deixa de ser entre corpo e mente e passa a ser entre corpo e alma, e a diferença é considerada como castigo pelos pecados do indivíduo com deficiência ou de seus pais. Assim, o ‘pecador’ apresenta no corpo o castigo divino que recebeu, e o corpo, ao mesmo tempo em que é considerado templo sagrado, pois agregava a alma, também era tachado como ‘oficina do diabo’. É neste momento que podemos compreender as razões de as pessoas com deficiência

serem segregadas e estigmatizadas, pois constituíam ameaça para os outros. Vale lembrar que não devemos nos remeter a julgamentos morais e moralizadores, pois tudo isso deve ser entendido como um fenômeno histórica e geograficamente localizado.

Mazzota, (2005) contribui com a nossa reflexão ao expor que as noções a respeito das deficiências eram pautadas no misticismo e ocultismo, ou seja, que as pessoas com deficiência recebiam castigo divino, ou estavam relacionadas às forças malignas, pois não havia conhecimento científico que desenvolvesse noções reais; por isso o tratamento de tais pessoas se dava no seu isolamento e no contato apenas com pessoas nas mesmas condições, sendo vistas como perigosas para a população não deficiente.

Pessotti (1984) acrescenta que a visão religiosa sobre a deficiência se caracterizava pelo fato de agregar a semelhança do homem à imagem perfeita de Deus, o que inculcou a idéia de que o defeito biológico deveria ser mantido às margens da condição humana. Este autor alerta ainda para o caráter ambíguo entre caridade e castigo, mais especificamente percebido na era medieval diante da deficiência intelectual. Isto significa que, graças à doutrina cristã, o deficiente passa a ser tratado como portador de uma alma e a ser considerado filho de Deus. Por esta razão eram acolhidos caridosamente em conventos ou igrejas em troca de pequenos serviços prestados à pessoa que os abrigava.

Então começavam a se desenvolver as contradições diante do deficiente intelectual: este era ou filho de Deus ou receptor da vingança divina, devido a pecados cometidos por ele próprio ou por alguém de sua família; por outro lado, como havia o entendimento de que era filho de Deus, se de fato ele fosse abandonado ou assassinado, quem o fizesse também estaria destinado a receber o castigo divino. Assim.

Agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinato ou da “exposição”, como confortavelmente se procedia na antiguidade: o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante

um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. (Pessotti, 1984, p. 7)

Não obstante, esse entendimento sobre a deficiência não permaneceu estático, mas sofreu alterações ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade. Segundo Bianchetti (2001), a concepção da diferença apreendida pelo modo de produção capitalista no século XVI foi um divisor de águas na história da humanidade, e as novas condições sociais, conquistadas pela burguesia com a Revolução Industrial e os ideais liberais, transformam as necessidades em liberdade de mercado.

Podemos dizer com isto que o desenvolvimento industrial e tecnológico para suprir o consumismo criado por essa nova forma de economia precisa de pessoas qualificadas para trabalhar nas fábricas, e o corpo passou a ser definido como uma máquina em funcionamento, e como é máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença é tida como uma peça com defeito. Então, se na Idade Média a diferença significava castigo a um determinado pecado, agora passa a ser considerada disfuncionalidade, e a pessoa com alguma deficiência não tem valor de produção. A partir disto, começaram a se desenrolar algumas teorias a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da espécie humana, para o desenvolvimento saudável e intelectual da sociedade capitalista. Exemplo disto são os princípios do higienismo, com a criação da Liga Brasileira de Higiene mental (LBHG), e a Eugenia, com as investigações de Francis Galton (1809-1882), e o caso de Licurgo em Esparta, já abordado na primeira seção desta dissertação.

Miranda (2003) apresenta três importantes estudiosos que contribuíram para aperfeiçoar o tratamento direcionado ao deficiente e começaram a estudar a possibilidade de educá-lo. São eles Jean Marc Itard (1774-1838), que, a partir de experiências com Vitor, mais conhecido como “O selvagem de Aveyron”, percebeu que sua inteligência era “educável”; Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado por Itard, desenvolveu um método de treinamento em que o cérebro era estimulado por atividades físicas e sensoriais, além de um método educacional, o que rendeu a ele o título de primeiro presidente de uma organização de profissionais, conhecida atualmente como Associação Americana sobre retardamento mental (AAMR); e Maria Montessori (1870-1956), que contribuiu para a evolução da Educação Especial ao elaborar um programa de treinamento para crianças deficientes mentais baseado no uso sistemático e

manipulação de objetos concretos. Estes três estudiosos acreditavam que através da educação era possível a cura ou eliminação da deficiência.

Consideramos importante a realização desta passagem pela história, pois concordamos com Bueno (2004) quando afirma que ao se tratar da *excepcionalidade* como um conceito a-histórico, sem considerar o contexto todo que o envolve, reitera-se a visão de uma sociedade harmônica, em que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência residem nas características particulares de cada tipo de *excepcionalidade*; além disso, a distinção de classe social faz com que os excepcionais das camadas populares sejam duplamente penalizados. Ao mesmo tempo nosso objetivo com este item não é abordar todos os acontecimentos importantes que passaram a definir a Educação Especial, mas sim, mostrar que nem sempre o deficiente foi visto como uma pessoa capaz de conviver com outras sem deficiência e apreender com elas, então era muito mais difícil, uma vez que a sociedade não acreditava em suas potencialidades. É nesse sentido que nos perguntamos: agora a sociedade está preparada?

É relevante abordar no próximo item, a Educação Especial no Brasil, com a finalidade de investigar as políticas destinadas à população brasileira com deficiência intelectual e verificar se estas contemplam a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos ou se permanecem no assistencialismo. Isto se faz fundamental, pois na próxima seção serão comparadas as respostas obtidas de psicólogos que atuam em escolas especiais, no sentido de verificar como os conhecimentos adquiridos na formação em psicologia contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento ou se suas atividades sofrem interferência das ideologias neoliberais de desvalorização do conhecimento e acabam desenvolvendo atividades que ainda contemplem a assistência em higiene.

4.2 Breves considerações históricas da Educação Especial no Brasil

Bueno (1993) afirma que as mudanças nas concepções sociais a respeito da deficiência ocorreram primeiramente na Europa, onde os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes se concretizaram em medidas educacionais. Estas medidas foram se expandindo e chegaram ao Brasil em meados do século XVIII.

Januzzi (1992) afirma que a primeira instituição que visava à educação do deficiente intelectual no Brasil surgiu em 1874, em conjunto com o Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA), e a estas se seguiram outras instituições criadas por

médicos com a finalidade ao atender aos casos de deficiência intelectual mais grave. Para essa autora, as medidas de educação provavelmente não foram promovidas pelo Estado, uma vez que o apoio governamental era precário e neste momento prevalecia o descaso com a educação popular como um todo, pois esta não era vista como necessária para a produção de mão de obra. Sendo assim, algumas pessoas da elite social, sensibilizadas com o problema do deficiente, realizaram um trabalho destinado à educação, influenciados por estudos de Itard, em 1800, com Victor, o selvagem de Aveyron, e com Edouard Séguin, a partir de 1840, ambos na França.

De acordo com Mazzota (2005), as mudanças no atendimento às pessoas com deficiência tiveram dois momentos no Brasil: primeiramente de 1854 a 1956, por meio de atitudes e medidas isoladas de alguns brasileiros que, inspirados na sociedade européia e norte-americana, começaram a organizar, já no século XIX, serviços que contemplassem o atendimento educacional dos cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Essas iniciativas caracterizaram esse século como de tomadas de providências para alterar o quadro em que se encontrava o deficiente mental, porém no âmbito de iniciativas oficiais, particulares e isoladas.

O autor complementa que a partir de 1957 até 1993 ocorreram tentativas oficiais de âmbito nacional, concretizadas com a criação de campanhas voltadas ao atendimento educacional aos excepcionais realizadas pelo Governo Federal. Um ponto para o qual o autor ainda nos alerta é que “a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “Educação Especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. (Mazzotta, 2005).

Januzzi (1992) explica também que existiram duas vertentes teóricas de atendimento educacional à criança com deficiência: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira se caracterizava pelo fato de os médicos estarem à frente dos movimentos em defesa da educação do deficiente intelectual, não apenas porque eram procurados clinicamente para atender os casos mais graves, mas também pelo fato de as pessoas com deficiência se encontrarem internadas junto com outros em sanatórios psiquiátricos. Vale ressaltar ainda que no Brasil a medicina se constitui como um dos campos de ensino superior mais antigos e, por isso, com mais profissionais, sendo as primeiras academias médico-cirúrgicas trazidas por Dom João VI para tratar de sua corte, em meados de 1815.

Outro serviço ligado ao campo médico que em alguns estados teve repercussão na educação do deficiente intelectual foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública, dando origem, por exemplo, em São Paulo, à inspeção médico-escolar, responsável pelo surgimento das classes especiais em 1911; porém a finalidade dessas medidas dizia respeito à higiene das escolas e à inspeção geral da saúde, mas nada explicitavam quanto ao deficiente intelectual. Já no Rio de Janeiro a educação do deficiente intelectual estava diretamente relacionada à rede regular de ensino, e em 1911 foram propostas classes especiais para crianças hígdas e retardadas, a que se acrescenta a pregação do higienismo e da eugenia (Januzzi, 1992).

Já a vertente psicopedagógica, como afirma Januzzi (2004), está relacionada às influências de teorias de aprendizagem psicológicas na educação, tanto a geral como a dos deficientes, e teve como figura principal Helena Antipoff, que veio em 1930 ao Brasil, realizando trabalhos em Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro, caracterizando a mudança de atuação no campo da Educação Especial. É nessa época que ascendia o movimento da Escola Nova, que colocava em evidência a importância da escola, dos métodos e técnicas de ensino.

Cotrin (2010, p. 85) complementa que os objetivos deste movimento eram a democratização do ensino e aplicação, ao sistema educacional e aos métodos de ensino, dos conhecimentos de outros campos da ciência, como da Psicologia, a Sociologia e a Biologia.

O movimento escolanovista floresceu, aqui no Brasil, em meio ao modernismo e seus intelectuais que pretendiam transformar o país, reorganizá-lo em suas bases educacionais, políticas e culturais. As múltiplas reformas que ocorreram no país tinham como meta a democratização do ensino, conferindo à população o direito de exercer seus direitos políticos, bem como seu desenvolvimento moral e espiritual, a consciência cívica e o patriotismo. Dessa maneira, os intelectuais da Escola Nova acreditavam ser possível uma reforma social baseada nos méritos pessoais e não mais da classe social.

Neste sentido, a Educação Especial brasileira, marcada por movimentos que defendiam educação para deficientes, visava à economia dos cofres públicos, pois seria evitada a segregação desses indivíduos em manicômios, asilos e penitenciárias, uma vez

que, apesar de alguns avanços, crianças ou adultos que se afastavam das normas de comportamento consideradas normais, nos diferentes espaços sociais, eram abandonadas e negligenciadas sob o estigma de deficientes mentais, devido a manifestações de diversas origens, desde a distúrbios mentais graves até aprendizagem lenta na escola. (Januzzi, 1992)

Kassar (1998) explica que entre as décadas de 1940 e 1950 ocorreu no Brasil uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais privadas sem fins lucrativos. Neste âmbito vimos a criação das Sociedades Pestalozzi, em 1945, e posteriormente, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que em 1962 já contava com 16 instituições espalhadas por todo o País.

Conforme a mesma autora, com a criação e rápida expansão destas instituições de caráter filantrópico, o governo ficava isento da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes nas redes públicas de ensino. Foi apenas em 1957 que o Governo Federal assumiu de fato, em âmbito nacional, o atendimento educacional para pessoas com deficiência, através de campanhas, como por exemplo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, cujo objetivo era a promoção de medidas que atendessem às demandas de educação e assistência de surdos do Brasil todo. e a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958.

Mazzotta (2005) complementa que em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME) que apresentava como finalidade promover em todo o território nacional atitudes referentes a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional às crianças retardadas e outros deficientes mentais.

Já as décadas de 1970 e 1980 foram assinaladas pelo discurso e luta pelos direitos dos deficientes, ocorrendo a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A integração do deficiente nas escolas regulares de ensino também começou a ganhar evidência em diversos setores e contextos pelo estabelecimento da integração escolar enquanto preceito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que recomenda o atendimento às pessoas com deficiência, de preferência, na rede regular de ensino (Miranda, 2003)

Para Kassar (1998, s/p), no final da década de 1980 vivemos no Brasil o início da reconstrução do governo democrático, e a Constituição de 1988 pode ser vista como fruto de movimentação da sociedade civil. A Constituição prioriza o atendimento do

deficiente no ensino regular e permite a parceria com instituições particulares. “Esta pode ser identificada, por exemplo, no Artigo 227 do título VIII, Capítulo VII da Constituição que prevê programas de prevenção, atendimento e treinamento para o trabalho de "portadores de deficiência física, sensorial ou mental".

Então chegamos à discussão da Educação Especial hoje, incluída nas políticas de inclusão escolar. Januzzi (2004) salienta que, logo no início da década de 1990, com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão do deficiente é vista como avanço no que diz respeito à sua integração na sociedade, implicando a reestruturação do sistema comum de ensino.

Sobre Educação Especial, existem, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 200, além de várias outras. A primeira propõe a extensão da oferta de Educação Especial para a faixa etária de zero a seis anos, com professores preparados e recursos adequados para atender às demandas dos deficientes. A segunda apresenta alguns fundamentos para a Educação Especial como modalidade da educação escolar. Esta deve organizar-se levando em consideração uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de oferecer um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, além de garantir o acesso ao ensino gratuito como direito público e subjetivo e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Estas diretrizes defendem uma educação de qualidade ao deficiente intelectual, assegurando ainda a formação de profissionais para atender às demandas destes alunos. Estas demandas dizem respeito apenas a cuidados no âmbito da integração às redes regulares de ensino, como estabelece o item III do artigo 59 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Visualizamos também que a Educação Especial do deficiente tem como objetivo formá-lo para o mercado de trabalho, como estabelece o item IV da lei citada acima: Educação Especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artística,

intelectual ou psicomotora, além de outros, que podem ser encontrados nas referências bibliográficas ao final desta dissertação.

Consideramos importantes principalmente estes dois aspectos, formação de profissionais qualificados e Educação Especial para o trabalho, para discutirmos como estão sendo tratadas estas necessidades educacionais especiais baseadas no princípio da inclusão e qual é sua relação com o ensino de qualidade para esta população. Encontramos estas bases na Declaração de Salamanca, de 1994, que preconiza que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante dos sistemas educacionais e se constitua como dever do Estado, de modo que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- os sistemas educacionais devem ser organizados e programas educacionais devem ser implementados levando em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas devem prover uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimorar a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Neste sentido, cabe questionarmos: a escola regular está preparada para trabalhar com estes alunos com deficiência intelectual e promover sua aprendizagem e consequente desenvolvimento?

Para Neto (2005), na escola cabem todos os mundos e a inclusão é o caminho a ser tomado para que isso aconteça; mas essa idéia de acolher a todos não significa que a escola deva ser um espaço para equalização das diferenças, mas sim, um local no qual todos tenham direitos iguais, porém mantenham suas diferenças; ou seja, não se busca a mesmice, não precisamos ser todos do mesmo jeito, pois não devemos confundir diferença com desigualdade. Não obstante, não é isto o que vemos na escola; como o mesmo autor acrescenta, tanto psicólogos como pedagogos tentam alcançar a

transformação de uma escola que foi construída ao longo da história obedecendo à lógica da exclusão, e não há saída para isto, pelo menos enquanto nesta sociedade predominar o ambiente de império, neoliberal e de competição, que tem caráter excludente.

De um lado verificamos que existem planos de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares com a finalidade de que as escolas sejam espaços para promoção da igualdade, e assim todos devem ter as mesmas oportunidades, cabendo à escola proporcionar aos alunos com deficiência, por meio de sua inclusão no ensino regular, a sua integração com os alunos que não possuem nenhuma deficiência. Ao mesmo tempo, a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp representa a concretização da filosofia e da política, com a responsabilidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (Bueno, 2004)

Para Bueno (1993), o surgimento da Educação Especial se deu relacionado à classificação e seleção dos alunos que não acompanhavam os estudos na escola regular, e por isso foram criadas escolas especiais para cumprir com a educação diferenciada, de modo a atender às demandas da população com deficiência. O que percebemos em alguns pontos destes documentos sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e a Educação Especial é que as necessidades educativas especiais ora se referem ao aluno, ora às políticas direcionadas a ele, no sentido de que no ensino regular o aluno não seja excluído; mas perguntamos: esse aluno estará aprendendo?

Um dos desafios das escolas com pressupostos inclusivos é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no indivíduo, que possa atender a todos os alunos em suas diferentes necessidades, apresentem eles deficiência física e mental ou não. Sendo assim,

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994).

Com este discurso, à escola com princípios inclusivos cabe a tarefa de combater o preconceito contra o deficiente e buscar seu desenvolvimento, apregoando a ideia de que as oportunidades estão dadas, e se o indivíduo não for capaz de se desenvolver no âmbito comum de educação, isto se deve à sua falta de capacidade.

Garcia (2006) expõe que a concepção das escolas sobre necessidades educacionais especiais obscurece as relações de exclusão "na" e "da" escola, e coloca sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, à medida que difunde uma ideia de escola democrática e "politicamente correta".

De acordo com Sawaia (2006), a inclusão tem um caráter, pois quando queremos combater a exclusão da pessoa com deficiência trazendo-a para a escola comum, o foco não está na educação e desenvolvimento do deficiente, e sim, na idéia de que o Estado se preocupa com o sentimento de igualdade e reconhecimento das diferenças, provocando uma “inclusão perversa”

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (Sawaia, p.2006).

Assim podemos perceber que as políticas de Educação Especial, com a criação de escolas especiais, procuram focar suas ações no aluno com deficiência a partir de recursos destinados à avaliação e verificação do nível da falha biológica apresentada por seu aluno e a seguir adaptá-lo a uma classe em que o educador esteja “preparado” e com as técnicas certas para a promoção de seu desenvolvimento. As políticas de inclusão vêm para contrapor-se ao modelo médico-psicológico de atendimento, colocando o aluno com deficiência na escola regular para atingir uma mesma educação “de qualidade” para todos.

Januzzi (2004) afirma que no âmbito da Educação Especial é defendido um ensino de qualidade aos deficientes, um ensino que deve proporcionar a esses alunos meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social:

Enquanto na perspectiva apenas centrada na educação se considerava a solucionadora de todos os problemas sociais, aqui

se sabe que há o limite de uma organização baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso, aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. A modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da organização social injusta (Januzzi, 2004, p. 14).

Mazzota (2005, p.16) concorda com essa visão quando considera a capacidade intelectual do deficiente intelectual, o que é contrário ao que apregoa a hegemonia atual, que não é possível o desenvolvimento da aprendizagem devido às limitações biológicas provocadas pela deficiência, pois “a ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população”.

Não intencionamos nesta seção defender ou não a inclusão, mas apenas apresentar que atendimento é prestado ao aluno com deficiência no âmbito da aprendizagem escolar, a partir de como é o conhecimento sobre a pessoa com deficiência e como ocorre seu desenvolvimento.

Na seção a seguir apresentaremos as entrevistas com psicólogos que atuam na Educação Especial, e tentaremos esclarecer com eles quais as atividades realizadas, e com isso verificar se atendem às políticas de Educação Especial ou de inclusão utilizadas na sociedade atual ou se o conhecimento psicológico sobre o deficiente permite outro olhar que ultrapasse e supere o individual e focalize a deficiência.

5. A pesquisa empírica: os impactos da desvalorização do conhecimento na formação e prática profissional da psicóloga na Educação Especial.

Nesta seção encontra-se explicitada a pesquisa de campo que foi realizada a partir de entrevistas com profissionais de psicologia que atuam na Educação Especial. Consideramos importante iniciar discorrendo sobre o percurso traçado até o momento das entrevistas, bem como o entendimento metodológico que permeou constantemente o percurso.

O presente estudo concentrou sua investigação nos impactos da desvalorização do conhecimento sobre a sociedade contemporânea no tocante à formação e à atuação do psicólogo que trabalha com o deficiente intelectual na Educação Especial. Deste modo, a pesquisa foi realizada com base no método do materialismo histórico e na lógica dialética proposta por Karl Marx.

Adotamos o pensamento dialético, que, de acordo com Engels (2008), quando nos detemos a pensar sobre a natureza ou sobre a história humana, permite-nos fixar nossos estudos mais no movimento e nas transições do que naquilo que se move, ou seja, no fenômeno em si. Não obstante, por mais que este tipo de pensamento reflita o caráter geral do que nos é oferecido pelo fenômeno, ele não basta para explicar os elementos isolados que formam este quadro geral, surgindo daí a necessidade do apoio das ciências naturais e da história para se tornar possível o conhecimento destes detalhes dos elementos isolados, para “despregá-los do seu tronco histórico ou natural e investigá-los separadamente”.

Neste sentido, para compreender os impactos que a formação e a atuação do psicólogo sofrem com a desvalorização do conhecimento, foi necessário partir de entrevistas com profissionais que estivessem atuando diretamente na Educação Especial, pois somente eles nos poderiam apresentar a realidade, como realizam suas atividades e qual seu conhecimento sobre o desenvolvimento do deficiente intelectual adquirido durante a sua graduação.

Somente seguindo o caminho da dialética, não perdendo jamais de vista as inumeráveis ações e reações gerais do devenir e do perecer, das mudanças de avanço e retrocesso, chegamos a uma concepção exata do Universo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem projetada por esse desenvolvimento nas cabeças dos homens. (Engels, 2008,p.82)

Neste sentido, não podemos tratar do nosso objeto de estudo por meio do senso comum, que, por mais que nos pareça razoável, tropeça em análises mais amplas da investigação. O mesmo autor alerta para as questões de que o pensamento do senso comum e o método metafísico de pensar, apesar de se apresentarem como necessários, em algum momento, cedo ou tarde, por se prenderem ao objeto concreto, convertem-se em um método unilateral, limitado e abstrato e se perdem nas contradições, pois quando o pesquisador se preocupa fielmente com seu objeto de estudo, não consegue compreender sua origem.

Para Trotsky (2011), o treinamento dialético da mente exige que todos os problemas sejam tratados como processos, e não como categorias imóveis; porém o que acontece é que muitas vezes as pessoas são incoerentes. O que vemos na maioria das pesquisas publicadas a partir do pensamento que segue a lógica formal é apenas o fenômeno em si, sem explicações, pois a consciência humana tende para a homogeneidade e não reconhece a dialética:

O vício fundamental do pensamento vulgar radica no fato de querer se contentar com fotografias inertes de uma realidade que se compõe de eterno movimento. A partir de aproximações sucessivas, o pensamento dialético dá aos conceitos riqueza de conteúdo, correções, concretizações, flexibilidade e até, estou prestes a dizer, uma certa suculência, que em certa medida, os aproxima dos fenômenos vivos. Não existe um capitalismo em geral, mas um capitalismo dado, em uma determinada etapa de desenvolvimento. Não existe um Estado operário em geral, mas um Estado operário determinado em um país atrasado, rodeado por um cerco capitalista. (Trotsky, 2011, p. 84)

Concordamos com o pensamento de Trotsky quando diz que os fenômenos não são dados de maneira a não se transformarem, e não são gerais nem universais. Esse caminho foi seguido para compreender que a educação do deficiente intelectual é enquadrada no sistema capitalista, cuja lógica seguida é a formal e que considera a educabilidade do deficiente é imutável, e por isso, limitada pela deficiência biológica. A partir do pensamento dialético, que analisa todas as coisas e fenômenos em suas mudanças contínuas, conseguimos realizar o percurso que compreende o deficiente

em cada momento histórico, sob a orientação de uma lógica e de uma ideologia conformes com os modos de produção e com a classe dominante de determinado período. A psicologia guiada pelo desenvolvimento histórico passou a compreender o deficiente intelectual e realizar trabalhos que atendessem às suas necessidades de acordo com a ideologia dominante de sua época. Na atualidade, como será percebido nas análises, o psicólogo prepara o deficiente intelectual para o mercado de trabalho, mas não o identifica como pessoa capaz de desenvolver senso crítico e realizar estudos científicos, porque a psicologia é impregnada do pensamento capitalista, da lógica formal. Destarte, apesar de observarmos mudanças em relação ao atendimento do deficiente intelectual, este ainda se prende à imutabilidade decorrente do defeito biológico, e por isso adotamos este pensamento, inserido na Psicologia por Vygotski.

Vygotski baseou seus estudos no materialismo histórico e na dialética de Marx, que procurou descobrir as contradições existentes nos fenômenos e propôs o desenvolvimento não de uma psicologia que focasse o individual, o homem isolado de seu mundo, mas sim, de uma psicologia que desse conta de entender as contradições existentes na sociedade de sua época. É isto o que tentaremos com a presente pesquisa: entender o trabalho das psicólogas na Educação Especial a partir de sua formação, enquanto fenômeno concreto, e tentar mostrar por que a Educação Especial se constitui da forma como está atualmente, bem como as contradições existentes e suas multideterminações. Então, cabe agora explicar brevemente a metodologia marxista (Tuleski, 2008).

Em “Método da Economia Política” Marx aponta o início da investigação, o ponto de partida para o estudo, que é o empírico, o fenômeno em si. Segundo esse método, por meio da análise de determinado fenômeno chega-se a pontos mais simples, ao concreto pensado. Neste sentido o fenômeno não muda, pois existe independente do que o pesquisador pense sobre ele; o que acontece é que seu entendimento é mediado pelas abstrações feitas pela análise, pois o fenômeno, o empírico, está em relação com inúmeras coisas, não é isolado. Marx (1982, p. 14) explica melhor:

(...) o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da

intuição e da representação (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Sendo assim, para Marx (1982), deve-se buscar a essência do fenômeno estudado, e não focalizar apenas a aparência, pois, caso se leve em conta apenas a aparência, a ciência não seria necessária e não haveria como visualizar as contradições. Assim, podemos considerar que com o método dialético de elaborar um estudo ou uma pesquisa, a ciência tomou um novo rumo: o de esclarecer o real a partir de sua materialidade, e não de interpretações ou relativismos, tal como vemos no pensamento contemporâneo e idealista. A produção do conhecimento tem sentido enquanto sua função for revelar a realidade e suas contradições, no contraponto entre essência e aparência e entre representação e conceito.

Outro ponto que precisa ser considerado sobre a dialética marxista diz respeito à totalidade. De acordo com Konder (1983, p. 39), o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização. Isto significa que quaisquer objetos que possam ser estudados não vão estar desvinculados de um todo, mas sim interligados, e para tentar chegar à solução de um problema o pesquisador precisa ter visão de conjunto. A partir dessa visão de conjunto é possível compreender suas partes, seus elementos. Konder (1983, p. 39) alerta:

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada). Afinal a dialética – maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas.

Marx (1982) apontava a importância de se conhecer o simples pelo complexo; ou seja, só posso compreender as categorias mais simples se eu realizar a investigação partindo do todo, do complexo.

Vygotski (1996) propõe este processo para entender o desenvolvimento humano: parte-se das funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas, desenvolvidas a partir de apropriações que o indivíduo realiza dos instrumentos e objetos construídos pela humanidade, a partir de mediações de outros homens mais experientes - portanto, mais complexas -, para então se entender o processo de desenvolvimento, isto é, para entender as funções psicológicas elementares desenvolvidas para as superiores. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.

Duarte (2000) explica que, para Vigotski, era necessária uma teoria dentro da psicologia que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Neste sentido, embora tenha focado as funções psicológicas, o homem, o que não concorda com o método de Marx, Vygotski tinha uma visão diferente da constituição do humano, ou seja, ele a via vinculada a um processo histórico, pois o psiquismo se desenvolve.

É por tudo isto que, para atingir o objetivo de entender que tipo de conhecimento está sendo disseminado nos cursos de graduação em Psicologia sobre a Educação Especial e o deficiente intelectual, buscamos saber das psicólogas que atuam na Educação Especial qual é seu trabalho, qual é a concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento que dá base para a realização de suas atividades diárias e quais os impactos de tais conhecimentos em sua formação enquanto profissional de psicologia. Por meio do que foi relatado por esses profissionais, da retomada histórica da construção da psicologia como ciência independente e da criação de seus métodos de observação e análise dos comportamentos humanos na escola, e ainda pelo conhecimento da ideologia contemporânea, que é guiada pela economia neoliberal, a qual, por sua vez, fundamenta as políticas de Educação Especial, queremos defender uma teoria que supere esta ideologia e promova realmente um desenvolvimento pleno do ser humano, que não é limitado por sua deficiência biológica. Para cumprir esse objetivo seguimos com a apresentação dos participantes da pesquisa e a análise de suas respostas.

5.1 Sobre os caminhos e as participantes da pesquisa

Neste item serão apresentados as participantes da pesquisa e o modo como esta foi realizada desde seu início, a saber, mediante contato com as psicólogas que atuavam nas escolas especiais envolvidas, sua aceitação em participar e a autorização das direções das referidas escolas. Optamos por entrevistar psicólogas que atuam nas APAES (sigla popular de seu nome, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) por serem escolas especiais sobre as quais a pesquisadora tem maior conhecimento. As APAES se constituem como organizações não governamentais (ONG,) sem fins lucrativos e de caráter assistencial, educacional, filantrópico e cultural.

Para a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) as APAES compreendem uma modalidade de ensino que se volta para a formação do indivíduo cujo objetivo é atingir o exercício da cidadania, além de promover níveis de ensino, que de acordo com a idade, os alunos podem ser matriculados na Educação Infantil e Ensino fundamental.

Foram contatadas sete escolas especiais em sete cidades diferentes do interior do Estado do Paraná, e marcadas entrevistas com dez psicólogos.

5.1.1 Participantes

As participantes serão organizadas em um quadro para melhor visualização e serão caracterizadas como (P), em seguida sexo (S), idade (I), ano de graduação (A), universidade pública ou privada (U), e por último, o tempo de experiência na atuação em Educação Especial (T). Desta forma, nas linhas as participantes serão representadas como P1, P2 e assim por diante, na ordem em que foram realizadas as entrevistas. Ao lado da participante em questão será colocada a escola, representada como (E).

Quadro 1- Caracterização das participantes.

(P)	(S)	(I)	(A)	(U)	(T)
P1 (E1)	Feminino.	26 anos.	2006.	Privada.	4 anos
P2 (E1)	Feminino.	27 anos.	2008.	Pública.	2 anos.
P3 (E2)	Feminino.	35 anos.	2003.	Privada.	3 anos.
P4 (E3)	Feminino.	25 anos.	2009.	Privada.	1 ano.
P5 (E4)	Feminino.	25 anos.	2009.	Pública.	11 meses.
P6 (E5)	Feminino.	25 anos.	2009.	Pública.	Aproximadamente 1 ano.
P7 (E6)	Feminino.	49 anos.	1985.	Pública.	20 anos.
P8 (E6)	Feminino.	27 anos.	2009.	Privada.	1 ano.

P9 (E7)	Feminino.	39 anos.	1995.	Pública.	16 anos.
P10 (E7)	Feminino.	Não informou.	2006.	Privada.	3 anos.

Podemos perceber pelo quadro 1 que todas as entrevistadas são do sexo feminino, têm idades entre 25 e 49 anos e a maioria terminou o curso de Psicologia há pouco tempo e todas tiveram como seu primeiro local de trabalho a APAE. Cinco entrevistadas tiveram sua graduação realizada em escola pública e cinco em escolas privadas.

5.1.2 Materiais

Os materiais utilizados durante a realização da pesquisa empírica foram: documento de anuência da escola, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficha de identificação dos participantes, ficha de identificação da instituição, roteiro de entrevista e gravador.

- O documento de anuência da escola foi elaborado e entregue à direção de cada escola, para autorização (Apêndice 1).
- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado aos participantes, informando-os sobre os objetivos, o sigilo e outros aspectos, para assinarem, declarando ou não o seu consentimento (Apêndice 2).
- A ficha de identificação dos participantes foi entregue a fim de solicitar o preenchimento com as informações requeridas a respeito da idade, sexo, experiência e formação acadêmica (Apêndice 3).
- A ficha de identificação da instituição foi apresentada aos participantes e à coordenação para que respondessem às questões referentes a características da instituição como número de alunos e de funcionários, caracterização dos alunos atendidos, níveis e tipos de atendimento oferecidos e inclusão (Apêndice 4).
- O roteiro de entrevista foi elaborado pela pesquisadora a partir de leitura e reflexão de textos, com seis itens, e de acordo com cada entrevista foram incluídas algumas outras questões, de maneira que pudessem atingir os objetivos propostos na pesquisa (Apêndice 5).
- O gravador, com a permissão ou não dos participantes, foi utilizado durante as entrevistas.

5.1.3 Procedimento

Inicialmente foi realizado o contato com a direção de sete instituições de Educação Especial (APAES) do Interior do Paraná. O principal critério estabelecido para a escolha das APAES foi conhecer algum psicólogo que já atuava na instituição, tendo-se chegado a quatro profissionais. Para atingir o número de dez entrevistadas foi realizado contato com outras psicólogas que atuavam em outras instituições. Posteriormente ao contato com as psicólogas e sua aceitação em participar da pesquisa, foi marcado um horário para apresentação dos objetivos e dos aspectos éticos envolvidos, como sigilo dos dados levantados na pesquisa e o tratamento desses dados, e solicitou-se a aos responsáveis pelas instituições a assinatura do documento de autorização para participação de seus profissionais. A seguir foram contatados os profissionais para solicitação da entrevista. Após as psicólogas concordarem em realizar a entrevista, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual de Maringá para aprovação do projeto de estudo e finalmente foram marcadas as entrevistas com os psicólogos já contatados.

Vale ressaltar que em quatro casos a entrevista pessoal não foi possível, porque os profissionais moravam em outra cidade e era difícil o deslocamento da pesquisadora; mas, dadas as facilidades tecnológicas da atualidade, quatro psicólogas aceitaram que a entrevista fosse realizada pela internet, pelo MSN Messenger, recurso este que permite ao entrevistador interferir, ante a necessidade de fazer perguntas que não se encontrem no roteiro (Apêndice 5) ou a partir de alguma resposta da entrevistada. Assim a pesquisa não ficou prejudicada, ocorrendo as devidas interferências da pesquisadora. De qualquer forma, em todos os casos foram-lhes apresentados e assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as fichas de caracterização do profissional e da instituição e autorização ou não para gravar as entrevistas. Apenas em duas entrevistas não foi autorizado o uso de gravador, e nestes casos os dados foram anotados.

As entrevistas foram realizadas nos próprios locais de trabalho, com exceção das realizadas pela internet, e tiveram duração de aproximadamente uma hora.

Para conseguir atingir a finalidade da pesquisa, qual seja, verificar que tipo de conhecimento sobre a Educação Especial e o deficiente intelectual está sendo disseminado na formação do psicólogo, consideramos relevante abordar os seguintes aspectos, que estarão analisados separadamente no próximo item: as disciplinas cursadas na graduação; conhecimentos adquiridos sobre Educação Especial em disciplinas específicas e não específicas; atividades desenvolvidas pelas entrevistadas;

compreensão das psicólogas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual; referencial teórico adotado, e finalmente, como o profissional avalia sua formação para atuar na Educação Especial.

Estes aspectos foram abordados para compreendermos, primeiramente, se existe na graduação em Psicologia uma disciplina que contemple a pessoa com deficiência intelectual em seu desenvolvimento, e se existe tal disciplina, como o deficiente é concebido em sua aprendizagem e desenvolvimento e se há interferências destes conhecimentos nas atividades desenvolvidas pelos profissionais de psicologia. Perguntamos ainda qual o referencial teórico adotado para embasar as atividades da psicóloga, pois queríamos entender se determinada teoria era utilizada por explicar a pessoa com deficiência intelectual ou porque a psicóloga se sentia mais segura, por se tratar de uma teoria mais abordada durante a sua graduação, pois consideramos que uma interpretação sobre determinado objeto se dá por meio de um modelo teórico. Por fim, perguntamos como a profissional avaliava sua formação para atuar com a pessoa com deficiência intelectual.

Deste modo, segue a organização e análise dos dados referentes às respostas dadas pelas profissionais. Os pontos foram guiados pelos questionamentos feitos às entrevistadas.

5.2 Análises das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com as psicólogas

Neste momento serão apresentadas as respostas das psicólogas sobre sua formação e atuação nas escolas de Educação Especial com as respectivas análises e discussões. Consideramos importante destacar que as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro composto por seis itens, porém em alguns casos foi necessária a interferência da pesquisadora com explicações complementares para facilitar a compreensão da entrevistada sobre o que lhe estava sendo solicitado.

Neste sentido, num primeiro momento as participantes foram questionadas sobre as disciplinas relacionadas com a Educação Especial cursadas durante a graduação; em seguida, sobre os conhecimentos ministrados e adquiridos nestas disciplinas, ou em outras que tratavam da Educação Especial. Solicitou-se, depois, às participantes que falassem sobre sua atuação profissional, isto é, de como atuavam e quais eram as atividades desenvolvidas por elas na escola. Também foi requerido às psicólogas que expusessem sua compreensão sobre o processo de aprendizagem e

desenvolvimento da pessoa com deficiência, e qual a linha teórica que respaldava sua prática. Por fim, foi-lhes pedido que avaliassem sua formação durante a graduação, para atuarem na Educação Especial.

- **Disciplinas cursadas na graduação pelos participantes**

Sobre as respostas fornecidas pelas participantes em relação às disciplinas cursadas durante a graduação que contemplavam conteúdos acerca da Educação Especial, das dez entrevistadas, oito relataram ter tido, sim, disciplinas específicas da área de Educação Especial que contemplavam a atuação do psicólogo; mas duas psicólogas afirmaram não ter cursado na graduação nenhuma disciplina específica sobre a atuação do profissional em Psicologia em instituições de Educação Especial, de forma que foram, por conta própria, buscar estudos sobre essa atuação em leituras isoladas. Isto se pode identificar na fala a seguir.

Não me lembro de ter disciplinas específicas da Educação Especial que trabalhavam com a atuação do psicólogo. Tive algo geral sobre as deficiências, conhecimentos gerais sobre as deficiências e tive estágio no quinto ano no qual pude conhecer a escola, as turmas. Fiz visitas às turmas e observações. Minha formação final foi diferenciada, porque tive o estágio na APAE....entre teoria e prática é um caminho muito longo, pois com a deficiência intelectual é só prática. (P7)

Na fala desta participante percebemos que, em sua compreensão, as teorias podem não dar conta de preparar os psicólogos em sua formação, não por serem insuficientes, mas porque a prática é muito diferente, levando o psicólogo, quando se depara com o trabalho nas escolas especiais, a desenvolver atividades bem diferentes das apontadas pela teoria.

Comprendemos que, apesar do que afirma esta psicóloga, o respaldo teórico não é suficiente para uma atuação em Educação Especial, pois não contempla conhecimentos sobre esta população com deficiência. Aliás, pelo que foi discutido nas seções anteriores já pudemos constatar que há certa desvalorização do conhecimento nas escolas e que o deficiente intelectual, apesar de todas as transformações históricas, ainda não tem seu desenvolvimento pleno aceito, pois é limitado biologicamente.

Já outra psicóloga que disse não ter tido nenhuma disciplina específica afirmou:

Eu creio que eu fiz somente um semestre de alguma coisa relacionada com Educação Especial... Mas nada específico... Houve estágio, e algumas leituras, mas nada na grade curricular... Eu estudei sobre Educação Especial por conta quando

entrei na APAE.... Eu estudei um pouco na faculdade porque eu tinha uma professora que trabalhou na APAE e eu achei interessante. (P10)

Vale ressaltar que a primeira psicóloga citada trabalha há vinte anos em escola especial e concluiu o curso em 1985, e a segunda trabalha há apenas três anos e concluiu o curso em 2006, dado que coloca em questão se a partir das mudanças ocorridas no tratamento da pessoa com deficiência, principalmente com os estudos de Vygotski na década de 1930, cujas obras começaram a chegar ao Brasil no final da década de 1980, as grades curriculares das universidades não abriram espaço para que fosse trabalhada a atuação dos psicólogos e pedagogos segundo as propostas daquele estudioso. Coloca-se igualmente em questão que atividades podem ser desenvolvidas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico da pessoa com deficiência.

Por outro lado, apesar de outras psicólogas citarem uma disciplina específica cursada durante a graduação, e mesmo que esta tenha sido muito bem ministrada, as amentas e grades abrem pouco tempo para o estudo da disciplina, por isso não é possível saírem da graduação preparadas para atuar nas APAES.

...no meu ponto de vista eu vejo assim, que nem hoje quem trabalha dentro de uma escola de Educação Especial, eu vejo assim que por mais que a disciplina tenha sido muito bem ministrada, eu acho pouco, né...teve um ano né, que a gente trabalhou (P3).

Com esta fala nos questionamos qual é o real papel da Universidade e que tipo de conhecimento ela deve ofertar para capacitar um profissional ser capaz a atuar com uma pessoa que apresente alguma deficiência. Partimos da compreensão de que o tempo previsto para a formação do psicólogo (cinco anos, na maioria das Universidades) não é suficiente, e que existem inúmeros cursos ofertados de pós-graduação que preparam melhor o profissional, independentemente de sua área de atuação. Perguntamos então se, quando se trata da Educação Especial, os conhecimentos ofertados pelas universidades hoje não se encontram mais ainda limitados. Vale recorrer à segunda seção desta dissertação, quando são apresentados os conhecimentos valorizados na sociedade atual pela doutrina neoliberal, segunda a qual cada um deve ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso enquanto aluno e enquanto pessoa. De acordo com este princípio, ao deficiente intelectual cabe a estagnação e ao profissional cabe o desamparo. Facci, Tuleski e Barroco (2006) relatam sobre esta questão que talvez haja entre os profissionais da Educação Especial uma condição que pode ser chamada “mãos e pés atados”, provocada por concepções teóricas sobre o desenvolvimento humano que

defendem que este só pode ocorrer a partir de uma maturação biológica realizada nos limites de uma dada herança genética.

Estas concepções teóricas são articuladas dentro das escolas pelas correntes construtivistas e pelo pensamento neoliberal com princípios valorativos defendidos pelas pedagogias do aprender a aprender, as quais, por sua vez, caracterizam a sociedade do não conhecimento (Duarte, 2008). Isto retira da escola, do professor e do profissional da psicologia qualquer possibilidade de intervenção que não seja validar a impossibilidade da educação de seu aluno com deficiência intelectual, por meio de testes e avaliações psicológicas.

Embora algumas psicólogas entrevistadas tenham colocado a afirmação de terem tido disciplinas voltadas à Educação Especial, nenhuma era específica; foram citadas apenas disciplinas que tinham leve relação com esta especialidade, como Psicologia do Desenvolvimento, Psicomotricidade, Psicopatologia, Psicologia Escolar, Psicodiagnóstico, Neuropsicologia e Psicologia Clínica. Uma das entrevistadas afirmou que Psicopatologia foi a disciplina que mais deu respaldo para sua prática com a deficiência intelectual.

Nas características das heterossomias...na (...) forma que se trata, como que eles te manipulam, a C. ensinou muito bem Psicopatologia pra gente. A gente teve que fazer aquela visita no hospital, estágio no hospital e é bem parecido. Tem alguns casos aqui que tem transtorno mesmo, transtornos psicóticos assim...e tem muito assim...bem o que ela falava, é...nunca vai vir um caso quadradinho, tem muita coisa associada, muita coisa junto, então a Psicopatologia ajudou. (P2)

Nesta fala fica evidente o que afirma Cotrin (2010) sobre a dificuldade na distinção de doença mental e deficiência intelectual, pois o envolvimento da Psicologia com questões de deficiência começou com estudos sobre anormalidades e psicopatologias, as quais se tornaram uma dificuldade e um desafio para os psicólogos que trabalham com Educação Especial. Ademais, os primeiros que desenvolveram atividades relacionadas com a deficiência foram médicos e psiquiatras, tornando a literatura mais específica nas áreas médicas e utilizadas nas grades dos cursos de Psicologia.

Neste sentido caminhamos para a próxima questão abordada com os psicólogos, a qual diz respeito aos conhecimentos adquiridos em tais disciplinas, o que permite a nossa compreensão sobre por que os psicólogos encontram maior respaldo em algumas disciplinas que não sejam específicas da Educação Especial.

- **Conhecimentos adquiridos sobre Educação Especial nas disciplinas específicas e não específicas desta área**

Quanto às respostas das participantes sobre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas referentes à Educação Especial, verificamos que elas citaram vários conteúdos, porém alguns não eram específicos desta área, embora lhes tenham dado algum respaldo no momento de trabalharem com os deficientes intelectuais. Duas das entrevistadas citaram que, além da disciplina da Educação Especial ter auxiliado na sua posterior atuação na APAE, os conteúdos apresentados em Psicologia do Desenvolvimento também lhes proporcionaram conhecimentos práticos sobre a deficiência.

Eu tive uma de Psicologia do Desenvolvimento, né, que dá pra gente trabalhar muito essas questões do desenvolvimento, os períodos em que a criança está passando, quais áreas em que você pode estar estimulando elas e...eu tive uma também que era Educação Especial que era mais sobre as etiologias, as causas mesmo, como se trabalhar é...as formas assim, é...como que eu posso dizer...materiais, metodologias pra você estar trabalhando com eles, quais eram as queixas das famílias...Assim eu tive duas que eu achei que foram mais importantes pra estar trabalhando. A escolar...eu acho assim que mais no âmbito escolar que seria...assim...bom, só que existe e do que se trata uma escola de Educação Especial, nem sempre o que você acaba trabalhando lá dá pra utilizar aqui pelo comprometimento deles...né...eu achei que foram essas duas. (P4)

E disse ainda:

Na disciplina de Desenvolvimento foram as fases de desenvolvimento conforme cada autor ...daí tinha assim...Vygotski, tinha Piaget, tinha Luria, tinha Leontiev, Melanie Klein, tinha vários assim...que a gente trabalhava, todos falavam de desenvolvimento, cada um colocava qual é a importância de estar estimulando, né...essas coisas. E a outra era assim sobre quais eram as causas...a predominância das deficiências, os comprometimentos, os transtornos, como se trabalhar, como que era dentro de uma escola de Educação Especial, que pelo menos pra mim foi novo, porque eu só ouvia falar, não tinha conhecimento do que se tratava uma APAE, não tinha contato com criança especial, digamos assim, com necessidades especiais, então era assim...pra como você poder abordar, como você verificar, como você identificar uma criança quando está trabalhando com ela. Estas questões mesmo que eu me recordo.

Outra entrevistada afirmou ter sido contemplada na graduação com conhecimentos que lhe possibilitaram a comparação entre o desenvolvimento de uma criança normal e o desenvolvimento da criança com deficiência.

Em psicologia do desenvolvimento a gente teve conteúdos desde a concepção, como que foi a concepção do indivíduo e todo o processo de desenvolvimento dele, um ano, dois anos, e... era verificado como acontecia as deficiências também, em comparação com quem não tinha, então era trabalhado as características do indivíduo em relação a sua idade e daí mostrava desde pequenininho também quais as características que poderiam dizer que aquela criança poderia ter atraso e ser uma criança com deficiência. (P1)

Na fala a seguir fica evidente que a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento lhe deu mais respaldo na prática do que a disciplina específica da Educação Especial.

A Psicologia do Desenvolvimento ajudou nas avaliações e até a entender as crianças mesmo que com o atraso, a Psicomotricidade também nas avaliações, e em pensar intervenções que contribuíssem para o estímulo e desenvolvimento da criança. E a Psicologia da pessoa portadora de deficiência, pra falar bem a verdade, retive muito pouco dessa disciplina, acho que ficou mais na parte orgânica mesmo. E o que colaborou foi que, se não estou enganada, por causa dessa disciplina eu tive meu primeiro contato com a APAE. (P5)

Assim fica claro que em nenhuma das falas foram abordados conhecimentos específicos da educação do deficiente intelectual. Apesar de os conteúdos das disciplinas e os ministrados pelos professores se complementarem com várias visões sobre como ocorre o desenvolvimento de todos os seres humanos, nenhum deles trata especificamente do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, nem quando é citado Vygotski, que apresentou estudos muito ricos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, aperfeiçoando os conhecimentos a respeito de sua educação.

Neste contexto vale questionarmos: quais as razões pelas quais os estudos de Vygotski não são contemplados nas grades curriculares dos cursos de Psicologia? Se vários são os questionamentos relativos às dificuldades no desenvolvimento de atividades com pessoas com deficiência, por que não adotar a Teoria Histórico-Cultural, que elabora estudos bastante ricos sobre as possibilidades de educação destas pessoas? Ademais, essa teoria explica que o desenvolvimento da pessoa com deficiência, assim como o da sem deficiência, está em direta relação com o meio social, portanto a falha

biológica não limita a aprendizagem. De novo então perguntamos: por que não adotá-la?

Neste sentido podemos afirmar que os estudos de Vygotski não foram mencionados pelas psicólogas porque elas não tiveram muito contato com esta teoria. Isto pode ser explicado pelo fato de essa teoria ter uma abordagem que se distancia do indivíduo e ser uma teoria crítica. Ela vai contra todas as correntes e ideologias disseminadas pela economia neoliberal, as quais colocam sobre cada um de nós as responsabilidades por nossas vivências, fracassos e sucessos, desconsiderando todos os fatores multideterminados que envolvem a cultura e a história humana. Sendo assim, para o deficiente intelectual, desenvolver-se em meio a estes discursos é bastante complexo, pois sua aprendizagem e desenvolvimento não são considerados, como pudemos ver nas políticas de Educação Especial, na quarta seção. Essas políticas envolvem assistência e cuidados com a higiene, mesmo quando a finalidade é colocá-lo em escolas regulares, na tentativa de acabar com os preconceitos.

Deste modo, as consequências para a atuação do psicólogo é que sua atuação é limitada por atividades de avaliação, diagnóstico e aplicação de testes. Devemos considerar as implicações de se ter como base uma teoria crítica, como a Histórico-Cultural, que pode gerar dúvidas em relação à sua formação e às técnicas que ele utiliza. Como comenta Patto (2001), o uso de testes põe em evidência a má formação dos psicólogos, pois, por lei, aplicar testes é privativo destes profissionais e constitui sua identidade. A crítica a este instrumento é tarefa difícil, uma vez que provoca no psicólogo a ameaça de perda de algo que constitui um de seus importantes pontos de referência.

O fato de a teoria de Vygotski ser pouco disseminada é explicado também por Tuleski (2008, p. 32), a qual refere que os educadores não o leram nem o compreenderam de fato, pois as traduções norte-americanas para o português reduziram consideravelmente o campo de estudos pelas dimensões da obra completa de Vygotski, e também porque foram feitos inúmeros cortes de seus estudos, principalmente em se tratando de suas reflexões e bases influenciadas pelo materialismo histórico de Marx. “[...] Em consequência disso, as traduções se apresentaram “assépticas”, “limpas”, do que pareceu ser considerada a “ideologia comunista”. Esta “limpeza”, realizada pelos tradutores em relação às reflexões marxistas, deu margem à polêmica existente de ser Vygotski marxista ou não [...]”.

A autora afirma ainda que a polêmica traduziu-se na questão: era Vygotski realmente marxista ou adotou o marxismo por imposição ideológica? Isto pode significar que, como a revolução socialista na União Soviética ameaçava o sistema capitalista, a burguesia dominante não poderia permitir que esta influência chegasse a outros países, o que explica por que a obra de Vygotski é tão distorcida e mal compreendida na atualidade, levando a que esta não seja muito trabalhada nas universidades que oferecem o curso de Psicologia.

O que verificamos, infelizmente, durante a graduação, é a falta da epistemologia central da obra vygotkiana, pois sua tradução, feita nos Estados Unidos, retira toda a fundamentação marxista na qual Vygotski se debruçou para elaborar uma nova teoria, em que a Psicologia compreendesse o desenvolvimento humano como não universal e dependente da cultura da humanidade e do meio social. Sendo assim, a maioria das publicações nacionais e internacionais não considera a base filosófica do autor, e isto permite a junção do pensamento vygotkiano com os de outros estudiosos do desenvolvimento humano, como, por exemplo, o pensamento piagetiano. Neste sentido a teoria Histórico-Cultural de Vygotski é classificada como interacionista, sociointeracionista e socioconstrutivista, o que coloca em segundo plano a discussão sobre a natureza social do psiquismo do homem, transformando as relações sociais, no sentido marxista de relações sociais de produção, em relações interpessoais.

O desejo de Vygotski era abordar o estudo da mente utilizando-se do método de Marx, opondo-se frontalmente à utilização de citações e junções ecléticas entre os clássicos marxistas e as teorias psicológicas ocidentais, como tentativa de construção de uma Psicologia Marxista (Tuleski, 2008, p. 36).

Podemos perceber na fala de outra psicóloga a questão de relacionar a teoria vygotkiana com teorias segundo as quais o desenvolvimento do homem em relação com o meio social envolve relações interpessoais e de caráter interacionista.

(...) eu ter estudado Vygotsky ajudou pra mim pensar na interação das crianças, na socialização e na atuação dos mediadores pais, professores, como eles estão mostrando o mundo pra criança como trabalhar elas em grupo de forma que uma coopere com a outra.(P5)

Na perspectiva desta entrevistada, a teoria de Vygotski entende o tema de interação social entre crianças, pais e professores como se as relações interpessoais

dessem base para o desenvolvimento da criança; mas não é isto o que Vygotski propõe quando aponta que o desenvolvimento do homem é social e cultural. O que acontece é que, devido às traduções e apropriações errôneas, sua teoria acaba sendo confundida com outras. Isto reflete a retirada da base marxista dos estudos de Vygotski, para quem os processos psíquicos se desenvolvem junto com as transformações sociais, políticas e econômicas da humanidade, condicionados pelo modo de produção material. (Facci, 1998)

A história da psique humana é a história da sua construção através das relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. A psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico (Facci, 1998, p. 115).

A citação desta autora é muito clara quando aponta o tipo de relação que era importante na Teoria Histórico-Cultural: relação entre indivíduo e sociedade, e não entre indivíduo e indivíduo.

Duarte (2000) explica que neste sentido Vygotski tinha uma visão diferente da constituição do humano. Em sua concepção, o psiquismo se desenvolve vinculado a um processo histórico. Por isso deve-se abordar o entendimento de Vygotski sobre o homem em qualquer área de atuação, inclusive na Educação Especial, na qual a problemática da questão de qual seja o papel do psicólogo dentro das instituições de ensino ao deficiente intelectual se torna mais evidente.

Além disso, a maioria das entrevistadas citou que os conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas, mesmo as específicas da Educação Especial, focaram as questões biológicas, sendo trabalhados as causas e características das deficiências e o meio para diagnosticá-las e reconhecê-las.

...a gente viu toda essa parte do histórico, trabalhamos um pouco da questão mesmo desse movimento da inclusão, as leis que fazem parte né...de todo esse movimento da...na própria questão das deficiências, as leis que amparam.... acabava o estudo ficando mais em cima da própria deficiência.(P3)

(...) características das deficiências, questões genéticas, desenvolvimento infantil, fases...desenvolvimento da aprendizagem...(P9)

Um pouco sobre diagnósticos, comportamento, formas de interagir. Eu estava no segundo ano... Foi muito por cima mesmo... Foi visto por causa dessa professora em específico e pelas visitas que fizemos na APAE de C., poucas visitas. Minha universidade falhou nesse sentido, não nos deu amparo nessa situação, nada que não fosse remediado com um pouco de esforço meu (...) bom, na época devo te dizer que li um monte e nada específico... Mas no meu tempo de pós-graduação sobre análise do comportamento eu estudei mais, também nada específico para grades, mas por interesse mesmo... O mais importante eu aprendi trabalhando lá com a P. (Psicóloga) e a G. (Psicopedagoga) (P10)

Nestas falas percebemos como a formação fundamenta a prática do profissional e vemos nitidamente as marcas da psicologia desenvolvida em contexto burguês, que atende às demandas individualmente. Como afirmam Checchia e Souza (2003), os primeiros currículos de formação em Psicologia davam mais enfoque ao trabalho clínico e de profissional liberal do psicólogo, reforçando o atendimento individual e de consultório, o que veremos a seguir com as respostas referentes às atividades desenvolvidas pelos psicólogos nas APAES.

- **Atividades desenvolvidas pelos psicólogos nas Escolas Especiais**

As psicólogas também foram argúidas sobre as atividades desenvolvidas por elas nas escolas especiais, as APAES. Sobre isto, verificamos que a maioria das entrevistadas relatou que sua atividade principal na escola é realizar avaliações para o ingresso de alunos na escola, pois na maioria das vezes esta é a forma de o aluno entrar na escola; é por meio desta avaliação que o psicólogo vai chegar ao diagnóstico de deficiência intelectual, e o aluno apenas pode se matricular nesta modalidade de ensino mediante este diagnóstico. As participantes relataram ainda que, após fazerem a avaliação psicológica do aluno para ingresso, elas discutiram os casos com uma equipe composta por outros profissionais, como os coordenadores pedagógicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e outros.

Consideramos importante destacar que, segundo algumas participantes, nas escolas que contam com mais de um psicólogo, estes também se reúnem, buscando quais as melhores atividades a serem trabalhadas com os alunos ingressantes e em qual série eles se encaixam. Elas também os reavaliam depois de certo tempo de permanência na escola especial. A fala a seguir exemplifica como são realizadas estas avaliações

(...) a pessoa vem aqui, e...é marcada uma avaliação, né...e daí...a gente chama o pai ou a mãe, os responsáveis e faz a anamnese, pra saber todo o histórico da criança, o desenvolvimento dela, tudo; e depois disso a gente faz a própria avaliação...e aí, com as crianças de até seis anos a gente não aplica nenhum teste psicológico pra avaliar a questão da inteligência dela, a gente verifica o desenvolvimento pela observação. Então a gente tem um roteiro e a gente vai verificar se a idade cronológica dela condiz com a idade mental dela..né? Se a gente verifica que ela tem atraso, ela vai pra estimulação precoce aqui na escola (...)E daí da avaliação (...) da...dos alunos depois de sete anos em diante acaba aplicando os testes; mas...o que a gente mais utiliza é o Wisc, pros pequenos, daí o Weiss pros adultos, o Bender, pra ver se tem alguma alteração neurológica, o HTP, que é de personalidade...o Raven também, que ajuda na parte intelectual, que é cognitiva (...) e a gente faz a...equipe pedagógica as leituras, escrita, cálculo...grafismo...pra verificar se ele tem um bom grafismo, se tem noção da forma, de como que é uma casa, uma árvore. Pelo htp a gente também percebe isso...e...deixa eu ver o que mais... acho que na percepção também a gente verifica a parte motora também, a linguagem, então a gente faz uma avaliação completa. Assim... ela é bem demorada, ela é bem desgastante, mas ela é completa.(P1)

Uma informação fornecida por uma participante que merece destaque foi a de que existem alunos que ingressam na escola sem passar pela avaliação do psicólogo, porque já são encaminhados para a escola com o diagnóstico de deficiência intelectual feito por um profissional da área médica, o que é o suficiente para a concretização de suas matrículas nesta modalidade de ensino.

(...) alguns alunos já vêm e você não precisa fazer avaliação porque o neuropsiquiatra falou que já é aluno daqui, então a gente vai fazendo ao longo do tempo, porque já não é algo imediato pra poder permitir a matrícula dele aqui; mas é assim...todos os profissionais fazem avaliação, eu também faço, elaboro um relatório, coloco meu parecer, passo pra coordenação, daí a coordenação coleta todos os dos outros técnicos também...e daí eles acabam, eles que falam com a família depois, pra dar o retorno, se vai entrar pra escola ou não, o que a gente percebeu ou não. (P4)

Outra atividade desenvolvida pelas participantes que a maioria relatou fazer parte de sua prática profissional diária é a aplicação de testes psicométricos, para medir a inteligência da criança que vai ingressar na escola e para verificar o desempenho da

criança após a sua entrada na instituição. Os testes mais citados foram: Wisc para crianças, Weiss, para adultos, Bender, HTP (house, three, person) e Raven.

(...) E quando você faz avaliação e tu vê que o aluno foi bem, que já dá um QI legal através do Weiss e do Wisc, tem o Columbia também que a gente utiliza, o Raven, o Bender; mas eu utilizo mais o Weiss e o Wisc, que ele é o mais completo...pra mim. Então se der um QI legal, se a gente vê que a criança desenvolveu bem, daí a gente discute com a coordenadora pedagógica, com a professora, pra ver se desenvolveu bem na sala de aula; daí a gente encaminha para o ensino regular, que daí entra naquela questão que são alguns que a gente consegue. (P2)

Aqui fica claro que a atividade predominante na atuação dos psicólogos com o deficiente intelectual são os testes e as avaliações. Isto pode ser explicado pela história da Psicologia como ciência, pois para isto foi necessária a criação de técnicas que tivessem caráter mais imediato, para atender às demandas sociais. Neste sentido, Patto (1984) afirma que a Psicologia, em sua busca pelo caráter científico, desvinculou-se de outras áreas para desenvolver suas técnicas, reconhecendo o homem apenas em sua instância individual, que necessita ser enquadrado nos moldes sociais de normalidade.

Para Yazlle (1997), estes moldes sociais estão em intrínseca relação com a classe burguesa dominante, o que permite práticas de identificar as condições do indivíduo por meio do diagnóstico, ou seja, avaliá-lo e aplicar-lhe testes, e assim prognosticar o equilíbrio, harmonia e progresso da humanidade. Isto garante a manutenção do modelo econômico burguês, na medida em que apresenta um discurso de igualdade para todos, pois o psicólogo está na instituição de Educação Especial realizando avaliações para que o aluno efetue sua matrícula na escola, dependendo deste resultado para ser atendido de maneira diferenciada.

Salotti (1997, p. 56) expõe que este diagnóstico transformado em padrão de medida confere à escola o poder de controlar quem entra e quem sai da norma de deficiência adotada. “Assim a escola reserva aos que se aproximam do indivíduo definido idealmente, procedimentos regulares e aos desviantes, cuidados diferenciados”.

Então, será que somos todos iguais? Ou a ideologia burguesa dominante quer nos enquadrar com este discurso, para que tenhamos consciência de que realmente somos os responsáveis por nosso desenvolvimento ou não, pois quando o psicólogo realiza um diagnóstico para verificar se o aluno concorrente a uma vaga de ensino tem deficiência suficiente para se encaixar nas propostas de atendimento da instituição ou

não, já evidencia o caráter individualista de que as oportunidades estão dadas: a instituição especializada está ali, mas a deficiência deve estar presente.

Segundo Salotti (1997), a tarefa da escola é demarcar características básicas para seus alunos, sinais que permitem reconhecê-lo como deficiente, e isto orienta as atividades e a convivência da instituição com eles. Sendo assim, parte-se da deficiência apresentada nos testes e avaliações, os quais determinarão o tipo de atividade ou grupo de outros alunos com as mesmas necessidades.

Depois que as psicólogas apresentaram estas atividades, foi-lhes perguntado se o atendimento se dava no âmbito individual ou em grupo. Todas as psicólogas responderam que fazem os dois tipos de trabalho, dependendo da demanda do aluno.

Estas falas podem ser relacionadas com o que afirma Maluf (1994): que a formação e a atuação do psicólogo estão voltadas principalmente para a intervenção clínica e remediativa e para avaliações psicométricas. Isto significa que os cursos de Psicologia que englobam a educação escolar e a Educação Especial não preparam o profissional para atuar na esfera educativa.

Para Checchia e Souza (2003), os cursos de Psicologia focam em seu ensino o psicodiagnóstico, a avaliação e a aplicação de testes, de forma que os alunos de Psicologia aprendem as suas técnicas carregando influências do modelo médico de atuação, apresentando-se como um psicoterapeuta, apesar de existir uma diversidade de locais de trabalho para o psicólogo. Neste sentido, o profissional não tem clareza quanto ao uso de modelos alternativos.

Mendoza (1997) complementa a reflexão expondo que a formação do psicólogo voltada para atuação individual demonstra que o profissional se encontra mais preparado para atuar deste modo. Podemos questionar ainda se este fato é uma fragilidade da formação, pois os testes se constituem em uma certeza de que algo está sendo realizado, ou seja, os psicólogos estão sendo formados para isso.

Neste momento trazemos para a discussão que durante a formação inicial em psicologia os futuros profissionais são preparados com teorias de perspectiva que evidencia o caráter individual, e por apresentarem mais segurança em relação ao entendimento de tais teorias, transladam a mesma visão para diferentes áreas o que acaba caracterizando uma prática clínica na escola.

Na pesquisa realizada por Custódio (2002) sobre a prática da psicologia na Educação Especial, foi constatado, por meio de entrevistas com sete psicólogos, que

estes profissionais realizam atividades com crianças e até com adultos e/ou pais e famílias que se resumem a atendimentos individuais ou em grupo, mas se caracterizam como atividade exclusivamente clínica, como elaboração de laudos e encaminhamentos para outros profissionais e para o ensino regular.

Neste sentido, fazemos o mesmo questionamento que a autora acima fez em sua pesquisa: “Qual o caráter que prevalece nas atividades dos psicólogos na Educação Especial, clínico ou educacional?” - e concordamos com ela que são atividades clínicas.

Para responder a este questionamento, Yazlle (1997) complementa que a escola nem sempre se constitui como área de preferência dos profissionais, o que os leva a transferir as práticas aprendidas durante a graduação de atuação em consultório para outras áreas, talvez porque se sintam mais seguros em atuar individualmente, na clínica. Podemos perceber isto na fala a seguir, na qual a psicóloga relatou ter preferência pelo atendimento individual.

(...) eu prefiro a maioria individual, ou quando eu vejo assim, que o aluno está bem, está caminhando, ou algum assunto do grupo informativo que dá pra trabalhar com todo mundo, aí eu reúno o grupo; mas a maioria é individual que eu trabalho com eles (...) É mais fácil você trabalhar com eles porque você já age diretamente no que você quer, porque se você pega um grupo, eles são muito ativos, eles começam a conversar e acaba sendo pouco tempo pra você trabalhar, porque é só 30 a 40 minutos, né? Então quando você pega o individual, você consegue trabalhar mais com eles, você acaba tipo...estimulando, puxando mais para o que você quer mesmo com ele. Aí eu vejo que é melhor do que trabalhar no grupo se não for algum tema que seja pra ser trabalhado assim. (P4)

Outras atividades relatadas pela maioria das psicólogas foi atendimento de orientação às famílias, encaminhamento para outros profissionais, estudos de caso e discussões com a equipe multidisciplinar. Algumas psicólogas relataram atividades diferenciadas, além das já citadas, como, por exemplo, equoterapia, trabalho com psicologia do esporte, grupos informativos, atividades lúdicas, apresentação de palestras com a finalidade de esclarecer sobre a deficiência e sua prevenção, acompanhamento em conselho de classe, educação profissional e visitas domiciliares.

(...) eu trabalho com a psicologia do esporte com os alunos com tênis de mesa e futsal. Faço grupos com eles e desenvolvo questões de motivação, respeito um com o outro, é...perceber o outro, porque são aquelas com deficiência intelectual leve, então eles têm uma compreensão melhor, e dá pra ter um feedback legal. Eu fazia trabalho na

equoterapia também, algum caso eu ainda faço (...). Então o psicólogo atua junto na questão da aproximação, na aproximação do cavalo; tem aquela separação da mãe...é com família lá...e entrega pro cavalo. Então o psicólogo atua neste primeiro contato com o cavalo, apresenta o cavalo que é o principal instrumento da equoterapia...não é nós, não é nós, é o cavalo que vai fazer com que a criança se desenvolva. Nós somos só auxiliares ao redor do cavalo (P2)

Não obstante, devemos destacar que alguns participantes desenvolvem atividades que ultrapassam os limites das práticas de avaliação e atendimento individual, auxiliando no desenvolvimento do aluno. Tais atividades vão além de aplicação de testes e trabalho de orientação a pais e professores.

Mais uma vez recorreremos aos resultados obtidos com a pesquisa de Custódio (2002), cujos entrevistados disseram que, ao ingressarem na instituição de Educação Especial, tinham a expectativa de que seu trabalho fosse eminentemente clínico, que focaria o aluno como objeto de suas intervenções, mas que com o passar do tempo foram reconhecendo que esta atuação individualizada não correspondia às necessidades dos próprios alunos, além de não lhes permitir pensar na escola enquanto instituição de ensino, e por isso o trabalho realizado com uma abordagem clínica passou a ter como coadjuvante os trabalhos mais diferenciados, como os feitos em grupos, o levantamento de necessidades, maior integração com a pedagogia, bem como os apontados pela participante número 2 (P2).

Ademais, cumpre ressaltar que, se por um lado os profissionais tentam trabalhar com novas maneiras para encontrarem resultados melhores, muitas vezes este trabalho é interrompido pela necessidade de psicodiagnósticos para classificação de alunos e de reavaliações. Sendo assim, percebemos que nas escolas de Educação Especial são inúmeras as atribuições que sobrecarregam os psicólogos, além de atividades mais burocráticas (Custódio, 2002).

Com isto consideramos importante ressaltar que duas psicólogas participantes relataram que realizam atividades tanto do âmbito da clínica como da área escolar. As entrevistadas afirmam que os atendimentos clínicos são desenvolvidos devido ao convênio que a escola tem com o Sistema Único de Saúde (SUS), realizando esta prática uma vez na semana. Essa prática é voltada para os aspectos de ordem emocional e psicopedagógica, tanto com as famílias quanto com os alunos. Nos outros dias realiza o trabalho que contempla a área escolar.

Além de toda a parte de supervisão e orientação para os professores, o apoio pedagógico, né, junto com a coordenação, junto com a pedagoga. A gente faz todo o trabalho de avaliação, o trabalho de avaliação psicológica, reavaliação, acompanhamento do aluno pra ver que tipo de trabalho pedagógico está sendo desenvolvido, se ela está se apropriando ou não, né, os projetos que a gente desenvolve dentro da escola com os alunos, todos com o benefício de favorecer e contribuir para o desenvolvimento desse aluno. O trabalho com as famílias a gente também desenvolve, as visitas domiciliares juntamente com o setor social, entre outras funções, né, que a gente está desempenhando dentro da escola. (P3)

(...) algumas APAES firmaram convênio com o SUS, que nem nas duas que eu trabalho; elas possuem esse convênio e esse convênio limitou muito o trabalho do psicólogo dentro destas instituições, porque pelo SUS nós podemos fazer apenas atendimentos clínicos (grupos e/ou individuais) e visitas, a parte educacional fica bem restringida; mas a gente dá um jeitinho de encaixar no horário pra poder fazer, porque com certeza há a necessidade, os professores precisam de auxílio em diversas situações, assim como pra nós tem que ter essa relação. Além disso, pelo SUS todos os atendimentos devem ocorrer em contraturno ao período em que o aluno está matriculado na escola, e isso complica, porque, como vamos fazer a parte psicoeducacional? (P6)

Como pode ser observado na fala anterior, a participante demonstrou certa angústia em relação ao fato de os convênios limitarem seu trabalho educacional. Aqui se pode entender novamente que os aspectos individuais são vistos como mais necessários para as escolas especiais desenvolverem suas atividades, sendo os atendimentos clínicos voltados ao deficiente intelectual.

Por outro lado, tanto uma participante quanto a outra (P3 e P6) especificaram que o trabalho que desenvolvem na área educacional contempla as avaliações e reavaliações de alunos. *Então, este é com os professores (orientações), avaliações e reavaliações pra inclusão de alunos no regular. (P6)*

Uma participante (P6) explicitou em sua fala que quando é percebida uma dificuldade na aprendizagem do aluno, quem recebe orientações é o professor que atua dentro da sala de aula. Se for necessária uma atuação direta com o aluno, é usado o tempo da prática clínica com ele.

Houve uma participante que relatou realizar atividades em três áreas: clínica, escolar e organizacional, sendo esta última bastante voltada a entrevistas de seleção de novos funcionários da escola.

Desta maneira percebemos que podem não estar claras as atividades das psicólogas no tocante à sua área de atuação e nem o conceito de Psicologia como Ciência. Elas trabalham com os alunos, com os professores, com os funcionários e com as famílias, e assim não lhes sobra tempo para aperfeiçoar sua prática em relação à educação, como afirmou P6. Neste sentido Maluf (1994) pontua, a partir de uma pesquisa com profissionais da psicologia escolar, que é necessário que os cursos de Psicologia formem o profissional da Psicologia, e não um especialista por área, e que isto falta na formação, uma vez que um dos resultados desta pesquisa é a divisão de tarefas independentemente da área em que o profissional esteja atuando, mesmo que seja em apenas um local de trabalho.

Outra atividade relatada, embora pela minoria dos participantes, foi ministrar, em escolas para alunos, professores e agentes de saúde, palestras e minicursos que contemplam a explicitação de como atuar e prevenir as deficiências: (...) *trabalho com prevenção fazendo palestras nas escolas para alunos, para professores, agentes de saúde, elaboração de minicursos para nossos colaboradores e definição de turmas.* (P9)

Estas atividades apontam que é necessário maior conhecimento e esclarecimento das pessoas que frequentam as escolas, no sentido de mais bem prepará-las para o atendimento à deficiência, cabendo ao psicólogo desenvolver esta prática. Vemos esta prática como diferenciada, pois envolve a transmissão de conceitos e conteúdos sobre a Educação Especial que podem não atingir todas as pessoas da escola, mesmo em suas casas. Para Patto (2010), quando um profissional assume a tarefa de educar não deve limitar-se a apenas passar informação, mas também ressocializar, convidando os alunos, pais e professores a somarem esforços com movimentos sociais que visam a melhorias para todo. Isto é possível quando as pessoas reconhecem o deficiente intelectual como pessoa, e não como um conjunto de falhas biológicas.

Esta tarefa pode evoluir cada vez mais se a formação dos profissionais em Psicologia for potencializada com conteúdos que vão além da repetição mecânica de rituais didáticos de treinamento em técnicas de avaliação, classificação e normalização que não são tratadas em seus fundamentos (Patto, 2010).

Outra atividade citada foi a educação profissional ou ensino profissionalizante. Duas psicólogas (P4 e P7) que afirmam realizar este trabalho têm como objetivo inserir os

alunos no mercado de trabalho. Preparam-nos enquanto estão na escola para sua posterior contratação por algumas empresas.

Na educação profissional o enfoque é diferente, pois trabalhamos com habilidades básicas, específicas e de gestão, Trabalhamos com três pontos, iniciação, qualificação e preparação para o trabalho (...). Eu vou até o local de trabalho do aluno dar orientações tanto para o aluno, quanto para a família e para a empresa que está contratando. (P7)

O profissionalizante eu sempre trabalho, além dos grupos informativos sobre assuntos, assim... que sejam interessantes pra eles, como, por exemplo, eu trabalho com orientação sexual, uso de camisinha é...trabalho também sobre bullying, já trabalhei sobre autoestima, sobre respeito, alguns assim, até mesmo temas que acabam surgindo no ambiente escolar no que diz respeito com o professor, alguma coisa assim, a gente sempre trabalha com eles, e jogos (...). (P4)

Merece destaque o fato de que uma destas duas participantes verbalizou considerar importante levar o mundo do trabalho para dentro da escola e apresentá-lo ao aluno, bem como levar o aluno ao campo externo, para conhecer as empresas e o mercado de trabalho como um todo. Afirmou já ter um aluno trabalhando em uma empresa de Fast-food.

Sobre isto Januzzi (2004) contribui ao expor que a educação da pessoa com deficiência é vinculada ao desenvolvimento econômico do país, cuja função do educador, seja formar o aluno para postos de trabalho existente. Sendo assim, a visualização de pessoas com deficiência intelectual, atuando, principalmente como empacotador de caixas de supermercados ou atendentes de restaurantes, é uma atividade produzida pela história da sociedade que atendam as necessidades do sistema capitalista.

Segundo Nagel (2005), a nova ordem mundial, sob o sistema capitalista, disseminou o consumismo e o individualismo, tornando o trabalho e a aquisição de um salário o único meio de atingir estes dois padrões. Isto valida o entendimento de que as oportunidades estão dadas, porém se o indivíduo sozinho não conquista um posto de trabalho, cabe à Educação Especial prepará-lo para isto com suas propostas de integração e adaptação do indivíduo ao meio, fazendo com que o objetivo de que a pessoa com deficiência lute para que o desempenho adquirido pelo treino e reabilitação seja o mais próximo possível dos padrões de normalidade (Soares, 2009).

Outra informação que em nosso entendimento merece destaque e que foi citada por apenas uma participante (P4) é que, entre as atividades desenvolvidas (avaliações,

reavaliações, etc.) na escola, ela realiza também grupos informativos, que consistem em discutir em grupo com alunos deficientes intelectuais assuntos relacionados à sexualidade, ao bullying e outros temas pelos quais demonstrem interesse.

Entendemos que um trabalho neste nível é relevante para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, pois trata de temas cotidianos de que muitas vezes o aluno não tem conhecimento, ou porque o meio no qual estão inseridos não oferece práticas e atividades que promovam estas informações no convívio diário ou porque o deficiente intelectual é considerado limitado pela sua deficiência para compreender e tomar estas práticas como diárias, além de o trabalho assistencialista estar voltado apenas para o ensino de higiene, por exemplo. Neste aspecto a sociedade capitalista não evoluiu, pois o atendimento ao deficiente continua de caráter assistencialista, o que reduz o deficiente a um aglomerado de sintomas que exigem a atenção direta de uma pessoa não deficiente, segregando-o cada vez mais.

Esta concepção de integração e inclusão social conquistadas pelo deficiente por meio do trabalho não está relacionada com a visão de Vygotski sobre o trabalho. Conforme assinala Barroco (2007), Vygotski via o trabalho como humanizador, pois somente pelo trabalho é que o homem se diferencia dos animais, ou seja, pela capacidade de intervir na natureza e dela retirar seus meios de sobrevivência e ao mesmo tempo transformá-la. A autora expõe ainda que a escola do trabalho, para os soviéticos, tinha como finalidade superar o trabalho manual e educar o homem para o trabalho ativo e útil para toda a sociedade. Tal escola era a *Escola Politécnica*, cujos princípios consistiam em ensinar os preceitos científicos gerais dos diferentes processos de produção.

Mazzota (2005) ressalta que o deficiente tem capacidade intelectual, inclusive de apreender conteúdos científicos, mas esta consideração é contrária à ideia hegemônica atual de que o defeito orgânico limita sua aprendizagem. Além disso, a concepção estigmatizadora de que a condição do deficiente de incapacitado e inválido é imutável leva a sociedade a não providenciar meios que os tirem desta condição. O psicólogo pode contribuir para isto sem perceber, uma vez que está alienado desta realidade e que a formação não o prepara para um pensamento crítico que lhe permita superar estas atenções e concepções meramente assistencialistas.

Observando inúmeras atividades desenvolvidas pelas psicólogas na Educação Especial, podemos nos reportar ao que afirma Mendoza (1997), que esta área constitui um campo no qual todas as práticas psicológicas são pertinentes, cabendo ao psicólogo, nessa concepção, as tarefas de diagnosticar os casos de deficiência intelectual. Assim seu

trabalho se limitaria ao aspecto individual e não se estenderia ao coletivo, no qual são buscadas atividades relevantes para a educação do deficiente intelectual, como, por exemplo, planejamento e avaliação curricular e organização e composição de classes. Foi isto que se observou na maioria das entrevistas. Sabe-se que as instituições evoluem no atendimento ao deficiente intelectual, o qual encontra nesses espaços uma educação diferenciada; porém é importante pensarmos, enquanto psicólogos, até que ponto nossa prática não o isola e segrega ainda mais, quando o limitamos a um espaço e a um diagnóstico.

- **Compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento.**

Outra indagação foi feita às participantes, buscando apreender seu conhecimento sobre como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Esta indagação ocorreu a fim de conhecer como é transmitido, durante a graduação, este processo bastante discutido pelas teorias da Psicologia do Desenvolvimento. As participantes, ao serem indagadas sobre este assunto, mostraram-se surpresas, pois não sabiam o que responder (*“Não sei se vou saber responder a esta questão”* - P1, P2, P5, P6), o que tornou necessário a pesquisadora explicar melhor o que estava sendo solicitado delas. Outras ainda relataram ser esta uma questão difícil de responder, pois depende de cada aluno individual; porém relataram, em sua maioria, que é necessário realizar atividades que não partam da deficiência e daquilo que o aluno não possa fazer, e sim, da percepção de suas habilidades e do estímulo para que se realize o aprendizado.

Podemos avaliar que, apesar de compreenderem a importância de não focar suas atividades na deficiência, as psicólogas continuam exercendo uma prática que limita o aluno com deficiência. Por que o psicólogo não percebe isso ou não questiona sua prática? Salotti (1997, p. 60) afirma que nas instituições de ensino, sejam elas de Educação Especial ou regular, existe um saber e uma prática individualizante já instituída, o que inibe os profissionais de qualquer questionamento além de sua tarefa pedagógica, pois acreditam que “questionar os preceitos que qualificam essa função, será visto sempre como ato transgressor”. Assim, é possível afirmar que falta contato com a realidade, levando o profissional a não reconhecer as limitações da própria psicologia.

Apenas uma entre as participantes não respondeu à questão, mas focou sua resposta no trabalho com as famílias, no sentido de que nada adianta realizar um

trabalho que promova o desenvolvimento se a família não realizar o mesmo trabalho em casa.

Olha, eu vejo assim que tem que ser um trabalho muito sistemático, é algo assim que a gente tem que trabalhar não só um tipo, mas vários, em conjunto, pra conseguir algum resultado, porque é superdifícil, é supercomplicado trabalhar a questão da família. É muito importante pra gente conseguir algum resultado aqui, porque às vezes você começa um trabalho aqui na escola, mesmo assim, que não seja só eu, por exemplo, assim a fono mesmo ou com qualquer outro profissional, vai começar um trabalho e a gente precisa que tipo, que seja dado continuidade em casa né, porque assim pelo comprometimento deles, como tem que ser algo assim sistemático que a gente começa aqui hoje, tem que estar encaminhando. Só que ele chega em casa, ou falta, ou acaba acontecendo alguma coisa que acaba regredindo (...). (P4)

Pelas falas das participantes observamos que elas podem não ter claro como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, pois, apesar de apenas uma não responder objetivamente à questão, voltando para outros aspectos do trabalho, como a família, dada no exemplo da fala acima, todas demonstraram dificuldades em compreender o que estava sendo solicitado. Não sabiam nem mesmo por onde iniciar sua fala, sendo necessário a pesquisadora explicar o que lhes estava sendo pedido. É também importante ressaltar que, como se trata de um aprendizado diferenciado e mais lento, os profissionais que atuam com o deficiente e não percebem resultados imediatos não compreendem isto como desenvolvimento de fato. Sobre isto, uma participante (P9) afirmou que a deficiência provoca dificuldades de fixação e memorização dos conteúdos aprendidos, apontando o aluno e sua deficiência como causa da não aprendizagem e, conseqüentemente, do não desenvolvimento.

Percebemos que a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência não são bem compreendidos pelas psicólogas. Podemos então relacionar isto com o que foi discutido na segunda seção, sobre uma sociedade de desvalorização do conhecimento, na qual vimos as ideologias e os discursos que são disseminados pela classe detentora tanto do poder econômico quanto do poder intelectual, nas escolas, desde os períodos iniciais de formação do homem. Vimos uma escola que difunde valores de caráter individual, os quais, por sua vez, banalizam o conhecimento para enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e inviabilizar a luta das pessoas com e sem deficiência por uma superação destas concepções.

Ocorre um aligeiramento da formação do psicólogo, quando percebemos que nessa sociedade é valorizado tudo aquilo que é imediato e traz soluções rápidas. Conforme discutimos em relação aos autores que explicam as correntes disseminadas no capitalismo segundo as quais a aprendizagem e o desenvolvimento são de caráter individual, podemos dizer que esta formação é impactada por esta desvalorização e pelas cinco ilusões propostas por Duarte (2008), apresentadas na segunda seção.

Podemos dizer ainda que os psicólogos não se dão conta disso, por isso não conseguem entender ou responder ao questionamento sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Em contrapartida, duas participantes (P3, P7) responderam que o desenvolvimento da criança deficiente intelectual depende do profissional que está atuando junto a ela. Neste sentido citaram que se o profissional não reconhece suas capacidades de aprendizagem, não desenvolvem um trabalho que de fato resulte no desenvolvimento.

Eu compreendo o desenvolvimento dela....eu vejo assim...que depende muito de quem vai estar trabalhando com ela, na forma como você vê essa pessoa com deficiência. Se você vê ele como uma pessoa incapaz e improdutivo, ele realmente vai ser porque daí você vai deixar de investir nessa pessoa, porque a gente tem que trabalhar com essa pessoa acreditando no potencialidade dela, dando condições pra que ele avance, entendendo que ele apresenta uma limitação sim, mas que a gente não tem que olhar a limitação, a gente tem que olhar né...o que ele é capaz de fazer.(P3)

O processo de aprendizagem dele depende de o profissional acreditar no potencial de desenvolvimento, sabendo que existem as dificuldades, mas acreditando no seu potencial e desenvolvendo atividades diferenciadas. (P7)

Se o psicólogo partir desta visão e elaborar suas atividades de modo que não individualize mais ainda a pessoa com deficiência, compreendendo seu desenvolvimento em relação íntima com o desenvolvimento social e cultural de um contexto muito mais amplo, podemos acreditar que a educação tem papel fundamental neste processo. A psicóloga entrevistada tem conhecimento do que Vygotski (2000) aponta, ou seja, que os processos biológicos provocados pela deficiência estão subordinados ao desenvolvimento cultural, pois é a cultura que dá origem às formas especiais de conduta, edifica novos níveis do comportamento humano em desenvolvimento e modifica a atividade das funções psíquicas.

Houve participantes que, apesar de afirmarem que as atividades devem ter como foco o que o aluno pode aprender, isto é, partir de suas potencialidades, não referiram de forma clara o entendimento que o profissional deve ter em relação ao aluno e ao processo de ensino-aprendizagem, apenas responderam que é necessário estimular o que já sabem ou perceber as suas habilidades.

Assim, algumas psicólogas possuem certo conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deficiente intelectual, embora ainda muito limitado. Sobre isto Vygotski (1997) pontuava em seus estudos sobre a defectologia, que é preciso desenvolver atividades a partir das compensações apresentadas pela pessoa com deficiência mesmo sabendo que existe a limitação e a dificuldade causada no plano biológico, mas colocando-as como secundárias. Esse entendimento foi por nós observado nas falas de algumas das participantes, por exemplo, quando uma delas afirma: *Existe a dificuldade biológica, que deve ser estimulada com um atendimento diferenciado (...) não partir da deficiência, e sim de suas capacidades para desenvolvê-las.* (P8)

Vygotski e Luria (1996) explicam que a educação da pessoa com deficiência deve criar compensações não no plano biológico e sim no plano cultural e social. Só quando compreende que só a aprendizagem promove o desenvolvimento é que o educador conseguirá contribuir para que a pessoa com deficiência de fato se desenvolva.

Por outro lado, outras psicólogas entrevistadas relataram que é a partir daquilo que é estimulado no aluno que é possível “abrir caminhos” para sua aprendizagem. A primeira psicóloga entrevistada demonstrou conhecer a teoria vygotskiana, mas se contradisse ao falar da questão do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Tem a teoria de Vygotski né, que contradiz com a de Piaget. Muito interessante, até porque tem muita gente que pensa: ah, vai na APAE pra aprender o quê? Então não é assim...aprender a ler e a escrever, tem duas coisas que vão ser estimuladas, é a integração sensorial, né, é trabalhado o tato, olfato, a audição, a visão, né, cores. Então já desde pequenininho essa parte sensorial está sendo estimulada, né, então já é uma abertura para o aprendizado depois. Se você percebe que já tem essa dificuldade agora, então já se prepara pra depois, futuramente, né, tem um trabalho diferenciado com aquela criança que verifica que tem mais dificuldade.(P1)

Uma das psicólogas entrevistadas verbalizou que a aprendizagem e desenvolvimento da criança deficiente intelectual dependem de inúmeros fatores aos quais o profissional precisa estar atento, como suas condições familiares, econômicas e

sociais e o nível de estimulação que ela recebe ou já recebeu para chegar ao potencial cognitivo que apresenta.

Olha, essa é uma pergunta muito difícil de responder (rs), porque assim é um somatório de diversos fatores a serem analisados: condições familiares, econômicas sociais, nível de estimulação que já recebeu e recebe, e se possui outra deficiência. Acredito que tem que se analisar todos esses pontos e outros específicos a cada situação. Acredito que vai por aí, analisar todos esses pontos, assim como o potencial cognitivo que ele tem. (P6)

Esta fala nos remete à teoria da carência cultural, elaborada por Patto (1984) e explicada na seção 1 da pesquisa, segundo a qual a dificuldade no desenvolvimento é relacionada à pobreza ou falta de cultura das famílias das classes mais baixas. Caso se parte deste princípio, tudo é explicado pelas condições econômicas das classes menos favorecidas, que não conseguem se enquadrar em um conjunto adequado de padrões impostos em diversos âmbitos, como a escola, o que resulta em uma prática que legitima uma sociedade de classes.

Logo em seguida, a partir da compreensão do psicólogo sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, as psicólogas foram questionadas sobre as referências teóricas que respaldam sua prática.

- **Referencial teórico adotado**

Sobre o referencial teórico utilizado pelas participantes em respaldo à sua prática profissional, verificamos que a maioria utiliza a análise do comportamento como orientação teórica em sua atuação na Educação Especial. Algumas das participantes explicitaram que, apesar de terem a formação mais focada em outra teoria, vêm na análise do comportamento a possibilidade de desenvolver atividades que mais auxiliam nos resultados com o deficiente intelectual.

Olha, eu, na faculdade, eu gostava muito de psicanálise, agora assim...na escola mesmo eu acho que, por se tratar de uma escola com deficiência intelectual e múltiplas também, pelo menos quando eu tinha na graduação a minha professora mesmo era comportamental da disciplina de Educação Especial, e eu percebi assim que muito do que ela passava realmente hoje condiz mais do que eu tentar trabalhar com eles na psicanálise. (P4)

Apesar de adotarem a teoria comportamental na atuação com o deficiente intelectual, não deixam de ter leituras de outras teorias, como mostra a fala a seguir:

sim, eu leio sim...é...algumas coisas de esquizofrenia eu sempre procuro saber é...um pouco da psicanálise eu leio também, mas sempre procuro ler o que a comportamental diz, como que dá pra atuar melhor, né (...) (P2). Entretanto, as participantes acreditam que com a teoria comportamental os resultados são mais rápidos e as atividades desenvolvidas são mais práticas.

Das dez participantes entrevistadas, três afirmaram que a teoria psicanalítica orienta suas práticas, principalmente no momento de compreender o sujeito em questão, o aluno com deficiência, mas buscam outros caminhos com a leitura de compêndios que explicam as deficiências ou leituras da internet, principalmente se na escola existirem alunos com uma deficiência pouco conhecida.

Consideramos importante destacar que algumas psicólogas, ao serem indagadas sobre a abordagem teórica que respalda sua prática, informaram que elas não possuem uma única abordagem teórica, tudo vai depender de a área de atuação ser a clínica ou a escolar.

Na visão clínica eu uso a Psicanálise e na visão escolar, Vygotsky (P9). Uso a psicanálise para entender a pessoa, mas na escola a comportamental dá mais respaldo, porém sem misturar as teorias (P8).

Percebemos com estas respostas que na formação em Psicologia os profissionais não concluem o curso com uma visão de homem concreta e específica, o que resulta neste tipo de atuação. Como se pode observar nas falas destas participantes, elas utilizam dois referenciais teóricos que partem de bases epistemológicas bastante distintas para explicar e atender o mesmo homem, como, por exemplo, a psicanálise e a teoria vygotskiana. Com isto fazem desmembramento, sugerindo que o homem da escola é diferente do homem da clínica. A respeito disto Patto (1984) explica que a Psicologia envolve em sua constituição diferentes escolas e orientações teóricas que a traduzem como conhecimento sem unidade e por isso a identidade do psicólogo se perde diante destas inúmeras teorias.

De nossa parte, defendemos a teoria de Vygotski (1996) quando ressalva a importância de se ter uma psicologia geral que adote como método de estudo o materialismo histórico de Marx para compreender esse homem, que é o mesmo, independentemente da área em que se encontre, pelo fato de seu desenvolvimento ser relacionado a um contexto histórico e social maior.

Neste momento trazemos para consideração que das dez psicólogas entrevistadas apenas uma relatou que em sua atuação utiliza a teoria histórico-crítica tanto no âmbito

escolar quanto no clínico. Podemos afirmar que se trata de um avanço em relação a ter a visão sobre o deficiente respaldada por esta teoria, pois alguns de seus principais representantes, como Saviani (1988) e Duarte (2001), discutem as teorias individualizantes que limitam o homem em suas capacidades e esforços naturais para conseguir se desenvolver dentro de uma sociedade dividida em classes. Esta teoria critica a Escola Nova, a qual coloca sobre o aluno toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso no desenvolvimento, tirando à escola e à educação como um todo qualquer responsabilidade diante deste processo. Para os referidos autores, a própria Escola Nova é o fracasso de toda escola.

Feitas as considerações sobre as teorias adotadas na prática do psicólogo com a Educação Especial, as psicólogas foram solicitadas a avaliar sua formação, durante a graduação, para desenvolverem seu trabalho com o deficiente intelectual nas escolas especiais.

- **A formação profissional, como os psicólogos a avaliam**

A respeito da avaliação das participantes sobre sua formação (graduação) para desenvolver sua prática profissional em escolas especiais para deficientes intelectuais, identificamos que, em sua maioria, elas avaliaram esta formação como fraca, pois não se sentiam preparadas para atuar quando iniciaram suas atividades nestas escolas. Atribuem sua capacidade de atuar em escolas especiais ou à busca pessoal por aperfeiçoamento em teoria e prática ou a cursos de pós-graduação. Apresentaram respostas que afirmaram ter sua formação complementada por trocas realizadas com profissionais psicólogos que já atuavam desde mais tempo com o deficiente intelectual.

Das dez entrevistadas, duas, apesar de não conseguirem responder e explicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, afirmaram que a formação, de forma geral, foi boa em relação aos conteúdos bibliográficos e estágios realizados nas APAEs. Vale ressaltar que uma destas respostas foi contraditória:

A minha turma foi a terceira que se formou na universidade, portanto o curso foi muito bom, pois tive o respaldo bibliográfico que me possibilitou buscar conhecer mais da área porque tinha interesse, e por isso sempre busquei saber mais sobre Educação Especial (...). Eu consegui atuar em APAE porque tive interesse, mas em relação aos conteúdos trabalhados é muito pouco, porém se você tiver interesse e busca compreender mais, os professores davam retorno (P7).

Destacamos que esta psicóloga teve estágio durante a graduação em APAEs e logo que concluiu a graduação foi contratada para atuar na APAE em questão, trabalhando lá durante vinte anos; mas mesmo assim foi necessário seu desempenho individual para se preparar para o trabalho como psicóloga de Educação Especial.

Consideramos importante trazer para discussão a seguinte fala:

(...) no meu ponto de vista eu vejo assim, que nem hoje quem trabalha dentro de uma escola de Educação Especial, eu vejo assim que por mais que a disciplina tenha sido muito bem ministrada, eu acho pouco, né. Teve um ano, né, que a gente trabalhou (...) eu considero que eu tive uma boa formação assim de uma forma geral. Só que eu vejo assim, que nem hoje eu estou dentro, estou vivenciando, né? o que eu falo assim é que hoje eu estou dentro da história da Educação Especial né, da deficiência, então eu vejo assim, que hoje eu vivencio essa realidade, porque na graduação em alguns momentos você não considera que um dia irá trabalhar com o deficiente intelectual, nem com deficiência, às vezes você fica até por fora do que está acontecendo dentro da educação (...) (P3)

Percebemos na fala desta psicóloga e na pesquisa como um todo que quando as participantes foram questionadas a respeito das disciplinas cursadas na graduação que contemplavam a Educação Especial, essas disciplinas não eram específicas da atuação do psicólogo dentro das APAEs, e também que nos cursos de graduação em Psicologia foi oferecida uma única disciplina específica, e mesmo assim, durante apenas um ano.

Assim, os resultados desta pesquisa mostram que o psicólogo não tem uma formação satisfatória para atuação em escolas especiais, bem como em relação a compreensão de que a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento humano. Isto pode ser confirmado nas respostas como uma formação “fraca”, pelo fato de as teorias e práticas não terem passado todas as informações necessárias para o psicólogo se sentir seguro para atuar na prática, ou pela falta de oportunidade de estagiar em APAEs.

Pra atuar aqui eu acho que a minha formação...bom...na faculdade, eu senti assim que deixou a desejar, eu não sei se é porque eu não fiz escolar, não tive práticas em instituições de ensino para deficientes intelectuais, assim...escolas especiais. Eu achei assim que deixou bem a desejar, bem como quando eu vim pra cá, eu fiquei totalmente perdida. Assim...você dá aquele entender assim...e agora, eu não sei nada, é um mundo totalmente novo pra mim. Vou ter que estudar, vou ter que ir atrás pra ver se eu consigo alguma coisa...né, mas assim, da graduação, sim eu trouxe bastante coisa,

mas não assim que eu pudesse relacionar totalmente com aqui, em relação a aqui, eu acho que ficou muita coisa a desejar. (P4)

Uma das psicólogas citou que, em relação à postura profissional, avalia sua formação, em uma escala de zero a dez, em oito, pois considera que foi preparada para exercer uma postura de acolhimento, igualdade, simpatia, empatia, assertividade e segurança; porém em termos de teoria e prática avalia em cinco.

(...) em termos de teoria e prática, numa escala de 0 a 10, acho que a minha formação pode ser avaliada em 5,50%, porque podia sim ser melhor, quero dizer no que a universidade poderia ter oferecido e não no meu aproveitamento...Porque hoje em dia eu tô correndo atrás com cursos fora, né, aí, difícil isso, acho que é porque eu acho que tinha que ser oferecido mais coisas. (P6).

Houve outras psicólogas que responderam nesta mesma linha.

A minha universidade deixou a desejar nesse quesito, infelizmente. Mas felizmente, meu esforço não (não estou justificando, estou mais me vangloriando). Mas meu interesse fez a diferença. Então hoje eu posso dizer que estou bem graduada para atuar na APAE, por causa do meu interesse (...). Bom, ela foi benéfica em muitos pontos, pecou alguns... Assim como eu devo ter acertado ou errado em alguns aspectos como estudante, mas estou feliz pela minha graduação. Ela ajudou a me transformar no que sou hoje e eu conheci lá algumas das pessoas que eu considero as mais inteligentes que eu conheço. Uu estou feliz com a grade curricular, embora ela pudesse ser mais eficiente com a Educação Especial.

Esta entrevistada, apesar de ter respondido que está feliz com sua atuação, considera que a grade curricular do curso deveria dar mais valor às disciplinas de Educação Especial.

As entrevistadas também questionaram sua formação no sentido de não capacitá-las para o atendimento a pessoas com deficiência intelectual, pois o que foi mais discutido durante as disciplinas específicas de Educação Especial foram conteúdos referentes à inclusão em escolas regulares, como podemos ver na seguinte fala.

A minha formação foi fraca. Não tive contato com pessoas com necessidades educacionais especiais. A formação não me preparou para atender, e eu me questiono como a Psicologia lida com algumas questões, como por exemplo, um paciente que não fala, se autoagride, e outras situações. Na graduação só era discutida a questão da inclusão, que todos são iguais, etc., mas como capacitar os profissionais a atuar com isso, não. (P8)

Consideramos esta fala muito importante, no sentido de questionar o curso de Psicologia em si por de não ter preparado os psicólogos para atuar em situações mais específicas. Diante de algumas dificuldades é possível perceber que a formação em Psicologia não dá conta de formar bem seus profissionais, deixando a preparação para melhor desenvolver suas atividades por conta da busca individual por conhecimentos que os tornem mais seguros para atuar.

È necessário questionar esta formação impactada pela desvalorização do conhecimento, pois vimos não ser por acaso que isto acontece, mas porque a formação está vinculada a toda uma sociedade que apreende as ideologias determinadas pela classe burguesa. Isto não permite ao psicólogo ter uma atuação satisfatória, questionar as razões pelas quais o trabalho educacional com o deficiente intelectual é ainda limitado às avaliações e à aplicação de testes, o que não auxilia no desenvolvimento pleno do ser humano, pois não o entende como em complexo e interminável desenvolvimento. O homem com deficiência não deve ser estigmatizado e determinado a ser para sempre deficiente, pois isto só lhe acarreta isolamento e sentimentos de inferioridade.

6. Considerações finais

Após o caminho percorrido que envolveu desde os estudos bibliográficos até a investigação empírica relatados até o momento, chegamos a algumas considerações que serão abordadas a seguir.

Vale relembrar que no foco de nosso estudo estiveram a formação e a atuação do psicólogo na Educação Especial, as quais sofrem impactos das ideologias da sociedade contemporânea disseminadas para atender ao modelo econômico neoliberal, formando uma sociedade que desvaloriza o conhecimento. Assim, tivemos como finalidade verificar que tipo de conhecimento está sendo disseminado sobre a Educação Especial e o deficiente intelectual enquanto o psicólogo está em período de formação nos cursos de Psicologia.

Em primeiro lugar, podemos ressaltar que atingimos nosso propósito, pois por meio da revisão bibliográfica, com a qual abordamos a história da psicologia, a história da Educação Especial no Brasil, as ideologias neoliberais e suas interfaces com as escolas contemporâneas, caminhamos em defesa da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski como forma de superar uma concepção pragmatizada, linear e positivista do desenvolvimento humano.

As entrevistas com as dez psicólogas que atuam em educação com o deficiente intelectual nos permitiram compreender que a formação ofertada pelos cursos de Psicologia sobre conhecimentos relativos à educação do deficiente intelectual é insatisfatória, mas não por acaso, e sim, porque sofreu e continua sofrendo os impactos da hegemonia de classes.

Percebemos com as leituras feitas que nossa sociedade passou por diferentes momentos em sua constituição e que cada etapa é marcada por lutas em busca de qualidade de vida do homem. Foi assim com o homem primitivo, que desenvolveu meios para garantir sua sobrevivência, partindo da transformação direta da natureza; foi assim com a revolução burguesa, que buscava liberdade de mercado e por isso acabou com os feudos e com os domínios dos senhores feudais e a exploração dos camponeses; e é assim hoje, com homens que ainda lutam contra um sistema econômico que detém para si e mais ninguém as formas de produção e o conhecimento.

Assim como a propriedade privada, a cultura foi sendo apropriada por uma minoria, e como explicamos na segunda seção, foram constituídas as classes sociais, ficando classe burguesa como dominante e a classe proletária como dominada. Isto

colocou nas mãos e no poder da burguesia não só as riquezas materiais produzidas, mas também os conhecimentos, sendo transmitido para as outras classes aquilo que serve para aquela classe continuar se mantendo no poder.

Com as leituras de Facci (2004), Duarte (2008), Saviani (1988), Patto (1984), Yazzle (1997), entre outros, vimos que as teorias neoliberais ganharam espaço nas escolas, garantindo que nesta sociedade, para a aquisição do desenvolvimento, cada um é responsável por si.

Deste modo percebemos que esta sociedade, vítima das economias neoliberais, carrega a desvalorização do conhecimento, que ocasiona impactos na formação do psicólogo e resulta no não desenvolvimento do homem, sendo ainda mais perversa em relação ao homem com deficiência intelectual.

Com autores como Maluf (1994), Checchia e Souza (2003) e outros vimos que as atividades desenvolvidas pelos psicólogos nas escolas são de caráter clínico, pois, como referido na primeira seção, a Psicologia, em sua constituição histórica, para estar de acordo com as exigências e demandas de toda uma sociedade que sofria alterações em sua estrutura e economia e garantir o *status* de ciência, precisou criar métodos de trabalho mais objetivos e imediatos. Por isso é que os psicólogos saem dos cursos de Psicologia mais preparados para práticas psicoterapêuticas ou clínicas, mas transladam essas práticas de consultório para as outras áreas, como a escola.

Na Educação Especial isto não é diferente. Como vimos com Mendoza (1997), essa área constitui um campo no qual todas as práticas são possíveis, inclusive as da Psicologia, cabendo aos psicólogos as tarefas de diagnosticar os casos de deficiência intelectual, e isso o leva a atuar com o homem isolado de seu contexto sociocultural. Isto foi confirmado pelas respostas das psicólogas, as quais, em sua totalidade, afirmaram que, além de outras atividades, grande parte do seu trabalho com o deficiente intelectual é destinado ao desenvolvimento de práticas de avaliação e diagnóstico das deficiências.

Um ponto que muito nos chamou a atenção diz respeito ao conhecimento dos psicólogos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos com deficiência, tanto que nenhuma das entrevistadas compreendeu a questão, respondendo de forma a contemplar outros assuntos ou a explicitar que sua atuação depende de cada aluno.

Com isto podemos dizer que os conceitos disseminados sobre a Educação Especial são aqueles propalados pela economia neoliberal, pela classe burguesa dominante, de que cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso enquanto ser

humano. Se não nos desenvolvemos, isto se deve à nossa falta de capacidade, e não aos inúmeros fatores, que englobam a economia, a divisão de classes e a propriedade privada de bens materiais e do conhecimento.

Para a pessoa com deficiência isto é muito mais grave, pois, como apontou a pesquisa de Rossato (2010), na qual foram entrevistados educadores de escolas especiais para deficientes intelectuais a respeito da queixa escolar, as múltiplas determinações do fracasso escolar passam a ser do indivíduo, podendo ser este o aluno, o professor ou a família. Quem não corresponde aos ideais formulados pela sociedade são os indivíduos isolados de uma totalidade, do contexto social e cultural. Isto acontece tanto na escola regular como na escola especial. O que é diferente nesta instituição é que o problema de aprendizado é mais naturalizado ainda, pois as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência no processo de aprendizagem são tidas como algo comum e a deficiência é tida como imutável e irreversível e não agrega a queixa escolar.

Podemos dizer ainda, pelas leituras e entrevistas, que o desenvolvimento da psicologia para conquistar seu *status* de ciência seguiu os princípios da ideologia burguesa dominante e construiu seus instrumentos de trabalho com base em técnicas de avaliação e diagnóstico do comportamento humano de outras ciências, como, por exemplo, a medicina. Em conformidade com diversas teorias e diferentes concepções de homem, a Psicologia se desmembra em várias formas de entender o comportamento. Isto é confirmado pelas psicólogas, que em sua atuação se baseiam em diferentes teorias, mesmo que estas apresentem visões de homem completamente diferentes umas das outras. Exemplo disto é o caso das teorias histórico-cultural e psicanalítica: a primeira é utilizada em atendimentos em grupos, quando se trata de atividades que fujam aos padrões clínicos, as quais também não são claras para elas, enquanto a segunda é aplicada em atendimentos unicamente clínicos e individuais.

Os psicólogos ainda atendem às políticas estabelecidas para as pessoas com deficiência, pois realizam atividades que propiciem a inclusão em escolas regulares, mesmo que estas não estejam suficientemente estruturadas para recebê-los em suas necessidades educacionais especiais, pois com o discurso de igualdade e educação para todos o Estado se isenta de apresentar melhorias na qualidade de ensino, já que o indivíduo deve estar apto e maduro o bastante para conseguir se inserir em outros meios que não as escolas especiais.

Não podemos esquecer que esse tipo de atendimento destinado ao deficiente intelectual também não foge ao contexto histórico, em que diferentes conceitos sobre a

deficiência foram disseminados. Neste sentido, atualmente é preciso dar auxílio e realizar campanhas que defendam os direitos dos deficientes, colocando-o em uma sociedade perversa que já o carimbou com o estigma de não ser possível a sua educação ou de ser colocado nos setores de exploração comercial.

Não queremos dizer que o deficiente intelectual não possa trabalhar, ou que não possa viver, nos mesmos espaços sociais, com pessoas sem deficiência. O que queremos defender são suas potencialidades críticas, sua possibilidade de entrar na faculdade, desenvolver pesquisas complexas, apreender conteúdos, conceitos científicos que qualquer um pode apreender, desde que a ele sejam propiciadas boas condições de ensino em boas escolas.

Por isso defendemos a teoria de Vygotski, que, com seus estudos, conseguiu avaliar que o desenvolvimento individual está em consonância com o desenvolvimento histórico da humanidade e não deve ser isolado. Defendemos que esta teoria seja mais bem abordada nos cursos de Psicologia, por ter uma característica crítica que propõe mudanças, que nade contra a maré das ideologias hegemônicas, que brigue com este conceito de que o deficiente não possa se desenvolver de maneira plena.

A luta de Vygotski era pela humanização do homem, todo e qualquer homem, com ou sem deficiência, o que por sua vez, atribuía suas outras defesas, bem como, a defesa da educabilidade da pessoa com deficiência intelectual.

Assim, podemos concluir que um profissional que atue em conjunto com a pessoa com deficiência precisa desenvolver nela suas capacidades criativas, bem como apreender conhecimentos que permitam o trabalho que acarrete na aprendizagem e desenvolvimento. Precisa de conhecimentos tais como da teoria Vygotskiana.

Vigotskii defende que a atividade do ser humano pode ser reprodutiva e criativa. Reprodutiva ao se fazer presente na vida dos particulares, dia após dia, sendo assim uma condição para os homens se reproduzirem como tais. Criativa quando, partindo daquilo que outros já elaboraram, redimensiona, reorganiza os elementos sob uma forma nova, com outros propósitos (Barroco, 2007, p.6)

Desta forma permanece um questionamento, que tipo de técnicas o psicólogo deve apreender a desenvolver lhe permitam trabalhar junto a pessoa com deficiência em todos os âmbitos, culturais, familiares, sociais? Como se daria o atendimento? É

possível à formação em psicologia que garanta uma prática voltada para os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência?

Não podemos responder a todos estes questionamentos, mas a hipótese que pode ser levantada é que o ensino para o deficiente intelectual não é para promover o desenvolvimento e sim cumprir tabela.

Vale ressaltar ainda que, o profissional em atendimento à pessoa com deficiência, precisa trabalhar em todos os âmbitos, em conjunto com a família, e, principalmente com a escola.

Acreditamos ser fundamental o papel da Psicologia em discussões que considerem a educabilidade e a possibilidade de desenvolvimento pelas mediações culturais. Vimos que, pelo contexto histórico de o conhecimento psicológico ser transformado em científico, os métodos de estudo passaram a ser mais objetivos, o que tornou este tipo de atividade predominante nas escolas, principalmente na Educação Especial. Buscamos contribuir para que o psicólogo esteja preparado para conceber as deficiências de uma maneira não isolada, mas como parte de um todo concreto, em uma realidade concreta, carregada de uma cultura social.

O psicólogo precisa ser preparado para lançar um olhar crítico e trabalhar por uma educação comprometida com o fortalecimento do indivíduo, para que este possa perceber a realidade que o cerca e assim lhe seja possível intervir no mundo de forma a transformá-lo. Neste sentido o psicólogo não poderá adotar uma postura neutra e ingênua, mas deve ir além das aparências que enganam e adotar uma concepção teórico-metodológica que lhe dê fundamento para isso e saia dos aspectos apenas individuais dentro da escola.

Sinalizamos ainda a necessidade de serem desenvolvidos estudos mais aprofundados e pesquisas baseadas em uma concepção crítica, para ser possível superarmos as atuais concepções, baseadas no indivíduo. Acreditamos que, com muitas pesquisas que sigam esta abordagem por nós defendida, podemos atingir a maior parte das pessoas que lutam para viver em uma sociedade melhor e com real benefício para todos.

7. Referências.

Anderson, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Sader, E. & Gentili, P. Pablo (orgs.) *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: _____ & Meira, M. E. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. pp. 139-168.

Apple, M. W. (1997). O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: Gentili, P. A.A. & Silva, T. T.(orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. (5ª Ed.) Petrópolis, RJ. Vozes. pp. 179 a 204.

Barroco, S. M. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado, Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, Brasil.

Bastos, A. V. B., Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicol. cienc. prof.* v.9 n.1 Brasília. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931989000100003&script=sci_arttext Acesso em: 15 de novembro de 2011.

Bianchetti, L. (2001). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. Em Bianchetti, L. & Freire, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (4ª edição, pp. 21-51). Campinas, SP: Papirus.

Boarini, M. L. (2003). (org). Higienismo, Eugenia e a naturalização do social. In: _____ *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem. Cap nº 1, pp. 19 a 43.

Boarini, M. L. (2007). A Higiene Mental e o saber instituído. *Mnemosine*, Vol. 3, nº 1, Disponível em: <http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/viewFile/245/366>. Acesso em: 05 de junho de 2010.

Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo, Cortez.

Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. pp.79-104.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação (Legislação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca*, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. (2ª edição). Brasília: CORDE.

Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB.

Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2.ed. ver. São Paulo. Educ.

Cambaúva, L. G. (1988). *Bases teórico-metodológicas da Educação Especial*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. Mestrado em Educação.

Camilo, T. C. (2008). A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Iniciação científica* da FFC, v. 8, n. 2. pp. 130-139.

Carvalho, M. (2005). Lenin, Educação e Consciência Socialista. In: Lombardi, J. C. & Saviani, D. (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas. SP. Autores Associados. pp. 95 a 123.

Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicol. cienc. prof.* V. 3 n.1, Brasília,. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931982000100001&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 03 de julho de 2010.

Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. pp. 105-138.

Cotrin, J. T. D. (2010). *Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil.

Custódio, C. B. (2002). *Psicologia e a educação especial: a prática em questão*. Monografia de especialização pela Universidade Estadual de Maringá. Brasil

Duarte, N. (2001) *Vygotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2.ed, São Paulo, Autores Associados.

Duarte, N. (2004). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: _____ *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo, Autores Associados. pp. 219-242.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados.

Engels, F. (2008). *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 2ª ed. São Paulo: Editora instituto José Luís e Rosa Sundermann.(Obra original publicada em 1892).

Facci, M.G.D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista- UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Mestrado em Educação. Brasil

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana*. Autores Associados. Coleção Formação de Professores.

Facci, M. G. D., Barroco, S. M. S., e Tuleski, S. C. (2006). Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial de crianças: Do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de Psicologia*, v.10, nº 13, jan-jun 2006. pp. 23 a 33.

Figueiredo, L. C. M. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Frigotto, G. (1997). Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação. visões críticas*. (5ª Ed.) Petrópolis, RJ. Vozes. pp. 31 a 93.

Garcia, R. M.C. Políticas para educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Rev. bras. educ. espec.* vol.12 no.3 Marília Sept./Dec. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 de dezembro de 2011.

Hobsbawm, E. (1998). *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. (2ª Ed. Trad. Marcos Santarrita) São Paulo: Companhia de letras.

Huberman, L. (1986). *História da Riqueza do Homem*. 21ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara.

Januzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

Januzzi, G. (2004). *Algumas concepções de educação do deficiente*. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n.3, pp. 9-25.

Japiassu, H. (1975). *O mito da neutralidade científica*. Copacabana, RJ. Imago.

Kassar, M. C. M. (1998). Liberalismo, Neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cad. CEDES vol.19 n.46* Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003 Acesso em: 03 de dezembro de 2011.

Konder, L. (1983) *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.

Lenin, V. I. (1916). *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. (Transcrição de Tiago Saboga). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm> Acesso em: 27 de outubro de 2011.

Lombardi, J. C. (2005). Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. In: _____ & Saviani, D. (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP. Autores Associados. PP. 1 a 39.

Luria, A. R. (1988). Vigotskii. In: _____ Vigotskii, L.S. Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone. pp. 21 a 39.

Maluf, (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia. *Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Marx, K. (1982). O método da economia política. In: _____ *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. Cap. III, pp. 14 a 19.

Marx, K. (2007). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (Transcrição de Alexandre Moreira Oliveira). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em: 13 de junho de 2011.

Marx, K., Engels, F. (2008). *Manifesto do Partido Comunista*. (1ª Ed.) São Paulo, Expressão popular.

Mazotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil – história e políticas públicas*. (5ª edição). São Paulo: Cortez.

Mello, A. S. (2004). A Escola de Vygotsky. In: Carrara K. (Org). *Introdução a psicologia da educação*. 1. Ed. S.P: Avercamp. 2004.

Mendoza, C. E. F.(1997). Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul. *Estudos de Psicologia*, v. 14, nº 1, pp. 71 a 82.

Miranda, A.A. B. (2003). História, deficiência e educação especial. In:_____ *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência Mental*. Tese de doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep. Brasil

Morais, R. C. C. (1997) *Liberalismo e Neoliberalismo: uma introdução comparativa*. Primeira versão, n. 73. Campinas: Unicamp. PP. 1 a 15.

Nagel, L. H. (2005). A educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade. *Conferência ao CRM de Maringá*: Biblioteca Municipal de Maringá.

Neto, A.V. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: Machado et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em estudo*. Maringá, v.14, n.1, pp. 31-40.

Patto, M.H.S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo. T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (2000). Para uma crítica da razão psicométrica. In: _____ *Mutações do Cativo*: escritos de Psicologia e Política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp. Cap nº 4, pp. 65 à 85.

Patto, M. H. S. (2010). Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. 2 ed. São Paulo, Casa do Psicólogo

Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Radecki, W. (1925). Higiene mental da criança: baseada sobre as leis de Psychologia. *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*. Anno 1, nº 1, pp. 11 à 100.

Rossato, S. P. M. (2010). *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Brasil.

Salotti, M. R. R. (1997). Breves considerações sobre práticas educacionais. In: Cunha et al. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência. pp.55-59.

Saviani, D. (1988). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Sawaia, B. (2006) Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? Em Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ª edição, pp. 7-15). Petrópolis: Editora Vozes.

Soares, J. M. (2009). *A pessoa com deficiência mental e sua inserção no mercado de trabalho: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Brasil.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. R. Proença, M. & Rocha, M. L. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. Casa do Psicólogo. pp. 105-142.

Tuleski, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In. Duarte, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo, Autores Associados. pp. 121-138.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. 2. Ed. Maringá: Eduem.

Trotsky, L. (2007). O que foi a Revolução Russa. *Rev. Marxismo Vivo de teoria e política internacional*, n. 16. pp. 52-67.

Trotsky, L. (2011). *Em defesa do marxismo*. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann. (coletânea de cartas e artigos publicados entre setembro de 1939 e agosto de 1940).

Vygotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em Vygotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. pp. 203-420. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1997). Fundamentos de defectologia. Em *Obras Escogidas* (tomo V). Madrid Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).

Vygotski, L. S. (2000). Problemas Del desarrollo de la psique. Em *Obras Escogidas*. (tomo III). Madrid Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).

Vygotski, L.S. (2004). A transformação socialista do homem. (Trad. Nilson Dória). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em: 18 de julho de 2010.

Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). A criança e seu comportamento. Em Vgotski, L. S. & Luria, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. pp. 151-239. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Wanderbroock, D. J. & Boarini, M. L. (2008). A seleção dos imigrantes (1914-1945) e a higiene mental necesaria. *Revista interamericana de psicologia*. v. 42, n. 3. pp. 520-527. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3254248> Acesso em: 10 de junho, 2011.

Wanderbroock, D. J. (2009). Nasce a Liga Brasileira de Hygiene Mental: corpo médico, cabeça liberal. In _____ *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá, Eduem. Cap. nº 1, pp. 21 à 55.

Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In: Cunha et al. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência. pp. 12-38.

8. Apêndices

Apêndice 1

Documento de Anuência da escola:

Autorização do Diretor(a)

Eu,.....Diretor(a)
autorizo Rafaela Mezzomo, portadora do RG nº 9174419-8 e CPF 065885159-44
(discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia da UEM), sob
orientação da professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº
3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: “A formação do
Psicólogo para atuar na Educação Especial com deficiente intelectual: contribuições da
Psicologia Histórico-Cultural”
no(a).....

a qual tem por objetivo verificar o que está sendo contemplado na grade curricular, nas
ementas e nos programas das disciplinas das universidades sobre a educação especial e
a intervenção do psicólogo nesta área, além de verificar, a partir de entrevistas com
psicólogos que atuam em escola especial, como foi a sua formação durante a graduação
para trabalhar nesta área e como estão desempenhando seu trabalho.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do
estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a
mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de
Maringá.

Apêndice 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A formação do Psicólogo para atuar na Educação Especial com deficiente intelectual: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Prof. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é verificar o que está sendo contemplado na grade curricular, nas ementas e nos programas das disciplinas das universidades sobre a educação especial e a intervenção do psicólogo nesta área, bem como verificar com os psicólogos egressos destas instituições que atuam em escola especial, como foi a sua formação durante a graduação para trabalhar nesta área e como estão desempenhando seu trabalho. Estes objetivos pretendem ser cumpridos a partir de análises dos documentos solicitados nas Instituições e a partir de entrevistas com os psicólogos. Para isto a sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma: preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante, e uma ficha de identificação da instituição destinada a levantar sobre o número de alunos, de funcionários, a caracterização da escola e dos alunos atendidos etc. E, ainda será realizada uma entrevista embasada em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos.

Será necessário para a realização da entrevista cerca de aproximadamente 30 minutos com o participante, sendo possível seu prolongamento, em que o horário será marcado com antecedência, sendo ainda as mesmas gravadas (de acordo com o consentimento do entrevistado). O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será, esclarecida antes e durante a pesquisa acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos em relação às respostas de algumas perguntas que o participante pode não querer responder. Diante disto será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e as respostas gravadas serão descartadas após as análises, e estas serão direcionadas aos participantes para tomarem conhecimento dos resultados da presente pesquisa.

Os benefícios esperados são contribuições de forma científica e social tanto para compreender e ampliar o tema acerca das concepções e atuações dos psicólogos que se empreendem quando se trata da educação de pessoas com deficiência mental, como também para propor sugestões e reflexões acerca da formação dos psicólogos no Paraná, propondo discussões acerca de alternativas e mudanças nas relações do psicólogo com a população dos alunos de Escolas Especiais, com intuito ainda de amparar teórico e metodologicamente estes profissionais na sua atuação. Espera-se assim, contribuir para a Psicologia considerando a importância da escola com papel fundamentado na transformação social, e na luta por uma Educação de maior qualidade a todos os indivíduos, indiferentemente da modalidade de ensino que freqüente, sendo ele especial ou não.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Discente Rafaela Mezzomo.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rafaela Mezzomo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

1- **Nome:** Rafaela Mezzomo (pesquisadora). Telefone: (44) 33544049 ou (42)99465605

Endereço Completo: Rua Bragança, número 759, edifício Esmeralda Apto 03.

E-mail: rafinhamezzomo@hotmail.com ou rafaella_mezzomo@yahoo.com.br

2- **Nome:** Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora). Telefone: (44) 3261-4291

Endereço Completo: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá – na Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

E-mail: nstessaro@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

Apêndice 3

Ficha de Identificação dos participantes

- 1- Nome (apenas iniciais):
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Grau de Escolaridade:
- 5- Cursos de formação realizados na área de Educação Especial:
- 6- Nível de escolaridade com que trabalha:
- 7- Há quanto tempo trabalha com este nível de escolaridade:
- 8- Tempo de experiência profissional com pessoas com deficiência mental:

Apêndice 4

Ficha de caracterização da instituição.

- 1- Nome da Instituição:
- 2- Número de alunos:
- 3- Número de funcionários e de educadores:
- 4- Tipos de serviços oferecidos aos alunos (Estimulação Precoce, pré-escolar, escolar, Fisioterapia, Psicologia, Fonoaudiologia, Oficinas, etc.):
- 5- Caracterização dos alunos (idade, deficiências, tempo de escola, nível socioeconômico):
- 6- Quanto aos alunos que freqüentam o Pré-escolar e o Escolar, quais os critérios utilizados para sua inserção nesse nível?
- 7- Quantos alunos dessa escola já foram incluídos no Ensino Regular ou na Classe Especial e quais os critérios para que isso ocorra?

Apêndice 5

Roteiro de Entrevista

- 1-Quais foram as disciplinas cursadas durante sua graduação que contemplavam conteúdos acerca da Educação Especial;
- 2- Quais foram os conhecimentos adquiridos durante a graduação referentes à educação especial;
- 3- Quais são as atividades desenvolvidas pelos psicólogos com os deficientes;
- 4- Como o psicólogo compreende o desenvolvimento da pessoa com deficiência;
- 5- Qual referencial teórico que respalda sua prática profissional;
- 6- Como o Psicólogo avalia sua formação para atuar na educação especial.