

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Bauru - Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Helena Ferreira Vander Velden

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA PARA ATENÇÃO ÀS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: análise de ementários dos cursos públicos de
graduação no País

BAURU

2012

Helena Ferreira Vander Velden

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA PARA ATENÇÃO ÀS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: análise de ementários dos cursos públicos de
graduação no País

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

BAURU

2012

Vander Velden, Helena Ferreira.

Formação de profissionais em psicologia para
atenção às pessoas com deficiência: análise de
ementários dos cursos públicos de graduação no país /
Helena Ferreira Vander Velden, 2012
144 f.

Orientadora: Lúcia Pereira Leite

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012

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

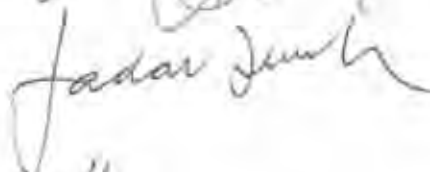
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE HELENA FERREIRA VANDER VELDEN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de março do ano de 2012, às 13:30 horas, no(a) Sala 3 da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. SÁDÃO OMOTE do(a) Departamento de Educação Especial / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de HELENA FERREIRA VANDER VELDEN, intitulada "A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA NA ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: do princípio aos atuais cursos públicos de graduação no País". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, lendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE



Prof. Dr. SÁDÃO OMOTE



Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR



COMISSÃO EXAMINADORA

Dr^a Lúcia Pereira Leite
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

Dr. Jair Lopes Junior
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

Dr. Sadao Omote
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília

APOIO FINANCEIRO:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

*À minha mãe Rosa e ao meu pai Fernando
que, sempre, sem duvidar, apoiaram a
realização de cada um dos meus sonhos.
Obrigada por serem meus melhores exemplos
e por vibrar comigo a cada vitória.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha estimada orientadora, Dra. Lúcia Pereira Leite, por sua competência, capacidade de trabalho e paciência constantes. Agradeço por dividir comigo seus conhecimentos em Psicologia, a inclinação para determinadas áreas e a vontade de fazer com que o conhecimento produzido na Universidade transponha seus limites e possa fazer a diferença onde ele é realmente necessário. A dedicação e a seriedade com que conduz seu trabalho me mostraram que a Psicologia e a Educação são caminhos possíveis e que, juntas, são poderosas.

Agradeço à minha família, pela base sólida que sempre me deu força e coragem para começar tudo que é importante em minha vida. À minha mãe, que sempre paciente em nossas conversas, compartilhou comigo minhas angústias, minhas indignações e minhas conquistas. Obrigada por me ensinar o quanto é importante ir atrás dos sonhos que se tem e realizá-los; com vontade, mas também com humildade e respeito, sempre. Ao meu pai, que com a sua inteligência, senso de humor e senso prático, sempre procurou me mostrar os melhores caminhos, apesar de, muitas vezes, eu preferir errar primeiro para então aprender. Obrigada por estar sempre presente. Agradeço por serem o meu chão e tudo aquilo que me sustenta. Nada disso seria possível sem vocês!

Agradeço aos meus irmãos – Felipe e Elisa – meus melhores amigos e aqueles com os quais eu aprendi a compartilhar. Fê, obrigada pelas longas discussões, pelas leituras, pelas indicações e pelo interesse sempre. Minha admiração por você é – e sempre foi – enorme. Er, minha melhor amiga, companheira e conselheira, obrigada por me ensinar tanto; obrigada pelo seu amor incondicional e pela força com que me apóia, sempre!

Agradeço a todos os meus familiares, por torcerem por mim e comemorarem minhas conquistas. Em especial, agradeço à minha afilhada Luisa, pelo interesse, pela preocupação, pelas palavras de carinho e apoio nos momentos difíceis e por compreender minha ausência, tantas vezes.

Agradeço aos meus amigos João e Aninha, essenciais durante o tempo em que estive em Bauru e essenciais agora também, na minha vida. Aninha, admiro sua franqueza, seu carinho

com as pessoas a sua volta, sua alegria e a seriedade com que conduz tudo o que faz. João, você fez com que eu me sentisse em casa. Agradeço por compartilhar comigo tudo o que você tem de melhor. Obrigada pela companhia, pelas longas horas de conversa, pelas risadas e pelas lágrimas também. Nada teria sido igual sem vocês!

Agradeço à querida Mônica Greghi, que me recebeu tão carinhosamente e me ajudou a manter-me firme nos momentos em que eu me desequilibrei. Obrigada por me ajudar a reconhecer, dentre tantas outras coisas, o valor do meu trabalho. Sentirei muito a sua falta!

Agradeço aos meus professores e colegas da Pós-Graduação, por compartilharem comigo momentos tão importantes e especiais.

A todos, meu muito obrigada!

VANDER VELDEN, H. F. **Formação de profissionais em Psicologia para atenção às pessoas com deficiência:** análise de ementários dos cursos públicos de graduação no País. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

RESUMO

A última década do século XX e o início do novo século são marcados pela evolução do movimento de inclusão das pessoas com deficiência e a continuidade da busca pela maximização das formas de integração, oferecendo oportunidades iguais a todos e procurando minimizar os processos de exclusão e discriminação. Diversos autores tem contribuído para o entendimento da deficiência à luz da Psicologia e, assim, aprimorar os conhecimentos dessa ciência para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Partindo da trajetória da constituição da Psicologia como ciência e como profissão no cenário mundial e no Brasil, passando pelo percurso de surgimento da atenção às pessoas com deficiência no país e considerando as ações destinadas aos psicólogos na atenção a essas pessoas, buscou-se investigar os conteúdos curriculares relacionados à questão da deficiência, ministrados em cursos de formação em Psicologia, procurando analisar se as intenções expressas nos planos de ensino estão em consonância com os eixos estruturantes que articulam conhecimentos, habilidades e competências, contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Para isso, foi realizada uma investigação em documentos (grades curriculares e ementas das disciplinas) dos cursos públicos de Psicologia do país, nos quais procurou-se pelos temas necessidade especial, deficiência, inclusão e excepcional. O material de 36 cursos de Psicologia foi analisado de acordo com categorias previamente estabelecidas, e os resultados mostraram que ainda são predominantes, nas ementas das disciplinas, as intenções classificatórias e conceituais da deficiência, o que pode demonstrar uma disposição para se compreender os fenômenos relacionados à pessoa com deficiência pela base biológica, retirando da Psicologia a compreensão da deficiência como fato social. Evidenciou-se também a escassa realização de pesquisas na área durante a graduação, o ensino deficiente dos procedimentos e técnicas em Psicologia para o atendimento às pessoas com deficiência, a existência de poucos conteúdos relacionados ao estudo dos fenômenos e processos psicológicos relativos à questão e escassas referências às possibilidades de atuação e inserção do psicólogo nos diferentes contextos em que podem lidar com a questão da deficiência. Em uma perspectiva positiva, os resultados demonstraram que parece haver uma tendência em se valorizar a interface da Psicologia com outras áreas do conhecimento para o entendimento das questões relacionadas à deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Psicologia. Formação. Currículo.

VANDER VELDEN, H. F. **Professional education in psychology to care for people with disabilities:** syllabus analysis of public courses for graduation in the Country. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

ABSTRACT

The last decade of the twentieth century and the beginning of the new century are marked by the evolution of the inclusion movement for people with disabilities and continuous search for ways of maximizing integration, offering equal opportunities for all and seeking to minimize the processes of exclusion and discrimination. Several authors have contributed to the understanding of disability in the light of psychology and thus contribute to the knowledge of that science to build a more egalitarian and democratic society. Based on the psychology trajectory as a science and profession on the world stage and in Brazil, through the course of emergence of attention to people with disabilities in the country and considering the actions aimed at psychologists in caring for these people, we sought to investigate the curricular content related to disability issues taught in training courses in psychology, trying to analyze whether the intentions expressed in the syllabus are in line with the main principles that articulate knowledge, skills and competencies contained in the National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Psychology. For this, an investigation was conducted in documents (curricula and descriptions of the subjects) of Psychology public courses in the country in which the subjects tried to special need, disability, inclusion and exceptional. The 36 courses material in psychology was analyzed according to previously defined categories, and the results showed that are still prevalent in the menus of disciplines and conceptual intentions qualifying disability, which can demonstrate a willingness to understand the phenomena related to the disabled person biologically based, drawing from psychology understanding of disability as social fact. It also showed the limited research in the area during the graduate education, poor teaching procedures and techniques to care for individuals with disabilities, that there are few topics related to the psychological phenomena' study and processes related to the issue and scant references to the possibilities for psychologist action and inclusion in the different contexts in which they can deal with the issue of disability. In a positive perspective, the results showed that there seems to be a tendency to enhance the interface of psychology with other fields of knowledge to the understanding of issues related to disability.

Keywords: Inclusion. Disabilities. Psychology. Professional education. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos cursos de Psicologia no Brasil, por região e categoria administrativa.....	75
Quadro 2 - Tipo de informações obtidas sobre os cursos de Psicologia disponíveis <i>online</i> e número de instituições, subdivididas por região.....	78
Quadro 3 – Radicais e palavras buscados nas ementas das disciplinas.....	80
Quadro 4 - Quadro com as disciplinas que foram excluídas da amostra.....	81
Quadro 5 – Caracterização das disciplinas.....	81
Quadro 6 – Exemplo de ementas com suas unidades de análise.....	83
Quadro 7 – Distribuição das instituições incluídas na amostra, segundo a categoria administrativa e a região do país.....	90
Quadro 8 – Agrupamento das disciplinas.....	92
Quadro 9 – Ocorrência de cada um dos radicais nas disciplinas da amostra.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística Kappa obtida entre P e J1, segundo a classificação por categoria.....	87
Tabela 2 – Valor dos Kappas para as categorias (P/J1).....	87
Tabela 3 - Estatística Kappa obtida entre P e J2, segundo a classificação por categoria.....	88
Tabela 4 – Valor dos Kappas para as categorias (P/J2).....	88
Tabela 5 – Estatística Kappa obtida entre P e J3, segundo a classificação por categoria.....	88
Tabela 6 - Valor dos Kappas para as categorias (P/J3).....	89
Tabela 7 – Estatística Kappa obtida entre P e juízes, para cada uma das categorias.....	89
Tabela 8 – Número total de disciplinas e de disciplinas incluídas na pesquisa, por região.....	91
Tabela 9 – Ocorrência de cada radical nas diferentes partes dos planos.....	94
Tabela 10 – Classificação geral das assertivas.....	97
Tabela 11 – Classificação dos conteúdos das ementas, por região do país.....	97

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Subjetividade e sociedade	16
1.2 A Constituição da Psicologia como ciência e profissão no Brasil e no Mundo	18
1.3 História da Psicologia no cenário brasileiro.....	26
1.4 A formação em Psicologia	31
1.5 A Psicologia e a Educação Especial no Brasil	43
1.6 Breve histórico da Inclusão no Mundo e no Brasil	49
1.7 Atuação dos profissionais da psicologia junto às pessoas com deficiência, em diferentes contextos.....	58
1.8 Justificativa.....	70
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	73
2.1 Método utilizado: análise documental.....	73
2.2 Amostragem.....	75
2.3 Procedimentos de coleta de dados	77
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	83

2.4.1	Categorias para classificação dos conteúdos das ementas.....	84
2.4.2	Análise dos juízes.....	85
2.4.3	Teste de Confiabilidade intergrupo.....	86
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	90
3.1	Mapeamento dos cursos de Psicologia no Brasil e das disciplinas de interesse.....	90
3.2	Análise dos conteúdos das ementas.....	95
3.2.1	Categorização das assertivas.....	96
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
5	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A – Relação das Universidades Públicas Brasileiras que oferecem cursos de Psicologia.....	131
	APÊNDICE B – Disciplinas da amostra e suas assertivas.....	134
	APÊNDICE C – Quadro com as disciplinas que foram excluídas da amostra.....	140
	APÊNDICE D - Solicitação enviada aos juízes.....	142
	APÊNDICE E - Carta de solicitação do material às universidades.....	144

APRESENTAÇÃO

O movimento de Inclusão das pessoas com deficiência, nos diversos setores da sociedade, ganhou forte impulso a partir da década de 1990, e vem conquistando cada vez mais espaços, partidários e contribuindo com novos direcionamentos no que diz respeito às perspectivas para as pessoas com necessidades especiais. A última década do século XX e o início do novo século são marcados pela evolução desse movimento e a continuidade da busca pela maximização das formas de integração, oferecendo oportunidades iguais a todos e procurando minimizar os processos de exclusão e discriminação (BRASIL, 1999; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SAETA, 1999; CHACON, 2001).

Diversos autores tem contribuído para o entendimento da deficiência à luz da Psicologia e, assim, endossado o movimento para uma sociedade inclusiva e, com isso, mais igualitária e democrática (ARANHA, 2001; GLAT, 1995; MAZZOTTA et. al., 2007; OMOTE, 1994, 1999).

A abordagem do tema da inclusão, mais especificamente na área educacional, implica na reflexão das relações entre Psicologia, práticas educacionais e Educação Especial, uma vez que, no decorrer da história da Psicologia, a educação inclusiva vem se apresentando como um grande desafio (LOURENÇO, 2000). É possível dizer, ainda, que o desenvolvimento da Educação Especial caminhou paralelamente à constituição da Psicologia como ciência e profissão em nosso país.

Muitos podem ser os questionamentos acerca das possíveis relações entre Psicologia e a questão da deficiência e da inclusão. Diante desse universo, o presente estudo investigou os conteúdos curriculares relacionados à questão da deficiência, ministrados em cursos de formação em Psicologia, procurando analisar se as intenções expressas nos planos de ensino estão em consonância com os eixos estruturantes que articulam conhecimentos, habilidades e competências, contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (2011).

O texto apresenta como ponto de partida a discussão a respeito da subjetividade humana - a intenção foi explicitar as condições subjetivas que, tendo como pano de fundo as transformações históricas, criaram um cenário propício ao surgimento da Psicologia. Na sequência tem-se a descrição da história da mesma, suas influências, seus precursores e seu processo de constituição no Mundo e no Brasil.

É apresentado também o percurso da Psicologia no cenário brasileiro, sua constituição como campo do saber e profissão regulamentada cuja formação profissional, de nível universitário, encontrava-se estabelecida nos principais centros econômicos e políticos do país, em meados da década de 1960. Em seguida são abordados os aspectos específicos da formação em Psicologia no Brasil, com a intenção de apresentar aspectos importantes e problemas existentes, para que se tenha um panorama do contexto a partir do qual será realizada a análise do material objeto de estudo da pesquisa.

Buscou-se, ainda, apresentar a trajetória do surgimento da atenção às pessoas com deficiência no Brasil e brevemente a constituição da Educação Especial. Em seguida expõe-se o histórico da Inclusão, em âmbito nacional e internacional, procurando fornecer informações a respeito de sua importância, dos documentos norteadores e da situação atual, para que seja possível identificar o papel da Psicologia no referido processo.

Igualmente são apontados os profissionais que, em suas atribuições, atuam junto a pessoas com deficiência, com destaque às ações destinadas aos psicólogos. A intenção é que se possa articular as ações exigidas dos psicólogos no atendimento à pessoa com deficiência aos conteúdos expressos nas ementas das disciplinas investigadas.

A opção pelo termo “atenção” utilizado no título deste trabalho, deve-se ao significado atribuído ao termo – tanto do substantivo quanto do verbo. Entende-se que no trabalho do psicólogo, em qualquer esfera possível, o profissional deve valer-se da atenção como princípio para guiar sua conduta.

O substantivo feminino “atenção” refere-se à ação de fixar o ‘espírito’ sobre alguma coisa e apresenta como sinônimos os seguintes vocábulos: afabilidade, amabilidade, anteparo, cautela, circunspeção, cortesia, cuidado, delicadeza, educação, gentileza, graciosidade, obséquio, ponderação, precaução, prudência e tento. O verbo “atender” tem como definição: acolher com atenção, ouvir atentamente; receber em audiência; tomar em consideração, deferir. São sinônimos: acatar, acolher, acudir, aguardar, ajudar, cuidar, deferir, escutar, esperar, examinar, notar, obedecer, ouvir, reparar, respeitar, salvar, seguir (KOOGAN; HOUAISS, 2000).

Espera-se que os resultados, apontamentos e questionamentos presentes nessa pesquisa possam servir à reflexão sobre a atuação do psicólogo no que se refere às pessoas com deficiência, bem como oferecer elementos que subsidiem a análise da formação desse profissional frente às demandas dessa parcela da sociedade.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Subjetividade e sociedade

Segundo Figueiredo e Santi (2002), é preciso que haja o conhecimento das condições históricas que fomentaram o interesse em conhecer cientificamente os aspectos psicológicos - que também foram responsáveis, em grande medida, pelo estabelecimento da Psicologia como ciência - que são a experiência da subjetividade privatizada e a experiência da crise dessa subjetividade. Com isso, como em qualquer ciência, faz-se necessário que se conheça o contexto em que se insere, ou seja, conhecer os fatores sociais, políticos e econômicos dos diferentes locais e datas.

Os autores acrescentam que ter uma experiência da subjetividade privatizada significa sentir que parte das suas experiências é íntima, que apenas você e mais ninguém tem acesso a elas; e a possibilidade de mantermos nossa privacidade é muito valorizada e relacionada ao nosso desejo de sermos livres para decidir nosso destino. Já as grandes rupturas da experiência subjetiva privatizada ocorrem em situações de crise social, nas quais as pessoas se vêem obrigadas a tomar decisões sem o apoio da sociedade; a perda de referências coletivas como a religião, a família ou uma lei confiável leva o homem a construir referências internas – assim, surge o espaço para a experiência da subjetividade privatizada: quem sou eu, como me sinto, o que desejo, o que considero justo e adequado. Questões importantes para a Psicologia ao conhecer o homem (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

As experiências da subjetividade privatizada foram se tornando, ao longo dos séculos, grandes determinantes da consciência que os homens tem da sua própria existência. Nos primórdios da nossa história, eram poucos os homens que exerciam a liberdade de reconhecerem-se como moralmente autônomos, capazes de iniciativa, sentimentos e desejos próprios; com essa experiência da subjetividade privatizada, aquela se tornou a imagem generalizada que temos de nós mesmos, ou seja, em uma época em que não se pode esperar pela aprovação de uma figura de autoridade, o homem se vê obrigado a escolher seus próprios caminhos e lidar com as consequências de suas escolhas; assim, tem início um processo de valorização cada vez maior do “Homem” (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

Sinteticamente, pode-se considerar que, com o fim do modo de produção auto-suficiente e o início do domínio do mercado sobre todas as relações humanas, torna-se

universal a experiência de que os interesses de cada produtor são mais importantes para ele do que os interesses da sociedade como um todo. Assim o mercantilismo cria o mercado de produtos e o mercado de trabalho; este, por sua vez, surge porque aqueles que não possuem os meios de produção passam a comercializar sua força de trabalho. Além de perder os vínculos com os meios de produção e a interdependência comunitária, o homem moderno perde também as relações existentes entre servos e senhorio que, apesar de ocorrerem em uma esfera de exploração, procuravam garantir proteção e apoio dos fortes para com os fracos (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

Resumindo, os indivíduos perdem a solidariedade do grupo (com o fim da auto-suficiência) e perdem a proteção de um senhor: cada um precisa buscar sozinho seu próprio sustento. Aliado a isso, no século XVI, tem início as tentativas de contenção e limitação das ações dos homens, com grandes esforços da Igreja Católica e das novas Igrejas Protestantes em articular a crença em um Deus onipotente e no livre-arbítrio humano. O surgimento da idéia de que a liberdade foi o grande e exclusivo dom dado ao homem por Deus surge como solução para tal dilema. Assim, o sujeito encontra-se, novamente, submetido a uma ordem superior, desvalorizando seus desejos e projetos particulares; surge um regime no qual o corpo – fonte de desejo e dispersão – deve ser controlado, desvalorizado e, sobretudo, disciplinado; enfim, entre a Reforma e a Contra-Reforma surgiram tanto a individualidade quanto os modos de controle do indivíduo, que são os mesmos até os dias de hoje (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

Figueiredo e Santi (2002) demonstram que nos séculos XVIII e XIX, os problemas da subjetividade privatizada se expressavam na ideologia liberal Iluminista e no Romantismo, a liberdade individual parece não estar sendo vivenciada como algo unicamente desejável, pois de uma maneira ou de outra, todos parecem estar se defendendo contra a solidão, o desamparo e a imensa carga de responsabilidade implicada em ser livre. Visando reduzir os inconvenientes dessa liberdade foi surgindo em nossa sociedade, ocidental e moderna, um processo de domesticação dos indivíduos. Esse processo é o que os autores chamam de Regime Disciplinar (ou “Disciplinas”), sistema que preconiza a elaboração e aplicação de técnicas “científicas” de controle individual e social, e que pode ser reconhecido nas práticas de todas as grandes agências sociais: hospitais, prisões, fábricas, escolas, órgãos administrativos do Estado, meios de comunicação de massa, entre outros.

A função dessas disciplinas é reduzir o campo de exercício das subjetividades privatizadas, com a imposição de padrões e controle das emoções individuais, das condutas, da imaginação, dos desejos e dos pensamentos. No entanto, seu modo de funcionamento exige

uma dissimulação, que faz com que acreditemos que somos cada vez mais distintos e livres. Isso gera um mal-estar e, quando se descobre que essa liberdade e essa singularidade são apenas ilusórias e que as Disciplinas estão fortemente presentes (porém disfarçadas) em todas as instâncias da vida, a subjetividade privatizada entra em crise; assim está formado o campo para o surgimento de uma Psicologia científica (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

Emerge, nos contextos individuais, a necessidade de explicações sobre quem somos e por que agimos de uma ou de outra forma (os modelos liberais e românticos formaram determinadas subjetividades que, sentindo-se contestadas e problemáticas, foram atraídas pelos estudos psicológicos). Ao mesmo tempo, para o Estado, fazem-se necessárias técnicas de previsão e controle sobre essas existências individuais, com vistas a garantir a ordem social (percebeu-se que o próprio Regime disciplinar exigia a produção de um tipo específico de conhecimento psicológico, visando tornar mais eficazes suas técnicas de controle); dessa forma surge uma forte demanda por uma psicologia aplicada (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

Portanto, segundo Figueiredo e Santi (2002), no final do século XIX estão definidas as circunstâncias necessárias à elaboração de projetos de Psicologia como ciência independente, bem como para as tentativas de definição do papel do psicólogo nas áreas da saúde, do trabalho e da educação.

1.2 A Constituição da Psicologia como ciência e profissão no Brasil e no Mundo

É possível afirmar que a Psicologia possui um longo passado - tão longo quanto a curiosidade do homem a respeito do comportamento humano - sendo uma das mais antigas disciplinas acadêmicas, e uma curta história, que remete tão somente à metade do século XIX, quando teve início a separação entre Psicologia e Filosofia, devido aos trabalhos em laboratório sobre o comportamento humano (WALKER, 1973; SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

O século XIX produziu muito material de especulação acerca das características dos povos primitivos, as primeiras idéias mostradas sobre a natureza humana, apesar de apresentarem consideráveis divergências resultantes de diferenças culturais, apontam que era aceita, entre os primitivos, a existência da alma como entidade responsável pelas manifestações subjetivas (PENNA, 1991).

Numa digressão histórica percebe-se que o homem sempre teve interesse nas questões relacionadas a seu próprio comportamento e sempre especulou a respeito da natureza e da conduta humanas. Aristóteles e outros filósofos gregos já estavam envolvidos com muitas questões de que hoje tratam os psicólogos, como a memória, a motivação, a percepção, a aprendizagem, o comportamento anormal e a atividade onírica (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Físicos, médicos, fisiólogos e anatomistas, na Idade Moderna, estudavam os diferentes aspectos dos comportamentos involuntários, bem como dos comportamentos voluntários do homem, ou seja, aqueles que pudessem revelar a existência de um “espírito” por detrás das ações humanas. Nessa mesma época, no século XIX, teve início a constituição das ciências da sociedade (Economia Política, História, Antropologia, Sociologia e Linguística), que também investigavam as ações humanas e suas obras, quais sejam, os comportamentos humanos importantes para a sociedade e que dependiam das condições históricas e sociais de determinada comunidade. Portanto, pode-se afirmar que os temas da Psicologia estavam divididos entre indagações filosóficas, das ciências físicas e biológicas e das ciências sociais (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

Foi somente no século XIX que a psicologia tornou-se uma disciplina independente, com métodos de pesquisa e raciocínio teórico próprios (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994; FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

O que difere a disciplina mais antiga da Filosofia da Psicologia moderna são a abordagem e as técnicas utilizadas, que caracterizam o surgimento desta última como um campo de estudo próprio, essencialmente científico. Isso ocorreu porque os pesquisadores passaram a apoiar-se na observação e na experimentação controladas para estudar a mente humana, iniciando assim o processo para que a Psicologia alcançasse uma identidade e se distinguisse da Filosofia (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Para os autores, porém, era necessário a essa nova disciplina o desenvolvimento de maneiras mais precisas de tratar seu objeto de estudo. A história da Psicologia, ou ao menos de grande parte dela, após sua separação da Filosofia é a história do aprimoramento contínuo de instrumental, técnicas e métodos de estudo que pretendiam alcançar precisão e objetividade nos questionamentos, assim como nas respostas sobre o comportamento humano (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Walker (1974) assinala, porém, a existência de uma lacuna de vinte e três séculos entre a Filosofia grega (na qual tanto experimentalismo quanto empirismo já estavam presentes) e o estabelecimento do laboratório de Wilhelm Wundt (em Leipzig, Alemanha, no final do século

XIX), nos quais nada que se assemelhe à Psicologia moderna tenha sido desenvolvido. Para o autor, a explicação está na existência e prevalência de explicações alternativas para o comportamento humano, como o racionalismo grego, as explicações teológicas e a crença no sobrenatural; a ciência como amplo processo de acumulação sistemática de informação e de métodos experimentais de adquirir conhecimento era apenas um coadjuvante no pensamento.

No início do Renascimento houve uma volta à Filosofia empírica e experimental e aos métodos conhecidos pelos gregos antigos. Tem-se Roger Bacon, século XIII, apontando a experimentação como único caminho para a verdade e Descartes, no século XVII, enunciando sua Filosofia dualista e assim separando a alma do corpo mecânico (a separação entre corpo e mente proposta por ele, dominou o cenário científico até o século XX). Filósofos alemães, nos séculos XVII e XVIII, buscavam explicar o universo em termos de um sistema racionalmente projetado; e filósofos franceses e ingleses, no mesmo período, desenvolveram perspectivas analíticas e empíricas que preconizavam a investigação objetiva como meio de aquisição de conhecimento, estabelecendo assim as bases da ciência moderna (WALKER, 1973).

Figueiredo e Santi (2002) apontam que todos os grandes sistemas filosóficos, desde a antiguidade, incluíram noções e conceitos como o comportamento, o “espírito” ou a “alma” do homem, o que acabou dificultando o estabelecimento da Psicologia como autônoma. No entanto, os avanços prosseguiram e hoje, ainda que dotados de outras terminologias, essas noções e conceitos fazem parte do domínio da Psicologia científica.

Herbart, na Alemanha, século XVIII, tenta com sua *Psicologia científica*, aplicar a matemática ao estudo da vida psíquica, cabendo à psicofísica a tarefa de determinar a relação entre um fenômeno físico (excitação causal) e o fenômeno psíquico (sensação) resultante dele, permitindo assim a criação de leis (MUELLER, 1968).

Autores como Penna (1991) e Schultz e Schultz (1994) destacam que as pesquisas fisiológicas dos séculos XVII a XIX, juntamente com o pensamento filosófico, forneceram a idéia de que os métodos das ciências físicas e biológicas poderiam ser aplicados ao estudo de fenômenos mentais, ou seja, a ciência psicológica poderia ser compreendida à luz da física, igualmente preocupada com a mensuração e quantificação, aspectos que podiam garantir o rigor no campo das ciências naturais e a adoção de um *corpus* científico.

A data de 1860 é marcada pela publicação da célebre obra de Charles Darwin, *Origem das espécies* que revolucionou os preceitos sobre a origem humana rompendo com teorias, até então predominantes, que afirmavam a origem divina do homem. A repercussão da obra de Darwin trouxe grandes impactos para a Psicologia, redirecionando seu objeto de estudo e objetivos (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Na Inglaterra, século XIX, John Stuart Mill em sua obra *Sistema de lógica*, reclama o status de ciência independente para a Psicologia, como ciência de observação e experimentação (MUELLER, 1968).

Ainda na mesma época, Bell, na Inglaterra, e Muller, na Alemanha, oferecem grandes contribuições para o desenvolvimento das pesquisas neurofisiológicas. Fechner colaborou enormemente para a elaboração de uma Psicologia científica com contribuições pioneiras na área da psicofísica (PENNA, 1991).

No contraponto, Augusto Comte, na França, afirmava que em seu sistema não cabia uma “psicologia” entre as “ciências biológicas” e as “sociais”, pois aquela apresentava como grande entrave seu próprio objeto - a “psique”, entendida como “mente” – que, não sendo um objeto observável, não poderia ser enquadrado nas exigências do positivismo. Comte admitia a possibilidade de uma Psicologia, mas não como uma área de conhecimento totalmente independente da Biologia ou da Sociologia (FIGUEIREDO; SANTI, 2002).

É nessa época fecunda, em que a crença na idéia de que os métodos das ciências físicas e biológicas poderiam ser aplicados ao estudo dos fenômenos mentais, que surge a Psicologia moderna. Filósofos do século XIX vislumbravam uma abordagem experimental do funcionamento da mente, e os fisiologistas, a partir de outra ótica, estudavam o mesmo fenômeno e caminhavam rumo à compreensão dos mecanismos corporais estritamente ligados aos processos mentais (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

O fato é que, em meados do século XIX, a metodologia da ciência natural era utilizada para investigar fenômenos puramente mentais; técnicas e aparelhos haviam sido inventados e livros importantes publicados, despertando grande interesse por esses estudos. A importância dos sentidos foi destacada pelo empirismo britânico e pelos trabalhos no campo da astronomia, ao mesmo tempo em que os cientistas alemães descreviam como aqueles funcionavam; assim, o espírito positivista predominante na época estimulou a convergência dessas duas linhas de pensamento. No entanto, ainda faltava alguém que as unisse, fundando assim a nova ciência. É então no último quarto do século XIX, quando o método científico passa a ser adotado nas tentativas de resolver os problemas da Psicologia, que surge o primeiro indício de um campo distinto de pesquisa conhecido como Psicologia (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

A Psicologia, como área sistemática de conhecimento, tem início após o distanciamento do aspecto especulativo da Filosofia para um objeto mais rigoroso, positivista e orientado para a experimentação; foram o experimentalismo e o positivismo que deram início a esse processo de separação, no final do século XIX (WALKER, 1973).

Na leitura de Figueiredo e Santi (2002), a Psicologia tinha seus temas definidos – o comportamento e suas expressões, a mente e as ações humanas, os fenômenos físicos e sua relação com os fenômenos psíquicos estão entre eles - porém estes sempre foram estudados por outras ciências, o que pode ter dificultado seu estabelecimento como ciência autônoma.

Os autores recordam que, para que um ramo de estudo seja reconhecido como ciência, é preciso que sejam demonstrados seu objeto próprio e os métodos adequados para estudá-lo, só assim mostrar-se-á capaz de se estabelecer como uma ciência independente das outras áreas de saber.

É assim que, na Alemanha, século XIX, Wilhelm Wundt, objetivando o desenvolvimento de uma Psicologia que admitisse apenas fatos e recorresse à experimentação e à medida sempre que possível, agrega àquela a anatomia e a fisiologia, contribuindo decisivamente para a constituição da Psicologia experimental (MUELLER, 1968).

Wundt destaca-se como o precursor do método experimental, em termos de controle das condições fisiológicas dos fenômenos psíquicos, porém o considera adequado apenas para as pesquisas de processos relacionados à sensibilidade, ou seja, os processos superiores foram excluídos destes estudos, uma vez que não se considerava possível o controle rigoroso de suas condições fisiológicas. Em dezembro de 1879 é implementado o primeiro laboratório de Psicologia do mundo em Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt. O mesmo, em 1881, fundou a revista *Philosophische Studien* (Estudos Filosóficos), considerada a primeira revista de Psicologia especialmente dedicada a relatos experimentais (PENNA, 1991; SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Mueller (1968) recorda que Wundt exerceu também grande influência na origem da nova Psicologia nos Estados Unidos. Um de seus alunos, Stanley Hall, em 1883, fundou um laboratório nos moldes alemães, na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, propagando a Psicologia a outros continentes.

Assim, em 1887, foi publicada a primeira revista psicológica nos Estados Unidos - *American Journal of Psychology* – tendo Hall como responsável. Em continuidade, a Psicologia, no estado americano, extrapola os limites laboratoriais e ganha status de cátedra, na Universidade da Pensilvânia, sendo ministrada por Cattell, igualmente aluno de Wundt, tornando-se disciplina independente nos círculos acadêmicos (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Os Estados Unidos despontam então na área da Psicologia científica; a obra *Princípios da psicologia* (1890), de William James, a descreve o estudo e a determinação científica das causas, condições e consequências imediatas dos estados de consciência - a saber, as emoções, os desejos, os raciocínios, as sensações e os conhecimentos, entre outros. Na

seqüência, em 1892, foi fundada a Associação Psicológica Americana (APA), a primeira organização científica e profissional de psicólogos (PENNA, 1991; SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Nessa mesma época Galton - na Inglaterra - e Binet - na França – estabeleceram, com seus trabalhos, a base para a quantificação das características humanas; o primeiro aplicando a essência do darwinismo à Psicologia, e o segundo desenvolvendo a mensuração da inteligência. De seus trabalhos surgiu a Psicologia moderna das diferenças individuais bem como os aspectos técnicos e aplicados do estudo estatístico e da medição psicológica (WALKER, 1973).

Com destaque, em 1894, na França, Alfred Binet, tornou-se diretor do primeiro laboratório de “Psicologia fisiológica” da Universidade de Sorbonne, e passou a praticar uma Psicologia “experimental”, tornando-se inventor do método de aplicação de testes, orientado pelo desejo de registrar e medir aspectos do psiquismo humano, com o auxílio de provas (MUELLER, 1968).

Pavlov (1849-1936), fisiologista e neurologista, apresenta uma contribuição fundamental para a nova Psicologia, no aspecto mais radicalmente objetivista, com a descoberta dos reflexos condicionados. Em direção semelhante, surge o behaviorismo de Watson, na tentativa de reduzir a Psicologia a uma ciência natural, retirando de seu controle a consciência (atenção, memória, vontade, inteligência), excluindo assim qualquer recurso à introspecção, para só admitir o comportamento objetivo, libertando-a da tradição filosófica (MUELLER, 1968).

Mueller (1968) descreve que com isso a nova Psicologia tomou grande impulso, que foi manifestado pela criação de laboratórios em diversos países e no aparecimento de revistas especializadas, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Entretanto, a grande corrente comportamentista, caracterizada pela estrita fundamentação empírica e positivista, foi fortemente atingida pelo movimento crítico. A denúncia recaía sobre o fato de que as pesquisas sobre comportamento humano utilizavam técnicas metodológicas transpostas da física, colocando assim o homem na condição de objeto, tendo sua condição de sujeito omitida (PENNA, 1991).

Três correntes psicológicas, surgidas no início do século XX, são consideradas essenciais, pois darão origem à variedade de correntes psicológicas existentes atualmente. São elas: o Behaviorismo, inaugurado por John Watson (1913), o Gestaltismo, formalizado por Max Wertheimer (1912) e a Psicanálise (1895), elaborada por Sigmund Freud. Cada uma das escolas do pensamento psicológico é um movimento que tem origem em determinado

contexto histórico e não como uma associação independente e isolada; as forças contextuais incluem fatores políticos, econômicos e sociais (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Também no início do século XX, Vigotski (1896-1934), que tendo vivenciado a Revolução Russa de 1917 e sofrido influência de autores como Marx e Engels, apresentou, partindo das proposições teóricas do materialismo histórico-dialético, uma nova organização da Psicologia, denominada Psicologia Histórico-Cultural. Elaborou apreciações teórico-metodológicas à Defectologia – área de conhecimento teórico e de intervenção, que subsidiaria ações da Psicologia e da Educação Especial no trato destinado às pessoas com deficiência. Tais ações estariam pautadas em uma concepção de desenvolvimento humano que considera essencial a contribuição do mediador nesse processo, como facilitador para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como raciocínio lógico, pensamento dedutivo, memória mediada, linguagem, formação de conceitos, abstração, entre outras. As contribuições da Defectologia são até hoje encontradas nas leituras na área da Psicologia e da Educação (BARROCO, 2007; VEER; VALSINER, 1991).

Essa breve passagem pela história pretende mostrar quais foram as influências, através do tempo, que a Psicologia recebeu desde seus primórdios até sua constituição como ciência e disciplina independente. Foram destacadas as influências filosóficas, as influências fisiológicas, os antecedentes e a formação da nova Psicologia (Wundt), até o surgimento das principais escolas psicológicas.

Ao olhar para história da Psicologia, para como foi constituída, torna-se possível entender as áreas problemáticas que constituem a Psicologia moderna, ou seja, é possível reconhecer as relações entre idéias, teorias e pesquisas e conhecer como elementos distintos da Psicologia tornam-se compatíveis quando se entende o padrão de seu desenvolvimento histórico (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Para Patto (2003), essa história não deve ser concebida apenas como sequência temporal de fatos e nomes, de teorias e sistemas, alocados em uma linha temporal. Segundo a autora, não há como pensar o futuro da Psicologia sem saber como ela foi instituída em um lugar e em um tempo social e politicamente determinados.

Como exemplo, consideremos a questão do currículo, alvo de discussões em Psicologia e também objeto de estudo desta pesquisa. Quando se concebe o currículo como instrumento de veiculação de educação - definido segundo a lógica socioeconômica vigente – e de controle dos estudantes, professores e instituições de ensino; quando se admite que seja elaborado por comissões de especialistas que são supostamente capazes de decidir o que deve ou não ser ensinado, torna-se possível observar e entender alguns padrões expressos nos

conteúdos curriculares (MOREIRA, 1999). Os currículos também são fruto de uma construção histórica e social, e seu estudo deve ser contextualizado sempre.

Outro aspecto que pode ser destacado, sobre as áreas consideradas problemáticas na Psicologia, refere-se à utilização de testes. Apesar de todas as críticas¹ que possam ser feitas, essa é uma importante atribuição profissional do psicólogo, que data do início da Psicologia como disciplina científica, desde que tiveram início as tentativas de medir e diferenciar, objetivamente, as variáveis psicológicas (SOUZA FILHO; BELO; GOUVEIA, 2006). Portanto, a utilização dos testes possui uma raiz histórica na Psicologia, o que pode justificar sua predominância, por exemplo – porém não eximindo-a de críticas, obviamente.

Espera-se que o conhecimento das origens dessa ciência, e seus fatos mais marcantes, possam fornecer informações que ajudem na compreensão de como a Psicologia se apresenta configurada nos dias atuais, ou seja, quais possíveis aspectos influenciaram os rumos norteadores da ciência e da profissão, determinando métodos de atuação, de pesquisa e de ensino.

Muitos elementos atuaram na constituição da Psicologia como ciência e como campo de atuação profissional, porém, mesmo depois de estabelecida, essa disciplina seguiu passando por transformações e sofrendo influências diversas, internas - como os movimentos filosóficos, por exemplo - ou externas - como transformações econômicas.

Como um importante fator interno a ser destacado, Schultz e Schultz (1994) pontuam que quem prepara e ensina a próxima geração de psicólogos são pessoas, e, como seres humanos, podem ter seu trabalho - a autoria dos artigos, a realização das pesquisas e comunicação de seus resultados - influenciado pelo contexto de suas próprias experiências pessoais.

Pensando no contexto histórico como poderoso determinante externo da Psicologia tal como a reconhecemos hoje, os autores ressaltam três forças contextuais: oportunidades econômicas, guerras e discriminação.

A exemplo dos Estados Unidos, tem-se grande quantidade de psicólogos deixando os laboratórios e partindo para a Psicologia aplicada, por motivos financeiros; o número de laboratórios continua crescendo, mas não mais que o número de psicólogos, que chegou a ser

¹ Não cabe aqui toda a discussão que envolve a utilização de testes em Psicologia, porém, algumas das questões existentes podem ser citadas, como a definição complexa do que o instrumento mede, a falta de habilidade do psicólogo para entender os dados e relacionar os vários resultados encontrados, a falta de preocupação dos pesquisadores com a qualidades psicométricas dos testes, utilização de instrumentos inadequados para a situação, realização de avaliações incorretas, falta de adaptação dos instrumentos para diferentes locais - países ou regiões (NORONHA, 2002).

o triplo daquele no início do século XX. Apesar do surgimento de novos laboratórios e universidades, os recursos destinados à Psicologia, qualificada como ciência mais nova, foram sempre menores. Diante disso, os psicólogos, começaram a mostrar à comunidade acadêmica que a Psicologia poderia ser utilizada na resolução de problemas sociais, educacionais e industriais; isso contribuiu para que, com o tempo, os departamentos passassem a ser julgados por seu valor prático (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

A Psicologia foi também influenciada pelas guerras mundiais. Nos Estados Unidos, as duas grandes guerras ajudaram a acelerar a Psicologia aplicada e a estender a sua influência a setores como a seleção de pessoal e os testes. O impacto da Segunda Guerra Mundial na Europa – especialmente na Alemanha e na Áustria - finalizou a mudança do domínio da Psicologia do Velho para o Novo Mundo, com o exílio e a emigração forçados de muitos psicólogos renomados, que fugiram da ameaça nazista nos anos 30 e refugiaram-se nos Estados Unidos (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

A discriminação aparece como terceiro fator contextual; o preconceito atingia os negros, os judeus e as mulheres, que foram, por muito tempo, recusados em programas de pós-graduação, excluídos dos quadros de docentes, relegados a salários menores e alijados dos processos de promoção e dos cargos de chefia (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Olhando para os fatores acima apontados, apesar de se referirem especificamente às influências sobre a Psicologia norte americana, pode-se generalizar a influência que fatores externos (como a situação econômica, as guerras e a discriminação, já citados) podem exercer em qualquer contexto, ou seja, é provável que fatores semelhantes tenham ocorrido em outros países e tenham assim influenciado na configuração da ciência psicológica como esta se apresenta hoje, nos diversos locais.

1.3 História da Psicologia no cenário brasileiro

Assim como em outros países, a profissionalização da Psicologia no Brasil foi fortemente influenciada por fatores externos; dentro deles destacam-se os conhecimentos da Medicina e da Educação, além do golpe militar de 1964.

Conforme aponta Antunes (1999), no Brasil, a inquietude em relação aos fenômenos psicológicos aparece em diversas produções escritas nas variadas áreas do saber, desde a

época colonial. Tal preocupação aparece também no século XIX, com obras produzidas em hospícios, escolas, faculdades de medicina e seminários.

No entanto, Massimi (2008) afirma que, de maneira geral, o conhecimento psicológico no Brasil do século XIX constitui-se, basicamente, na reelaboração do saber estruturado na Europa (França e Inglaterra) e nos Estados Unidos. A imitação de modelos culturais estrangeiros é acentuada pelo fato de que a sociedade nacional da época esforçava-se para se afirmar como uma sociedade ocidental moderna, firmando as bases econômicas, culturais e políticas de um processo que levaria a sua realização como nação.

Pereira e Pereira Neto (2003), na leitura da obra *Quem é o psicólogo brasileiro?* de Isaias Pessotti (1988), relatam que a história da Psicologia no Brasil pode ser dividida em quatro períodos, definidos como: pré-institucional (até 1833), institucional (1833-1934), universitário (1934-1962) e profissional (de 1962 em diante), com referência a três marcos - a criação das faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia em 1833, a criação do curso de Psicologia na Universidade de São Paulo em 1934 e a regulamentação da profissão, em 1962.

Entretanto, os autores apresentam uma proposta de periodização para a história da profissionalização da Psicologia no Brasil (diferente daquela de Pessotti): 1. Período pré-profissional (1833 a 1890); 2. Período de profissionalização (compreendido entre 1890/1906 e 1975), e 3. Período profissional (a partir de 1975).

Essa será a referência, no presente texto, para a compreensão do caminho percorrido pela Psicologia em nosso país, do seu surgimento, passando pelo seu processo de reconhecimento como ciência e profissão, até os dias atuais.

No primeiro período ainda não havia sistematização ou institucionalização alguma do conhecimento psicológico, pois não existia exatamente uma Psicologia no país, com conhecimento definido, terminologia própria e prática reconhecida. Diante disso, não havia identificação de associações profissionais e de pesquisa, prática definida e regulamentada ou mercado de trabalho estabelecido, ou seja, a profissão de psicólogo no Brasil durante o século XIX era inexistente. Fatos como a chegada da Família Real, em 1808, a proclamação de independência, em 1822 e a consequente ocupação do interior transformaram o panorama social e cultural do país; além da criação de órgãos oficiais de elaboração e transmissão do conhecimento, como cursos superiores e sociedades científicas (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

O segundo período, de profissionalização, vai desde o início da institucionalização da prática psicológica até a regulamentação da profissão e a criação dos seus preceitos formais.

Os fatos mais importantes que demarcam esse período são a Reforma Benjamin Constant (1890)², a inauguração daquele que é considerado o primeiro laboratório de Psicologia experimental do Brasil (1906)³ e a criação do código de ética (1975)⁴. Nesse período, a Psicologia se apresenta como área de conhecimento próprio, institucionalizado e reconhecido, tornando-se detentora de um determinado mercado de trabalho, ainda que compartilhado com a Medicina e a Educação (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). Refletindo a influência do positivismo - que marcou o surgimento da Psicologia como ciência no final do século XIX, tem início no Brasil forte movimento da Psicologia Experimental e da Psicometria, especialmente nas Escolas Normais (BUETTNER, 1990).

A Educação e a Medicina foram campos do conhecimento que contribuíram muito para o início da profissionalização da Psicologia no Brasil. A aproximação com a Educação levou à incorporação da disciplina de Psicologia nos currículos das Escolas Normais, em 1980, e à criação do primeiro laboratório experimental em educação, em 1906. No que diz respeito à ligação com a Medicina, o marco foi a criação de um laboratório de Psicologia experimental dentro da *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*, no Rio de Janeiro, em 1923 (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Nas palavras de Antunes (1999, p. 4):

[...] pode-se dizer que a Psicologia produzida no interior da Medicina foi reduzida à condição de “auxiliar da ciência médica”, embora seu desenvolvimento nesse espaço tenha se tornado importante terreno sobre o qual a Psicologia conquistaria sua autonomia. Mais que isso, percebe-se que o conhecimento psicológico contrapôs-se, de certa forma, à tendência organicista, manifestando-se como alternativa de interpretação do fenômeno psicológico.

De acordo com Catharino (1999), é possível verificar a existência de um descompasso entre o desenvolvimento teórico da Psicologia e a ênfase dada à Psicologia aplicada, uma vez que a criação dos cursos profissionalizantes de Psicologia, bem como a regulamentação da profissão, aconteceram depois de longos anos nos quais a Psicologia já existia como prática.

Uma das possíveis explicações para esse fato se deve a uma tradição colonialista, característica do nosso país, que importou indiscriminadamente as técnicas, visando uma

² Benjamin Constant foi o primeiro Ministro de Instrução, Correios e Telégrafos, criado logo após a Proclamação da República. Esse militar de formação positivista criou a referida Reforma, que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária. Tais princípios eram orientados pelo disposto na Constituição Brasileira.

³ Esse laboratório foi criado no *Pedagogium* (1890-1919) - Laboratório de Psicologia Pedagógica – tendo sido planejado pelo psicólogo francês Alfred Binet [1857-1911] em colaboração com o médico brasileiro Manoel Bomfim [1868-1932]. Nele surge uma produção psicológica não mais comprometida com a prática médica e voltada para aplicações educacionais, de caráter experimental e psicométrico (BUETTNER, 1990).

⁴ O Código de Ética Profissional do Psicólogo foi criado pelo Conselho Federal de Psicologia, através da Resolução nº 8, de 02 de fevereiro de 1975.

aplicação imediata e, de certa forma, não atribuindo a importância essencial às ciências das quais elas derivam; a regulamentação da profissão parece vir ajustar o fato de a ação preceder a teorização (CATHARINO, 1999).

Nesse mesmo sentido, no que se refere à influência de outras áreas do saber sobre a prática psicológica e ao fato desta preceder o conhecimento teórico, no Brasil, Rocha Jr. (1999) mostra que a prática da Psicologia nas instituições estava voltada para a doença mental e o ajustamento educacional, e nelas atuavam profissionais qualificados no exterior. O autor acrescenta que os profissionais com formação superior que atuavam no país pertenciam às áreas da Educação, Filosofia e Ciências Sociais, e eram esses que realizavam aplicações de Psicologia, complementando sua formação acadêmica por meio das experiências cotidianas.

Pereira e Pereira Neto (2003), no que diz respeito à formação, ressaltam que a inauguração, em 1934, da disciplina de Psicologia Geral, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), e o fato de a disciplina tornar-se obrigatória durante os três anos dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura, atuaram como introdutórios das cátedras de Psicologia, pulverizando seus conhecimentos.

A formação profissional do psicólogo foi institucionalizada pela primeira vez na história do Brasil em 1946, pela Portaria 272, referente ao Decreto-Lei 9092; nesta condição, para tornar-se psicólogo habilitado, o profissional deveria frequentar os três primeiros anos de algum dos cursos de Filosofia, Biologia, Fisiologia, Antropologia ou Estatística, e, então, fazer os cursos especializados de Psicologia. A inauguração oficial do exercício dessa profissão se deu com a formação dos especialistas em Psicologia. Destarte, a formação profissional como é atualmente regulamentada, em instituição de nível superior e com currículo majoritariamente dedicado à Psicologia teve início em 1957 no Rio de Janeiro e em São Paulo. Próximo a 1960 a Psicologia já era uma profissão depositária de uma formação profissional, de nível universitário, nos dois principais centros econômicos e políticos do país. Com isso, o espaço de atuação da Psicologia se expandiu, em especial, nas áreas da educação e do trabalho (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Ainda em termos históricos, conforme informações da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, no ano de 1954, a Associação Brasileira de Psicotécnica encaminhou um documento ao Ministério da Educação, solicitando que o problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais desse gênero fosse examinado. Os argumentos utilizados foram de que as aplicações da Psicologia, antes circunscritas ao âmbito de algumas clínicas médicas e escolas, agora se estendiam por

diversos setores como os da orientação e seleção profissional, da publicidade, da prática política, entre outros (ABEP, 2011).

Em termos legais, no dia 27 de agosto de 1962 a profissão de psicólogo foi regulamentada, com a aprovação da Lei nº 4.119; nesse mesmo ano, o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso universitário de Psicologia e o Decreto nº 53.464 definiu as funções desses profissionais. A criação e a regulamentação da profissão propiciaram a ampliação do mercado de trabalho, estendendo as áreas e campos de atuação dos psicólogos. Em 1971, foi realizado o I Encontro Nacional de Psicologia, em São Paulo, reunindo representantes de diversas associações de Psicologia; no mesmo ano, os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia foram criados pela Lei nº 5.766. A Resolução nº 04/74, do Conselho Federal de Psicologia, definiu as Atribuições Profissionais do Psicólogo, e o primeiro Código de Ética da categoria foi normatizado pela Resolução nº 8, de 02 de fevereiro de 1975, do referido Conselho (ABEP, 2011; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Complementando essas considerações, Pereira e Pereira Neto (2003, pág. 25), apontam que a Psicologia, em meados dos anos 1970, recolhera “todos os requisitos necessários para ser considerada uma profissão: conhecimento pouco acessível e institucionalizado, mercado de trabalho formalmente assegurado e auto-regulação, instituída em conselhos e códigos de ética.”. De acordo com os autores, é possível assinalar o ano de 1975 como o fim do processo de profissionalização da Psicologia no Brasil.

O Período profissional, iniciado em 1975, é caracterizado por dilemas próprios da profissão e pela luta da Psicologia para garantir seu reconhecimento e valor profissional; ocorre uma expansão do número de profissionais formados em Psicologia, resultado do aumento na quantidade de cursos universitários particulares e da maior demanda da população por serviços psicológicos. Há que se considerar ainda a influência que a repressão trazida pela ditadura militar teve no crescimento da profissão⁵ (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Com a finalidade de traçar um panorama da profissão no Brasil, o Conselho Federal de Psicologia, em 1988, realiza o primeiro grande levantamento de dados na área. Os resultados da coleta, realizada entre 1985 e 1987, forneceram o perfil do profissional da Psicologia: sexo

⁵ O golpe de 64 trouxe a todos os setores da sociedade brasileira, por meio dos diversos mecanismos de censura e repressão, a atitude do silêncio e da não contestação (SILVA, 1997). Pereira e Pereira Neto (2003) indicam que a combinação entre o enriquecimento da classe média da época e a repressão trazida pela instalação do sistema autoritário, com conseqüente diminuição dos espaços de participação, contribuíram para o aumento da demanda por psicólogos clínicos/psicoterapeutas.

feminino (85%), jovem (73 a 90% estavam na faixa dos 22 e 30 anos) e atua nos centros urbanos (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Para Baraúna (1999), as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no país e no mercado de trabalho dos psicólogos, a partir de 1980, vieram mostrar a insatisfação e o desejo de que se fizessem mudanças na regulamentação da profissão. Tais mobilizações levaram a mudanças no Código de Ética dos psicólogos, e as discussões nos Congressos de Psicologia passaram a enfatizar preocupações como os direitos à cidadania, a transformação da realidade brasileira, a produção de um conhecimento crítico, entre outros.

Em adicional, Bomfim (1994) relata que as mudanças na população brasileira, na última década do século XX - maior número de habitantes e expectativa de vida, avanços democráticos e acentuação da pobreza - provocaram modificações nas instituições brasileiras; essas transformações, aliadas às práticas políticas dos movimentos sociais, passaram a exigir a transformação e a consolidação das práticas psicológicas⁶ junto a populações que antes não tinham acesso às mesmas.

Portanto, em um primeiro momento, a prática estabeleceu a realidade da profissão com os processos de profissionalização e regulamentação; depois é a realidade do país que passa a impor a necessidade de mudanças na atuação profissional que, em longo prazo, refletiram nos processos de formação dos psicólogos.

Para Schultz e Schultz (1994), houve uma expansão enorme da Psicologia, não somente em termos de produção de pesquisadores, acadêmicos e clínicos, mas também de interesse na literatura específica. E no Brasil não foi diferente, pois a despeito de todos os questionamentos a serem feitos, evidencia-se o desenvolvimento da ciência e da profissão no país – percebendo o seu impacto no cotidiano. De modo sintético, independente de qual seja a idade, interesse, instrução ou ocupação de uma pessoa, sua vida é influenciada de alguma maneira pelo trabalho de psicólogos.

1.4 A formação em Psicologia

⁶ Bomfim (1994) refere-se à necessidade de que os psicólogos brasileiros expandissem suas possibilidades de atuação para além do atendimento clínico individual, ou seja, foi preciso que (re)adequassem sua prática para o atendimento de uma população diferente, nos mais diversificados ambientes de trabalho.

A Psicologia moderna corresponde ao período que se inicia no final do século XIX, quando a Psicologia se torna uma disciplina distinta e basicamente experimental, e se estabelece como campo de estudo novo e independente (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Conforme citado anteriormente, os psicólogos definiram o objeto de estudo da Psicologia e estabeleceram seus fundamentos, afirmando assim sua independência em relação à Filosofia, há aproximadamente cem anos. É conhecido também que, desde o início de sua constituição, controvérsias e separações envolveram a Psicologia, inclusive no que diz respeito à sua definição (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994).

Walker (1973) aponta a impossibilidade de abranger a Psicologia em uma definição simples, considerando que não se trata de uma única disciplina. Aponta que a Psicologia pode ser definida como o estudo científico das atividades do homem individual em integração com seu meio; definição ampla por abranger atividades de cientistas de outras disciplinas, e limitada demais por não incluir algumas atividades realizadas pelos psicólogos.

Uma das definições amplamente aceita atualmente é a de que a Psicologia é a ciência que estuda o comportamento humano, sua constituição, desenvolvimento e distúrbios; lida com o comportamento nas diversas etapas do desenvolvimento humano e na variedade de ambientes em que as pessoas possam atuar (MATOS, 2000).

Todavia, Todorov (2007) dá novos contornos ao conceito quando define a Psicologia como o estudo das interações dos organismos com seu meio ambiente, sendo que esse interesse não incide sobre todos os tipos possíveis de interação ou sobre quaisquer espécies de organismos; a Psicologia ocupa-se essencialmente do homem, mesmo que, para entendê-lo, tenha que recorrer muitas vezes ao estudo do comportamento de outras espécies. Deve-se ressaltar que aquelas interações relacionadas a partes do organismo, que são estudadas pela Biologia, como também aquelas que consideram grupos de indivíduos como unidade e fazem parte das Ciências Sociais, estão fora do âmbito exclusivo da Psicologia.

Entretanto, em termos de formação específica na área da Psicologia no Brasil, de acordo com dados da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, em 1932 é criado o Instituto de Psicologia, sob dependência do Ministério de Educação e Saúde Pública. Seus objetivos se concentravam em coordenar estudos e pesquisas de Psicologia geral e aplicada, com aplicação das técnicas de diagnóstico psicológico para serviços de orientação e seleção profissionais; aplicação da Psicologia à Pedagogia, Medicina, área jurídica e industrial e a formação de psicólogos profissionais em cursos teóricos e práticos, aliados ao estágio obrigatório em seus laboratórios. O primeiro curso de Psicologia, que tinha duração de quatro anos, era constituído das disciplinas: Psicologia Geral, que envolvia aspectos das disciplinas

de biologia, anatomia, fisiologia, física, química, propedêutica filosófica e lógica; Psicologia Diferencial e Coletiva, que trazia estudos das ciências sociais como antropologia, sociologia, economia política, história da filosofia, teoria do conhecimento, teoria das ciências naturais; Psicologia Aplicada à Educação, que abordava a psicologia aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins - Psicologia da Criança, História da Psicologia e Ética e Estética (ABEP, 2011).

Esse instituto, no entanto, foi extinto após sete meses de funcionamento e, em 1946, o Instituto de Psicologia foi transformado em Instituto Especializado incorporado à Universidade do Brasil, objetivando a cooperação com as escolas e faculdades em seus fins de ensino e pesquisa e o desenvolvimento de acordo com as suas possibilidades e atividades de produção e pesquisa. Assim permaneceu até a instituição da Lei nº 4.119/62, que regulamentou a profissão (ABEP, 2011).

Conforme aponta Jacó-Vilela (1999), o próximo curso de Psicologia a ser criado, que tinha duração de um semestre, abordava as seguintes disciplinas: Psicologia Geral, História da Psicologia, Estudo do fator psíquico em Biologia, Metodologia do trabalho experimental em Psicologia, Correntes atuais da Psicologia, Psicologia em face dos dados da teoria do conhecimento, Problemas fundamentais da Psicopedagogia e Os problemas da psicotécnica.

À luz dos dados apresentados pela ABEP (2011), diante dos debates acadêmicos, aliados as mudanças sociais, surge no *I Congresso Brasileiro de Psicologia*, realizado em Curitiba em 1953, a seguinte organização curricular, com duração de quatro anos:

1º ano – Biologia, Fisiologia, Psicologia Experimental (Curso Introdutório), História de Psicologia e Psicologia do Desenvolvimento: A infância e a adolescência;

2º ano – Antropologia, Estatística Aplicada à Psicologia, Psicologia Diferencial, Psicometria, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento: A maturidade e a velhice;

3º ano – Filosofia, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Aprendizagem, Psicopatologia, Psicotécnica Geral e

4º ano - Psicologia Experimental (Curso adiantado), Psicologia Industrial, Psicologia Clínica, Prática em estágio em serviços especializados pela Cadeira, no campo da Psicologia Clínica ou no da Psicotécnica.

A referida Associação ainda informa, no mesmo texto, que em torno de 1960 era premente a regulamentação da formação de especialistas em Psicologia. Os principais argumentos referiam-se ao desenvolvimento das aplicações da Psicologia que, tendo sido iniciadas nos campos da Psiquiatria e da Pedagogia, sofreram uma ampliação para quase todos os setores da atividade humana, na Organização do Trabalho, na Publicidade, na

Política, na Administração e no Direito, no Serviço Social e Relações Humanas, em função dos problemas de desajustamento individual, particularmente agravados pela pressão das mudanças sociais muito rápidas. Outro argumento apontado foi o de que um grande número de pessoas sem preparação especial assumiu papéis de psicólogos, psicanalistas, especialistas em relações humanas e outras atividades, assim como alguns institutos e agências, que se definiam como científicos, divulgavam seus serviços através da imprensa, anunciando a utilização dos recursos de Psicologia Experimental associados aos da Quiromancia, Astrologia e Frenologia. Com isso, a Comissão de Constituição e Justiça, do Poder Executivo, resolveu sobre a formação regular de Psicologistas, em cursos de dois níveis - bacharelado e licenciatura, impôs o registro dos diplomas e declarou os privilégios conferidos aos diplomados. E ainda decidiu a situação daqueles que já vinham exercendo atividades profissionais da Psicologia aplicada, oferecendo a possibilidade de que solicitassem registro de competência profissional na categoria de Psicologista-Auxiliar ou na de Psicologista (ABEP, 2011).

Na mesma época, a Associação Brasileira de Psicólogos e a Sociedade de Psicologia de São Paulo apresentaram documento complementar, que foi adotado pela Comissão de Educação e Cultura, e estabelecia que a formação em Psicologia deveria ser feita nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado e licenciatura, e definia o número de séries anuais, os currículos, o número de atividades práticas, de pesquisa e estágios. Considerava as qualificações exigidas do candidato à matrícula inicial no curso de bacharel, os direitos conferidos aos diplomados e as condições para que Cursos de Psicologia fossem autorizados (ABEP, 2011).

Somente em 27 de agosto de 1962, com a Lei nº 4.119, que reconheceu e regulamentou a Psicologia como profissão, é que foram estabelecidos os critérios e condições para a formação nas áreas: Bacharel, Licenciado e Psicólogo, os requisitos dos candidatos, os direitos conferidos aos diplomados (inclusive diferenciando-os de acordo com a formação), as condições para funcionamento dos cursos e as normas para revalidação de diplomas conseguidos em instituições estrangeiras. O Parecer nº 403/62, do Conselho Federal de Educação - CFE, apresenta um currículo que abrange um conjunto de matérias comuns - o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura - e matérias específicas para a preparação do Psicólogo e resolve sobre a obrigatoriedade do estágio supervisionado e a duração do curso, estabelecendo quatro anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura e cinco para a Formação do Psicólogo (ABEP, 2011).

O CFE, na atribuição que lhe conferem os artigos 9 e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as bases e diretrizes da Educação nacional, e visando atender ao Parecer nº 403/62, fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia para as modalidades Bacharelado e Licenciatura, que deveria compreender as seguintes matérias: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Para a obtenção do diploma de Psicólogo, além das estabelecidas, era preciso cursar mais cinco disciplinas: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e outras três que deveriam ser escolhidas entre Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria (ABEP, 2011).

No ano de 1978, o Conselho Federal de Educação dá novos contornos ao currículo do Curso de Graduação em Psicologia, que continua com as mesmas três habilitações: bacharelado, licenciatura e formação de Psicólogo. Seu currículo mínimo passa a abranger quatro conjuntos de matérias: básicas (Sociologia, Biologia, Psicologia Geral, Anatomia e Fisiologia - com ênfase em Neurofisiologia - e Introdução e História da Filosofia), instrumentais (Estatística e Metodologia da Pesquisa Científica), profissionais comuns às três habilitações (Psicologia da Cognição, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social, Psicodinâmica e Psicopatologia) e profissionais específicas de cada habilitação (*Bacharelado*: Prática da Pesquisa; *Licenciatura*: as matérias pedagógicas específicas, excluída a Psicologia da Educação; *Formação do Psicólogo*: Psicologia Social das Organizações e do Trabalho, Testes Psicológicos, Aconselhamento e Desenvolvimento da Personalidade, Problemas de Ajustamento, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Diagnóstico Psicológico, Ética Profissional) (ABEP, 2011).

Achcar (1994) pontua que o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e atuação do Psicólogo surge em 1984, na tentativa de uma parceria entre Universidades e Conselhos para elaboração de uma proposta para os cursos de Psicologia do país. Além da tentativa de romper a distância entre universidades e conselhos, a ênfase, no que diz respeito às discussões relativas à formação do psicólogo, encontrava-se na busca de uma revisão do currículo mínimo, reconhecido como atrasado por ser o mesmo desde o início dos anos 70.

Um importante passo no reconhecimento e expansão da profissão se dá em outubro de 1992, quando o Conselho Federal de Psicologia enviou ao Ministério do Trabalho a relação

das atribuições profissionais do psicólogo no Brasil, para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. Nesse mesmo ano, um Encontro Nacional, reuniu representantes de cursos de todas as Agências formadoras do Brasil que procuravam avançar nas discussões a respeito do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil (ABEP, 2011).

Assim, em 1995, a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, criada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/SESu - elaborou um documento que visava fornecer contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Esse documento apresentava dez diretrizes gerais para a formação do psicólogo e as bases nas quais deveriam se apoiar, bem como as sugestões de mudança no paradigma curricular, as mudanças posteriores em sua estrutura e as formas possíveis de operacionalização. As diretrizes foram assim definidas: Formação Básica Pluralista e Sólida, Formação Generalista, Formação Interdisciplinar, Preparação do Psicólogo para uma Atuação Multiprofissional, Garantia de uma Formação Científica, Crítica, Reflexiva, Efetivação da Integração Teoria-Prática, Compromisso com o Atendimento das Demandas Sociais, Compromisso Ético permeando todo o Currículo, Rompimento com o Modelo de Atuação Tecnocrata, Determinação das Terminalidades dos Cursos de Psicologia (ABEP, 2011).

Em termos de eventos científicos preocupados em redirecionar a formação em Psicologia, tem-se que, em 1996, no *II Congresso Nacional da Psicologia*, realizado em Belo Horizonte, foi reafirmada a importância da participação dos psicólogos na defesa da formação de boa qualidade, da entidade nacional representativa das necessidades dos psicólogos e de uma prática profissional comprometida com os valores éticos e sociais. No ano subsequente, o Fórum Nacional de Formação, realizado em Ribeirão Preto-SP, contou com a presença de delegados regionais, e teve os seguintes objetivos: a) elaborar as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia; b) analisar as propostas de avaliação dos cursos de Psicologia - apresentadas pela Comissão de Especialistas de Ensino da Psicologia do MEC/SESu; c) elaborar estratégias de intervenção institucional nos problemas da Formação do psicólogo (ABEP, 2011).

Deste modo, ao final do ano de 1999, a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia divulgou a Minuta de Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia. Os capítulos I e II estabeleciam os princípios gerais e estrutura do curso, os capítulos III a V explicitavam mais especificamente as características dos tipos de formação que o Curso de Psicologia pode ou deve contemplar (Formação, Bacharelado e Licenciatura), os capítulos VI a IX apontam os procedimentos e condições necessários à formação em Psicologia (organização do curso, atividades acadêmicas do curso,

condições para funcionamento e duração). Tal Diretriz é regulamentada pelo Parecer nº 1.314/2001, e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Esse documento aponta que a organização das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia foi realizada em uma estrutura cuja sequência e conteúdo são articulados em princípios e fundamentos que devem orientar o planejamento, a implementação e a avaliação do curso de Psicologia. Prevê a diferenciação do curso de Psicologia em três perfis de formação: o bacharel em Psicologia, o professor de Psicologia e o Psicólogo. Essa diferenciação deve apoiar-se em um núcleo comum de formação que estabelece uma base homogênea no país e uma capacitação básica para o formando lidar com os conteúdos da Psicologia como campo de conhecimento e de atuação; os perfis caracterizam-se pela diferenciação e domínio de conhecimentos psicológicos e das áreas afins, e pela capacitação para utilizá-los em diferentes contextos de atuação. Tanto o núcleo comum como os perfis profissionalizantes foram definidos em termos de competências e habilidades. O referido documento destaca a preocupação de uma formação em Psicologia numa perspectiva científica e em consonância com o exercício da cidadania, que garanta visão abrangente e integrada dos processos psicológicos, atendendo aos princípios éticos e desenvolva uma postura pró-ativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento (ABEP, 2011).

Canêo (1997) aponta para a importância das diretrizes na orientação dos professores para a realização de mudanças nos programas das disciplinas, pois as iniciativas individuais, sem a devida orientação, podem se mostrar insuficientes - cumpridoras apenas das necessidades situacionais - e até inadequadas, uma vez que a busca por melhorias na formação profissional pode ser feita a partir do interesse particular de cada professor, segundo suas próprias referências e concepções. Para o autor, deve haver engajamento, participação coletiva e o desejo de fazer parte de um projeto que abarque todos os envolvidos com a formação básica dos profissionais da Psicologia.

Em função de manifestações por parte de Instituições de Ensino Superior e de entidades interessadas na formação em Psicologia, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares, com a promulgação da Resolução CNE/CES nº 8 de 7 de maio de 2004, que resolvia, em seu Artigo 3º, que o curso de graduação em Psicologia visa a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia - e não mais a separação em três perfis: Bacharel em Psicologia, Professor de Psicologia e Psicólogo, como era instituído até então. Em seu Artigo 13º, essa Resolução define que a formação do professor de Psicologia deverá ocorrer em um projeto pedagógico complementar

e diferenciado, elaborado segundo a legislação que regulamenta a formação de professores no país (ABEP, 2011; MEC, 2011).

Essa resolução, no entanto, foi revogada em março de 2011, pela Resolução CNE/CES nº 5, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores – foram acrescentados sete parágrafos, nos quais são especificados objetivos, eixos estruturantes, orientações quanto aos conteúdos a serem ministrados e carga horária para a Formação de Professores de Psicologia - que se encontra em vigor até os dias atuais (ABEP, 2011; MEC, 2011).

Essas diretrizes abordam os direcionamentos sobre os princípios, fundamentos, condições de oferecimento e as condutas de planejamento, implementação e avaliação dos cursos de graduação em Psicologia. Apontam que o curso deve ter como objetivo principal a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, além de garantir uma formação baseada em princípios e compromissos determinados (MEC, 2011).

O Artigo 5º aponta os eixos estruturantes em torno dos quais a proposta do curso deve unir os conhecimentos, as habilidades e as competências necessários ao graduando, a saber:

I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em

diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (ABEP, 2011).

No Artigo 6º, as Diretrizes assentam que a identidade do curso de Psicologia no País deve ser conferida pela adoção de um núcleo comum de formação - indicado por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos - que confere uma base homogênea à formação, e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, como campo de conhecimento e de atuação. As competências referem-se a desempenhos e atuações requisitadas do formado, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos (MEC, 2011).

Para além das competências e do núcleo comum, a formação em Psicologia deve-se diferenciar em ênfases curriculares, que são o conjunto demarcado e articulado de competências e habilidades que representam oportunidades de concentração de estudos e estágios em alguma área de conhecimento da Psicologia. Ressalta-se ainda a importância de que as organizações dos cursos de Psicologia garantam, de forma articulada, o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido pelas competências das partes diversificadas (ênfases), de modo que não sejam concebidas como momentos estanques do processo de formação (MEC, 2011).

Os estágios supervisionados devem ser programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e devem procurar garantir o assentamento e a articulação das competências estabelecidas. É importante apontar ainda a indicação das Diretrizes para que o projeto de curso preveja a instalação de um Serviço de Psicologia, com vistas a garantir a exequibilidade das exigências para a formação do psicólogo, observando as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e atentando para as demandas de serviço psicológico da comunidade da qual faz parte (MEC, 2011).

Após a conclusão do curso, os profissionais devem estar aptos a trabalhar na atenção e promoção da saúde psicológica e psicossocial, tomar decisões, ter as habilidades de comunicação, liderança, administração e gerenciamento e o compromisso constante com a educação, para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, e também em relação às gerações futuras (MEC, 2011).

Conforme informações da ABEP (2011), a definição das competências que se deseja desenvolver nos formandos é que deve guiar a estruturação do projeto pedagógico; porém, é imperioso pensar e definir qual psicólogo está sendo formado e aquele que se deseja formar, e romper com o modelo tradicional e dominante de se fazer reformas curriculares, a saber, o

contínuo re-arranjo de disciplinas, que, em última instância, faz com que a formação seja compartimentada e fragmentada. Tais indicações corroboram com as considerações de Rocha Jr. (1999), que indica que até meados de 1990 as alterações do currículo mínimo se baseavam na inclusão e a retirada de disciplinas. Nesse mesmo sentido, Medeiros (1989) aponta que, desde 1977 são realizadas reformas curriculares nos cursos de Psicologia, porém, as mudanças feitas são: inclusão ou exclusão de disciplinas, alteração de nomes de disciplinas, inclusão ou exclusão de pré-requisitos e remanejamento de disciplinas de uma fase para outra.

Desde a fixação do primeiro currículo oficial pelo Conselho Federal de Educação em 1963, até 1994, sempre houve incômodo, por parte dos psicólogos, quanto à sua formação. É importante ressaltar que a resolução criadora do currículo mínimo não previa os conteúdos que deveriam compor as diferentes disciplinas, nem suas referidas ementas, assim como não previa a carga horária de cada uma delas (ROCHA JR., 1999).

Tal currículo refletia o modelo profissional vigente no país nos anos 50, o do psicólogo clínico, e esta área sempre foi a mais destacada, valorizada e procurada, influenciando enormemente na construção da imagem do psicólogo em nossa sociedade (ACHCAR, 1994; FERREIRA NETO; PENNA, 2006).

Em 1985, Mello ressaltava que a prática da Psicologia nas instituições (empresas, escolas, hospitais, centros de saúde) era pouco destacada nos cursos, ou seja, estes não estariam preparando os profissionais para essa possibilidade mais ampla de prática (MELLO, 1989).

Em 1999, Moura já apontava para a necessidade de que a Psicologia revisse sua prática e buscasse novas perspectivas, procurando os conhecimentos de outras áreas da ciência psicológica para subsidiar práticas diferentes da exercida em consultórios particulares. A autora sugeria que era preciso, em caráter de urgência, romper com o modelo médico de atuação, “o qual privilegia a prática psicoterápica de consultório, entendendo-a como sinônimo exclusivo de prática clínica.” (MOURA, 1999, p. 13).

Duran (1994) relata que um estudo realizado por Witter et. al. (1992) encontrou mais de 100 estudos a respeito da formação e atuação do psicólogo brasileiro, realizados até 1992. Os autores mostram que os trabalhos tratavam de questões relacionadas à dicotomia entre formação teórica e a prática, grades e propostas curriculares, avaliação da formação, estágio acadêmico, diretrizes para a formação, entre outros.

As discussões a respeito da formação parecem ter tido início a partir de críticas à atuação de psicólogos, muitas vezes ineficaz e nem sempre coerente com a realidade; essas atuações problemáticas eram atribuídas ao inadequado preparo dos profissionais nos cursos de

graduação. Os principais problemas apontados compreendem a expansão excessiva de cursos na área, sua qualidade discutível (devido à prioridade dada à teoria e ao preparo técnico deixando as possibilidades de estágio e a investigação em segundo plano) e a ênfase na clínica individualizada e curativa, centrada quase sempre na psicanálise. Essas características dos cursos são frequentemente apontadas como causadoras das maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho (CRUCES, 2008).

Ribeiro e Luzio (2008) ao analisarem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia procuraram identificar as orientações para a formação do psicólogo voltadas para a área da saúde mental, na perspectiva da reforma psiquiátrica, e constataram que os profissionais da área da saúde – e aí se incluem os psicólogos – ainda possuem uma formação centrada no modelo clínico-liberal, que prioriza o atendimento individual em consultório, apesar de o curso de Psicologia habilitar o profissional para atuar em diversas áreas e contextos. A partir desta constatação, apontam uma possível solução que seria a de que as especificações, em termos de habilidades e competências, devem ser realizadas nas ênfases curriculares definidas pelos próprios cursos. Os autores ressaltam que parece haver uma tendência de direcionamento do perfil do psicólogo para o campo da saúde, o que seria contraditório à formação generalista preconizada pelas referidas Diretrizes, bem como lacunas encontradas nas mesmas, sobre a atuação do psicólogo no campo estudado, reafirmando a necessidade de aprofundamento do debate sobre a formação do profissional e das necessidades da área da saúde e saúde mental. Com isso os autores enfatizam a importância da continuidade das discussões sobre o papel social da Psicologia e a formação do psicólogo.

Ainda, recordando o texto de Baraúna (1999), muitos dos temas relacionados ao entendimento da nossa sociedade (cidadania, Estado, Sociedade Civil, etc) envolvem outras áreas do conhecimento (Filosofia, História, Sociologia, Ciências Políticas, Direito, entre outras), às quais a Psicologia esteve alheia, em grande medida, como se não compartilhassem com ela o mesmo campo de intervenção e análise. Para a autora, todo trabalho deve ser feito para que os psicólogos possam se apropriar desses conhecimentos, imprescindíveis para a redefinição do conceito de indivíduo que subjaz a prática desses profissionais.

Assim, a ampliação dos conhecimentos teóricos e a revisão de concepções podem levar à adoção, pela Psicologia, de um novo conceito de prática clínica que vá além do *setting* terapêutico individual e comece a abarcar as relações sociais com toda sua complexidade (MOURA, 1999).

Silva (1992 apud RIBEIRO; LUZIO, 2008) aponta a existência de um mecanismo de retroalimentação na formação do psicólogo, pois a imagem social mais conhecida e divulgada

socialmente é a do psicólogo clínico; assim, os estudantes procuram o curso de Psicologia com essa expectativa, ou seja, com a intenção de atuar nessa área. Em uma pesquisa o autor constatou que os cursos tendem a responder a esses anseios, fornecendo mais possibilidades de formação dentro desse modelo clínico. Para Dimenstein (1998), há uma valorização demasiada, por parte dos cursos de graduação, do psicólogo enquanto profissional liberal, fazendo com que essa representação seja um poderoso pólo de atração para aqueles que buscam a profissão.

Pesquisas realizadas pelo CFP demonstraram um padrão limitado de atuação do psicólogo (psicodiagnóstico e psicoterapia individual, principalmente com crianças, em consultórios particulares e orientação de 'base analítica'), porém dominante, entre aqueles que exerciam a profissão. Constatou-se, no entanto, que fechando o ciclo de reprodução desse modelo de atuação, as entidades formadoras oferecem oportunidades de estágios com as mesmas características (LO BIANCO et. al., 1994).

Já Baraúna (1999) ressalta que um grande problema a ser destacado em relação aos cursos de formação de psicólogos é a ausência dos estudos sobre a História da Psicologia, sobre a história da constituição dessa ciência. Segundo a autora, a ausência do trabalho de recuperação dessa história pode implicar na ausência de estudos sobre a historicidade do pensamento, do indivíduo e também da psique, que seriam um bom caminho para evitar os equívocos da naturalização do sujeito psíquico e da sociedade. Essa ausência reflete ainda o profundo desconhecimento da História do Brasil em nosso meio, que pode levar a inúmeras armadilhas como o uso descontextualizado de testes psicológicos e modelos de intervenção em instituições e a transposição direta e sem mediações de teorias produzidas em outras épocas e contextos, por exemplo.

Nesse mesmo sentido, Antunes (1999) pontua que, tanto a História da Psicologia em geral, quanto a História da Psicologia no Brasil tem sido deixadas em segundo plano, fato constatado pelos poucos estudos, pesquisas e publicações na área. Conforme aponta a autora, o processo de construção histórica da Psicologia em nosso país é pouco acessado, produto talvez do desconhecimento da própria História do Brasil pela maioria dos brasileiros. Esse é um fato preocupante, pois a história da Psicologia brasileira é integrante da própria história do Brasil, uma vez que é determinada por ela e é um de seus determinantes, é também um de seus elementos constituintes e tem influência nos rumos por ela tomados (PATTO, 2003).

Para Ferreira Neto e Penna (2006), as Diretrizes Curriculares indicam uma mudança positiva ao anunciar a substituição da formação baseada na assimilação de conteúdos de conhecimento, por outra que considere a formação como desenvolvimento de competências e

habilidades. Assim, os pesquisadores concluem que a nova proposta configura a formação como um processo de subjetivação, uma vez que o produto final não é somente a transmissão e recebimento de informações, e sim a transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Entretanto, a nova perspectiva assumida pelas Diretrizes Curriculares não é discutida nesses termos, em seu texto. Neste são encontrados somente a descrição de: princípios gerais, competências e habilidades, perfis, conteúdos curriculares, como deve ser a organização do curso e dos estágios e realização de atividades complementares. Para os autores, existe apenas a descrição das subjetividades que se deseja formar, e não a consideração e problematização do currículo como meios importantes de produção de processos de subjetivação.

Em consonância com esses argumentos, Segre, Baccaro e Candido (2009), mostram que, se a formação é uma prática que favorece processos de subjetivação, e a capacidade é tida como resultado dessa formação, é preciso entender a forma de garantir essa aprendizagem. No entanto, as diretrizes não apontam essas definições, e dessa forma não favorecem uma formalidade desse treino de capacidades.

A apresentação do processo de profissionalização da Psicologia, bem como de alguns dos principais temas estudados, no que diz respeito à formação e, especialmente, à constituição do currículo, são importantes para o estabelecimento de um panorama sobre a constituição e organização de como são – ou deveriam ser – nossos cursos de formação em Psicologia. Pode contribuir, ainda, para o entendimento da relação entre Psicologia e Educação Especial, uma vez que, ao apresentar as propostas e os processos de reformulação curricular, permite a realização de inferências a respeito da importância conferida, por parte das entidades e órgãos oficiais, aos conteúdos relacionados à questão da deficiência.

Na sequência pretende-se mostrar de que maneira estão relacionadas Psicologia e Educação Especial, visando a obtenção de subsídios para discutir, adiante, de que forma essa interface pode estar expressa nas estruturas curriculares.

1.5 A Psicologia e a Educação Especial no Brasil

De acordo com Lourenço (2000), a educação inclusiva vem se configurando como um desafio, ao longo da história da Psicologia, pois apresenta uma combinação de novos métodos e possibilidades com variadas críticas aos resultados obtidos.

A história da educação especial no Brasil tem início no século XVI, com iniciativas de médicos e pedagogos que ousaram contrariar os conceitos vigentes na época e acreditaram na possibilidade de educação de pessoas para as quais, até então, não era oferecido nenhum tipo de instrução (MENDES, 2006).

Sempre houve a predominância da perspectiva religiosa, assistencial ou médica, no que diz respeito à deficiência no Brasil, e a compreensão histórica dessas características não pode ser dissociada dos processos de exclusão social. Segundo Figueira (2011), as políticas de exclusão tem início no tratamento dado aos nativos indígenas, passando pelas práticas assistencialistas dos jesuítas, a tirania do regime escravocrata e o pensamento médico no Brasil. Para o autor, a concepção de deficiência e as práticas a ela associadas foram constituídas, ao longo da história, em relação aos ambientes hospitalares e assistenciais, o que é corroborado pelo fato de que, no final do século XIX e início do século XX, grande número de médicos havia realizado pesquisas, registrado e publicado trabalhos científicos sobre as crianças com deficiências, demonstrando preocupação com sua aprendizagem.

É possível perceber, a partir de então, uma forte influência da Medicina no modo de se conceber a deficiência. No Brasil, na segunda metade do século XIX, o Estado passou a intervir também na área da saúde referente às doenças mentais; foram criados asilos, hospícios e hospitais psiquiátricos, nos quais um considerável número de pessoas com deficiência mental era confundido com doentes mentais⁷ e internado de modo indiscriminado nessas instituições. Foi também nesse contexto que surgiram algumas iniciativas relacionadas às pessoas com deficiência, como a fundação de uma instituição para pessoas com deficiência mental⁸ pelo psiquiatra Juliano Moreira e a construção de um pavilhão para crianças no Hospital de Juquery, porém sempre atreladas ao contexto médico (FIGUEIRA, 2011).

Ulysses Pernambucano, conhecido como psiquiatra, neurologista, pesquisador e formador de médicos e pioneiros da Psicologia, trouxe uma visão mais normativa das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. A ele é atribuída a primeira tese brasileira no campo da deficiência intelectual, na qual se destacam duas das grandes preocupações de Pernambucano: a criança excepcional e a psiquiatria social. Nesse texto, publicado em 1918, o autor aborda a

⁷ Cabe aqui definir e diferenciar cada um desses termos. Entende-se por deficiência mental o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, envolvendo a dificuldade na realização das atividades cotidianas e de interação com o meio em que a pessoa vive, em decorrência de dificuldades cognitivas, sendo que o início deve ser anterior aos 18 anos de idade. A doença ou o transtorno mental está relacionado a síndromes ou padrões comportamentais ou psicológicos clinicamente relevantes, com alterações expressivas de humor, ansiedade, angústia e depressão, por exemplo, podendo acarretar em prejuízos no desempenho global da pessoa e/ou daqueles com quem ela convive (BEVERVANÇO, 2011).

⁸ No presente estudo, utilizar-se-á, a partir daqui, o termo 'deficiência intelectual', por se tratar da terminologia mais adequada e aceita atualmente.

importância da educação para crianças com deficiência intelectual e/ou superdotação. Ao assumir o cargo de professor de Psicologia do Curso de Aplicação, Pernambucano deu início às primeiras pesquisas com testes pedagógicos, mentais e de aptidão em alunos do curso primário. Considera-se que Pernambucano implementou processos pedagógicos com base na Psicologia, o que significou a aplicação efetiva dos conhecimentos psicológicos à Educação. Arquivos mostram que havia, em torno de 1930, um intenso movimento de pesquisa psicológica, com coleta de dados sobre a infância, padronização de diversos testes mentais e revisão de escalas psicológicas, sob orientação de Pernambucano (FIGUEIRA, 2011).

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), a relação estabelecida entre a Medicina e a Psicologia foi baseada no diagnóstico da doença mental, o que pode ser constatado pela criação de laboratórios de Psicologia em instituições como asilos, hospícios e hospitais psiquiátricos, e também pela forte atuação de médicos psiquiatras nesse contexto. A tentativa de fazer da Psicologia uma especialidade médica, consequência dessa aproximação, refletiu a tendência mundial dos estudos do comportamento humano, que eram realizados para identificação e classificação de comportamentos aceitáveis ou desviantes. Esse é um fato que pode ter colaborado fortemente para o interesse, desenvolvimento e utilização dos testes em Psicologia.

A psicóloga Anita Paes Barreto desenvolveu estudos na área da educação do excepcional, e seu trabalho e dedicação ao projeto da “Escola para Anormais” contribuiu para o lançamento das bases científicas para melhor compreensão da infância, com o desenvolvimento de investigações sobre a presença de deficiência intelectual entre crianças em idade escolar. Em 1925 foi nomeada psicóloga do Instituto de Psicologia e, trabalhando junto com Pernambucano, publicou, em 1927, o trabalho “Estudo Psicotécnico de alguns Testes de Aptidão”; realizou também estudos pioneiros no campo da Psicologia Aplicada. Barreto, ao longo de sua carreira, trouxe enormes contribuições para a Psicologia brasileira, tendo recebido do Conselho Federal de Psicologia, em 1997, o prêmio "Reconhecimento dos psicólogos brasileiros pela contribuição no desenvolvimento da Psicologia como Ciência e Profissão" (FIGUEIRA, 2011).

Helena Antipoff foi outra psicóloga que cooperou enormemente para o crescimento da Psicologia no país; de origem russa, chegou ao Brasil em 1929, e uma de suas primeiras ações foi criar um laboratório na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, onde eram realizadas pesquisas sobre o desenvolvimento mental das crianças. A essa época, Antipoff já trabalhava com uma concepção de anormalidade diferente da predominante no Brasil, acreditando que aqueles que apresentavam uma idade mental muito abaixo da idade real poderiam, mesmo

assim, adquirir autonomia e participar ativamente do cotidiano a sua volta (FIGUEIRA, 2011).

A psicóloga acreditava que a inteligência era um produto complexo, fruto das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, juntamente com os fatores relacionados ao meio social, às condições de vida e da cultura nas quais a criança se insere. Antipoff apontou também as deficiências na elaboração dos testes de inteligência utilizados, pois acreditava que estes avaliavam apenas a inteligência formal, obtida nos moldes da classe social hegemônica e de acordo com a moral da família burguesa. Figueira (2011) destaca que outros de seus importantes trabalhos foram a dedicação ao problema das crianças carentes e abandonadas, a preocupação com a educação de crianças excluídas do processo de escolarização, a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi do país em Belo Horizonte (que contava com um consultório médico-pedagógico para o atendimento de crianças com deficiência ou as chamadas problemáticas), criação da Fazenda do Rosário, e a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, além da preocupação com a educação para superdotados.

Uma das grandes críticas a sua atuação, porém, era o fato de que, apesar da preocupação com as crianças excepcionais, Helena Antipoff tinha uma visão organicista da excepcionalidade, ou seja, acreditava que pelo intermédio da educação essas crianças poderiam ser curadas de seus desvios. A educação seria um modo de evitar que a anormalidade trouxesse efeitos nocivos à sociedade, por isso a psicóloga lutou pelo processo de seleção e distribuição dos alunos conforme suas necessidades e seu nível de desenvolvimento físico e mental e pela efetivação das classes especiais nas escolas públicas (LOURENÇO, 2000).

Entretanto, Lourenço (2000), ressalta que a concepção organicista de Antipoff foi-se transformando ao longo de seu trabalho com as crianças excepcionais, até o momento em que deixa de conceber a necessidade de uma cura para as deficiências e passa a avaliar o meio físico e social do qual a criança faz parte. Assim, passa a considerar a influência do meio ambiente na produção da excepcionalidade e na forma de se relacionar com ela.

Tendo seu conceito de excepcionalidade ampliado, ou seja, tendo passado de uma visão organicista da deficiência para uma concepção que considera o ambiente e a sociedade, Antipoff demonstrou preocupação com o termo utilizado para se referir às crianças que fugiam de alguma forma à norma, necessitando de uma atenção especial. Na intenção de adotar um termo neutro, ela optou por “excepcionais” para intitular as crianças e adolescentes que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo no que

tange às características mentais, físicas ou sociais, sendo que essa condição poderia trazer prejuízos à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (FIGUEIRA, 2011).

Barroco (2007), em um trabalho que objetiva buscar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural acerca da Defectologia e do psiquismo humano e suas ligações com a Educação (regular e especial) e a Psicologia Especial atuais, aponta que o trabalho de Vigotski - que apresenta novas bases filosóficas e metodológicas para a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência - pode ser considerado um dos capítulos mais importantes da história da Educação Especial.

Vigotski considera as possibilidades de ensino e de aprendizagem sem colocar em primeiro plano as deficiências ou os déficits, mas olhando para as potencialidades e os mecanismos substitutivos possíveis ou compensatórios do aluno e da escola. Para o autor, as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para crianças com e sem deficiência, sendo que aquelas devem ser estudadas em uma perspectiva qualitativa - e não como uma diferenciação quantitativa da criança considerada normal (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004; BARROCO, 2007).

Para Vigotski, o desenvolvimento da pessoa comum e da pessoa com deficiência não são situadas em pólos opostos e escola regular, comum, auxiliar e especial não se apresentam de forma dicotômica (BARROCO, 2007).

A Psicologia Histórico-Cultural tem importância por demonstrar a natureza social de categorias anteriormente consideradas 'naturais' - o que é necessário aos estudos das deficiências e das suas manifestações; com Vigotski fica claro que a questão do não-desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento existente, mas está antes relacionada a limites sociais (BARROCO, 2007).

A autora afirma que a questão de Vigotski, no campo da Defectologia, não era apenas a luta pela causa das pessoas com deficiências, não era a defesa da educabilidade do atrasado mental, do surdo-mudo, do cego, do cego-surdo-mudo e sua convivência educacional e cotidiana com pessoas sem-deficiências, não era o ensino de profissões ou de uma determinada linguagem a essas pessoas; sua luta era essencialmente pela humanização de todo e qualquer homem (BARROCO, 2007).

Numa alusão aos aspectos relacionados aos cursos de formação em Psicologia, em 1962, o parecer nº 403 do CFE, define que a disciplina 'Psicologia do Excepcional' passa a fazer parte do currículo mínimo, porém, poderia ser cursada optativamente e constava apenas no currículo para obtenção do diploma de Psicólogo, excluída da formação dos bacharéis e licenciados. No entanto, Chacon (2001) mostra que, mesmo não sendo uma disciplina de

caráter obrigatório, exigida no currículo mínimo de formação, sempre existiu um movimento de inclusão/exclusão dessa disciplina, nas grades desses cursos.

Todavia, o CFE designou, em julho de 1976, através da Portaria nº 161, uma Comissão para avaliar o Parecer nº 403/62 e decidiu que os próprios Colegiados das Unidades deveriam propor sugestões para subsequente produção de módulos - conjuntos integralizados de disciplinas afins – e incluírem apenas disciplinas consideradas essenciais, que envolvam grandes extensões conceituais e sejam pré-requisitos para que outras sejam estudadas. Com isso, a disciplina Psicologia do Excepcional, que integrava o Currículo Mínimo fixado pelo Parecer nº 403/62, deveria, por apresentar um alto nível de especialização, ser incluída nos cursos de especialização, em nível de pós-graduação (ABEP, 2011).

Nos documentos oficiais, tanto os contidos no *site* da ABEP, quanto aqueles disponibilizados pelo MEC, não existem referências específicas a disciplinas que tratam a questão da deficiência, sobre a obrigatoriedade de sua inclusão nos currículos, ou a respeito dos temas que deveria abordar. Entretanto, os dados obtidos no presente estudo, mostram que as disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência estão presentes na grande maioria das grades curriculares dos cursos de Psicologia, configurando como obrigatórias ou optativas.

A relação entre Psicologia e a questão da deficiência data de um longo período, principalmente no que diz respeito a práticas educativas e à relação com as práticas médicas; a própria história da Psicologia caminhou em paralelo com a constituição da Educação Especial no Brasil, tanto no que diz respeito à realização de avaliações e diagnósticos, quanto ao que se refere à educação das pessoas com deficiência.

Ao abordar a relação entre Psicologia e deficiência, torna-se objetivo também deste trabalho, contribuir de alguma forma para o processo de inclusão das pessoas com deficiência. Contudo, para que esse processo tenha sentido e possa ser efetivado, é necessário que se conheça o contexto em que foi constituído e as premissas que o guiaram – ou seja, sua história. Sendo assim, considera-se importante a apresentação de uma breve retrospectiva do movimento de Inclusão nos âmbitos nacional e internacional, seu surgimento, suas características e principais documentos normativos.

1.6 Breve histórico da Inclusão no Mundo e no Brasil

A educação permite que os indivíduos sejam inseridos em seus meios sociais, pois é a responsável pela transmissão da cultura entre as gerações; a educação caracteriza o que faz parte, essencialmente, da espécie humana. A Psicologia histórico-cultural oferece grande contribuição à educação no que diz respeito à transmissão/aquisição da cultura, à humanização dos indivíduos através das mediações – que se dão por meio de interações sociais com auxílio dos objetos e/ou instrumentos produzidos pelo homem.

De acordo com Brandão (1993), a educação, na espécie humana, dá continuidade ao trabalho da vida; exerce no homem a continuidade do trabalho da natureza de fazer com que ele evolua, tornando-se assim, mais humano. Está, ainda, inserida em um domínio exclusivamente humano de trocas de símbolos, de padrões de cultura, de intenções e de relações de poder.

É no ensino formal que a educação se submete à Pedagogia (a teoria da educação), criando “[...] situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 1993, p. 26).

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2011), revelam que existem atualmente 75 milhões de crianças excluídas da educação. A Organização aponta que as maiores razões para a exclusão são a pobreza, a desigualdade de gênero, o trabalho infantil, as deficiências, falar uma língua minoritária, pertencer a um povo indígena e pertencer a comunidades nômades ou rurais.

Durante a Conferência Mundial ‘Educação para Todos’ realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial lançaram um movimento batizado com o nome do evento, para estabelecer o compromisso de conceder educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Nesse encontro a aprendizagem foi discutida de maneira ampliada e os participantes da Conferência assumiram a responsabilidade de tornar o ensino primário universal e de reduzir drasticamente o analfabetismo até o final daquela década (UNESCO, 2011a).

No ano de 1994, o governo da Espanha, juntamente com a UNESCO, realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na qual foi aprovada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial e um Quadro de Ação (UNESCO, 2011a).

Considerada o marco mundial mais importante na disseminação da filosofia da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca abriu espaço para as teorias e práticas inclusivas em diversos países, inclusive no Brasil. Conforme aponta Mendes (2006), o

princípio da inclusão (educacional) passa a ser compreendido, em âmbito mundial, como uma proposta de aplicação prática da inclusão social ao campo da educação, ou seja, presume-se a elaboração de um processo de via dupla no qual as pessoas excluídas e a escola procuram tornar efetiva a equiparação de oportunidades para todos, caminhando para a construção de uma escola democrática, na qual a diversidade possa ser respeitada e valorizada. No mesmo sentido, Mazzotta (2007) afirma que a escola serve como base para a inclusão social, pois constitui o local mais favorável para o ensino e a implementação de mudanças de atitude.

No entanto, a realização de tais objetivos firmados não é simples, não podendo ser realizada em curtos espaços de tempo. A questão da exclusão possui raízes históricas, é multideterminada, e sua compreensão é tão complexa quanto as tentativas de eliminá-la. Essas tentativas não dependem apenas de boa vontade, ou somente da elaboração e implementação de políticas públicas, elas esbarram em outros fatores que exercem enormes influências na maneira como nossa sociedade está organizada e em como nos comportamos em resposta a tais influências.

Mendes (2006, p. 400), tratando especificamente do movimento de inclusão educacional, afirma que “[...] precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo”.

Um breve olhar sobre os processos de inclusão/exclusão, assim como para a emergência do movimento da Educação Inclusiva pode trazer uma compreensão histórica do surgimento desses processos, bem como das ações que tem sido implementadas na busca de solucionar os eventuais problemas relacionados aqueles.

Ainda hoje, um grande contingente de pessoas com algum tipo de deficiência é discriminado dentro de suas próprias comunidades e excluído do mercado de trabalho; nas palavras de Maciel (2000, p. 51) “O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem.”

Numa análise histórica da relação que a sociedade teve e tem com a pessoa com deficiência pode-se perceber que muito se alterou e grandes conquistas foram efetivadas ao longo dos tempos. Omote (1999) aponta que a história da atenção dirigida pelas sociedades aos seus deficientes mistura-se com a história das conquistas dessas sociedades na busca de uma melhor qualidade de vida para seus indivíduos.

Em complementar, Aranha (2001), em seu estudo da literatura sobre tais movimentos, indica a existência de três modelos, que evidenciam o trato da sociedade com esse segmento populacional. Sinteticamente o primeiro paradigma adotado formalmente, na caracterização

da relação sociedade com a pessoa com deficiência, foi intitulado de Paradigma da Institucionalização, fundamentado na concepção de que a pessoa que estivesse nessa condição era considerada diferente – não produtiva – e estaria em melhores condições - protegida e amparada - se fosse mantida em ambientes segregados, alheios à sociedade. Tal paradigma vigorou durante longo período de tempo, com a manutenção das Instituições Totais, local de confinamento, onde esses indivíduos passavam toda sua vida.

De acordo com a autora, foi somente por volta de 1960 que as instituições totais passaram a ser examinadas pelas instâncias governamentais e científicas, sendo severamente criticadas; concluiu-se então que a proposta da institucionalização total havia falhado em sua tentativa de restabelecer o funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, de sua integração na sociedade e na melhoria da sua produtividade no trabalho e no campo educacional. Nesse contexto, desenvolveu-se o segundo paradigma, denominado de Serviços, configurado à luz das concepções de desvio e normalidade, e que passa a considerar que a pessoa com deficiência tem o direito ao convívio social com as demais pessoas. No entanto, para exercer tal direito, esse indivíduo teria que ajustar-se, ou seja, adquirir os padrões da vida cotidiana o mais próximo possível do normal (ARANHA, 2001).

Ainda na leitura do mesmo texto, percebe-se que, de um lado ocorre o movimento da desinstitucionalização, e de outro a proliferação de instituições, que se constituem como entidades e organizações – de caráter público e/ou privado - prontas a avaliar e oferecer às pessoas com deficiência programas de intervenção que visassem ‘preparar’ o sujeito para o processo de integração social. Contudo, esse modelo ainda coloca que o foco da mudança está no indivíduo, embora haja certo envolvimento da comunidade na oferta de recursos e serviços que favoreçam sua modificação para integrá-lo ao mundo dos ‘normais’. Nesse sentido, desconsidera-se a diferença como qualidade humana e, portanto, as condições não precisam ser adequadas a essa população.

Entretanto, diante da consideração de que a deficiência é uma condição social, caracterizada pela limitação ou impedimento da participação desse indivíduo nas diversas instâncias do debate e das tomadas de decisões na sociedade, pode-se atribuir o processo de incapacitação ao fato de que as pessoas em situação de deficiência são consideradas, no sistema capitalista, indivíduos não produtores e, portanto, não contribuintes para o aumento do capital. À luz dessas premissas configura-se o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suportes, que se inicia no Brasil em meados de 1990, e se baseia numa relação de respeito, honestidade e justiça entre a sociedade e as pessoas com deficiência, e preconiza que a

sociedade deve se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, que tenham alguma deficiência ou não (ARANHA, 2001).

Mendes (2006) pontua que em nosso país, no século XIX, é possível apontar algumas iniciativas isoladas como predecessoras da educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais, localizadas em instituições residenciais e hospitalares e, portanto, fora do sistema geral de ensino que vinha sendo construído no Brasil. Na década de 50, com a falta de serviços e o descaso do poder público, surgiram os movimentos comunitários que tiveram como resultado as redes de escolas especiais privadas filantrópicas, que passaram a atender os que foram excluídos da escola comum desde sempre. A autora relata que somente na década de 70 houve uma ação mais efetiva por parte do poder público em relação a essa questão, e assim teve início a institucionalização da educação especial no Brasil, num momento em que a filosofia da “normalização” predominava no contexto mundial.

O princípio predominante passou a ser, desde então, o de “integração escolar”, que ao final dos anos 90, apontava como principal resultado a fortificação do processo de exclusão, na escola pública, daquelas crianças indesejáveis à escola comum, as que eram recomendadas às classes especiais (BUENO, 1993; MENDES, 2006).

Diante da hipótese de fracasso do “movimento integracionista”, a ideia de inclusão passou a ser adotada em nosso país, sendo considerada tema imprescindível nas discussões a respeito da Educação Especial (OMOTE, 1999).

É preciso considerar que nossa sociedade, cada vez mais complexa, constantemente modificada pelo advento da globalização, que sinteticamente se caracteriza pela eliminação das fronteiras entre países e culturas, exige que se busque a construção de um modelo capaz de oferecer respostas às novas demandas sociais. Um modelo social comprometido com essas demandas é aquele que, entre outras medidas, concentra esforços no sentido de eliminar quaisquer barreiras físicas e psicológicas, social e historicamente construídas.

Durante muitos anos, ativistas dos direitos das pessoas com deficiência tentaram elaborar uma convenção com características específicas que atendessem esse segmento, até então marginalizado em grande medida. Em breve resgate histórico constata-se que, somente depois da Segunda Guerra Mundial, especialmente após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é que as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como sujeitos e, com isso, a legislação em todo o mundo – inclusive no Brasil – começou a se adequar para garantir os direitos dessa população (LEITE; MARTINS, 2008).

Acrescenta-se que a inclusão social é subsidiada no princípio da equidade, que por sua vez reconhece a diferença e provê condições diversas para que as pessoas que se encontram

nessa condição possam usufruir da igualdade dos direitos no contexto social em que se insere. Exemplificando, para que uma pessoa cadeirante possa fazer uso dos serviços disponíveis de um posto de saúde é necessário que se respeite as leis de acessibilidade física – por exemplo, rampas e banheiros adaptados – ou seja, em função de condições especiais o contexto deve se ajustar para atender às demandas diversas dos cidadãos na garantia da igualdade dos direitos (ARANHA, 2001).

Os argumentos acima citados são coerentes com o que é afirmado na Constituição Federal de 1988; apesar de seu artigo 5º mencionar que todos são iguais perante a lei, ela própria estipula algumas regras diferenciadoras, protetivas e integradoras, em benefício das pessoas com deficiência, sendo um dos valores substantivos estabelecidos no ordenamento jurídico constitucional (NAPOLITANO, 2003).

Ao estudar a inclusão social, Leite e Martins (2008), relatam que tal movimento surge com a intenção de proporcionar às minorias sociais o contato com as instâncias capazes de promover o desenvolvimento do gênero humano, assim sendo, segmentos populacionais como negros, índios, pessoas com deficiência, pessoas de esferas econômicas menos privilegiadas, entre outras minorias, vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões e decisões relacionadas à elaboração de políticas públicas que garantam os direitos humanos, em uma esfera abrangente.

Dentre os principais documentos orientadores do processo de inclusão, no âmbito internacional podem ser destacados além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (1983), Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional (1999), Convenção da Guatemala (1999), Declaração de Madri (2002), Declaração de Sapporo (2002), Declaração de Seul (2007), entre outros. Várias normativas preveem formas diferenciadas de promover a inclusão social da pessoa com deficiência, e ao se pensar na área do trabalho esse fato não é diferente, pois a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com a temática "Participação Plena e Igualdade", visando a efetivação de um programa mundial que permitisse a adoção de medidas eficazes para atingir a participação plena das pessoas com deficiência na vida social, visando seu desenvolvimento pessoal.

Em paralelo, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho – OIT - realizada em Genebra, Suíça, pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho, em 1983, considera que desde a Recomendação sobre a Habilitação e Reabilitação

Profissionais da Pessoa com Deficiência, promulgada em 1955, houve um significativo aumento na compreensão das necessidades de reabilitação, na extensão e organização dos serviços dessa natureza. Além de progresso expressivo na legislação e no desempenho de países signatários no que se refere às questões relacionadas a essa recomendação, mais especificamente procurando garantir:

- a reabilitação profissional, em que a pessoa com deficiência obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, sendo promovida, assim, a integração ou a reintegração dessa pessoa na sociedade;
- políticas governamentais que promovam reabilitação profissional e emprego;
- utilização dos serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias (OIT, 1983).

A ‘Carta para o Terceiro Milênio’, publicada em Londres, Inglaterra, em 1999, aponta que o grande progresso social e científico, observado no século XX, trouxe consigo maior compreensão sobre o valor inquestionável de cada vida em particular, no entanto, o preconceito, a ignorância e o medo ainda estão presentes em grande parte das respostas da sociedade em relação à pessoa com deficiência. O documento ressalta ainda que se faz necessário que a deficiência comece a ser aceita como requisito da constituição humana - a qual se caracteriza por grande variedade – ou seja, as demandas populacionais são ímpares quando se pensa em diferenciados aspectos: sociais, biológicos, culturais, geográficos, entre outros. Pensando em termos de direitos humanos, tem-se que condições básicas ainda são negadas aos muitos segmentos da população mundial, dentro dos quais se inserem aproximadamente 600 milhões pessoas, crianças, mulheres e homens que apresentam alguma deficiência. Os dados trazidos mostram que, estatisticamente, ao menos 10% da população de qualquer sociedade nasce ou adquire alguma deficiência, e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui um familiar nessa condição (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999).

A referida carta ainda ressalta que a inventividade e a engenhosidade características do século XX mostraram-se capazes de estender o acesso aos recursos da comunidade: ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, saúde, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, dentre outros. Entretanto, agora no século XXI, as metas devem centrar que esses recursos possam ser acessados por todos, inclusive para as pessoas com deficiência, que para isso, em função das suas especificidades próprias necessitarão de ajustes ou adaptações, que visem eliminar barreiras

ambientais, materiais e atitudinais, para que eles possam usufruir dos recursos presentes na vida comunitária (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999).

No cenário brasileiro, as normativas legais que subsidiam o processo de inclusão estão sinalizadas nos documentos: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Plano Nacional de Educação (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Inclusiva (2007), entre outros.

As enormes desigualdades econômicas, culturais e sociais são características históricas do Brasil. No entanto, é possível observar que, recentemente, vem ocorrendo um aumento da consciência da sociedade e do governo quanto à necessidade de eliminar essa situação, o que pode ser reconhecido na criação de mecanismos de participação social, programas, projetos e ações que visam transformações positivas nas áreas acima citadas (UNESCO, 2011b).

Dentre as desigualdades presentes em nosso país, aquelas relacionadas à desproporção no oferecimento e nas condições de acesso à educação merecem ser destacadas. Conforme dados da UNESCO (2011b), o Brasil é um dos 53 países que não estão nem perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos, até 2015, apesar dos significativos avanços na área da educação no decorrer dos últimos vinte anos.

Portanto, é possível afirmar que “[...] o direito à educação formal e com ela o acesso à linguagem escrita, com todos os seus efeitos, tanto no funcionamento mental quanto na vida social, ainda não se concretizou para grande parte da população.” (MALUF; CRUCES, 2008, p. 95).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que entre os anos de 2008 e 2009, a taxa de analfabetismo no Brasil, entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, decresceu de 10% para 9,7%, e a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos de idade, entre o período de 1992 a 2009, passou de 59,7% para 85,3%. Porém, numa alusão aos números absolutos, os dados representam um grande contingente, contabilizando 14,1 milhões de analfabetos no País (IBGE, 2009).

Retornando ao início dos anos 90, os números indicavam que nos países pobres e em desenvolvimento, mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica e que, de uma população de aproximadamente 600 milhões de pessoas com deficiência, somente 12 milhões (2%) tinham acesso à educação. Salientados tais aspectos, ficou evidente a necessidade de que ações fossem geradas no sentido de atender às necessidades

educacionais dos alunos até então alheios ao direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Reitera-se que a educação inclusiva preconiza uma educação de qualidade para todos, que atenda as necessidades básicas de aprendizagem; focaliza especialmente os grupos vulneráveis e marginalizados, procurando desenvolver todo o potencial de cada indivíduo. Seu objetivo final é acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social (UNESCO, 2011a).

Em termos mais específicos, a educação inclusiva constitui-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica, que tem como objetivo garantir o direito de que todos estejam juntos na escola, participando, convivendo e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. Esta referência educacional reconhece a diversidade como característica do ser humano, independentemente do seu causal, ampara-se na concepção dos direitos humanos e busca, em um grande movimento, a melhoria do ensino como um todo, bem como conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (MEC/SEESP, 2007).

Assim, num cotejo das considerações apresentadas neste texto algumas reflexões são pertinentes: qual é a participação da Psicologia no processo de inclusão social e educacional? Por que os psicólogos devem adotar esses princípios e contribuir para a efetivação do objetivo de uma sociedade mais justa e igualitária e a promoção de uma escola para Todos?

As mudanças necessárias devem ser assumidas como responsabilidade da sociedade civil, dos representantes do poder público e dos profissionais envolvidos com o processo de inclusão, pois, garantindo uma educação de qualidade para todos, seus resultados poderão ser desfrutados por todos, considerando que a educação escolar propicia os meios que possibilitam as transformações na direção da melhoria da qualidade de vida da população, em geral (CFP, 2008).

Em termos educacionais, a Declaração de Sapporo (2002) preconiza que a participação plena na escola deve ter início desde a infância, nas salas de aula, nos recreios e em programas e serviços que sejam oferecidos no ambiente escolar; pois quando crianças com deficiência estão ao lado de pares não coetâneos, nossa comunidade se enriquece pela consciência e aceitação de todos os seus membros, mesmo que apresentem características pouco comuns aos demais, como no caso pessoas agravadas pela paralisia cerebral, ou por síndromes congênitas. Para isso as organizações responsáveis devem insistir para que as esferas governamentais, de cada país, planejem e executem ações que visem erradicar a educação segregada e estabeleçam políticas de valorização da educação inclusiva.

Martins (2006, p. 51) reafirma que a função essencial da escola é a de “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos”, ou seja, a educação tem um papel humanizador, e a sala de aula deve se constituir em um local privilegiado de transmissão/sistematização dos conhecimentos, além de um espaço democrático, no qual os conhecimentos e as experiências podem ser partilhados entre diferentes.

Dentre as possibilidades do dever-ser humano, a autora aponta que fundamentais são aquelas que indicam a formação de processos psicológicos superiores, e, por sua vez, para que tais processos ocorram, faz-se necessária a apropriação da cultura material e intelectual existente, visando à superação das formas primitivas de pensamento e o desenvolvimento da consciência (MARTINS, 2006).

A teoria histórico-cultural, para compreender o psiquismo humano, amparada no pressuposto de Vigotski, estabelece que as funções psicológicas superiores representam a base da consciência dos homens, regulando o comportamento humano, e assim, diferenciando a espécie humana dos animais (VIGOTSKI, 1996).

Com isso, é possível afirmar a importância fundamental da educação formal, fornecida pela escola, para o desenvolvimento e a humanização dos indivíduos; é na escola que as crianças poderão apropriar-se da cultura material e intelectual produzida pelo gênero humano ao longo do processo histórico, podendo assim superar as formas primitivas de pensamento e consciência, permitindo a formação das funções psicológicas superiores, o que necessariamente caracterizará a humanização desses indivíduos.

Numa alusão às pessoas com deficiência, Ferreira e Bozzo (2009), apontam que a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas que se encontram nessa condição e, mais do que cumprir a lei, incluir a criança com deficiência permite que ela se insira na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é dela. E isso é correspondente na esfera educacional. Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 5), “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”.

Complementar a esse posicionamento, Madruga (2008) relata que é necessário aprender a conviver na diversidade, com as diferenças individuais, de maneira respeitosa e benéfica a todos. E isso é o que preconiza a Inclusão Educacional, que o convívio com as diferenças proporciona a diminuição das dificuldades e o aumento das potencialidades da

pessoa que se encontra em condição de deficiência, entendendo que cada pessoa é única, com diferenças e características únicas.

Nessa medida, pensar a respeito da educação inclusiva envolve pensar nas relações existentes entre Psicologia, práticas educacionais e educação especial, e assim, no papel social do psicólogo (LOURENÇO, 2000). A Psicologia e os psicólogos devem ser indagados sobre as responsabilidades históricas assumidas nesse campo e devem se co-responsabilizar pela produção das perspectivas excludentes que nele se instalaram. No entanto, a Psicologia pode se apresentar como instrumento de apoio a uma nova versão da educação, uma versão transformadora e democrática, que considera a escola como espaço de produção e ampliação da consciência. A Psicologia deve, ainda, reunir, organizar e trabalhar para que seu melhor seja colocado a serviço da Educação Inclusiva em nosso país, como uma realidade prática, como uma responsabilidade assumida nesse processo (CFP, 2008).

Em documento sobre a Educação Inclusiva, porém, o CFP (2003) aponta que aceitação formal da idéia humanitária vai de encontro à realidade do despreparo geral da Educação para essa tarefa: despreparo dos espaços físicos, da mentalidade que rege as concepções pedagógicas hegemônicas, dos professores e demais recursos humanos da escola, incluindo aí os psicólogos.

Esse profissional tem papel fundamental no processo de Inclusão das pessoas com deficiência, está, entre suas funções, promover ações que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento dos indivíduos, explorando suas potencialidades e fornecendo condições para o pleno exercício de sua cidadania. Apesar das evidências de que seu preparo para tanto ainda necessite de melhorias e ajustes, não há como negar a importância da atuação desse profissional nos mais diversos contextos, com os mais diferentes públicos. Nesses termos, considera-se importante definir quais são as ações esperadas do psicólogo nas relações com as pessoas com deficiência, bem como de que maneira têm sido efetivadas.

1.7 Atuação dos profissionais da Psicologia junto às pessoas com deficiência, em diferentes contextos

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, institui, em seu Artigo 2º, que cabe ao Poder Público e seus órgãos garantir às pessoas portadoras de deficiência o exercício, em toda sua plenitude, de seus

direitos básicos, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, entre outros que favoreçam seu bem-estar pessoal, social e econômico (CORDE, 1989).

Com base no exposto, pode-se inferir que, na prática de seus direitos mais básicos, a pessoa com deficiência entra em contato com uma série de profissionais, seja em ambientes públicos ou privados de saúde, educação e trabalho. É difícil mensurar o grau dessas interações nos dias de hoje, pois essas pessoas estão inseridas nos mais diversos contextos sociais, exercendo as mais diferentes funções e atuando diferenciadamente em cada contexto em função de suas diferenças individuais, não exatamente relacionadas com a deficiência que possuem. Assim, é possível afirmar que todo profissional, qual seja sua área de atuação, é responsável, levando em conta suas atribuições, pela realização do máximo de esforços para garantir que a pessoa com deficiência tenha seus direitos assegurados (assim como se supõe que aquele deva fazê-lo em prol de qualquer cidadão).

Entretanto, o presente trabalho tem a preocupação de ressaltar as ações de especialistas que estão em contato direto com as pessoas com deficiência e seus familiares, oferecendo apoio e suporte, sempre que assim for necessário. Deste conjunto, destacam-se os médicos, psicólogos, dentistas, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, fisioterapeutas, enfermeiros, pedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, bibliotecários, profissionais de informática, advogados, arquitetos e profissionais de educação física. Porém, interessa aqui ampliar a visão a respeito do trabalho dos psicólogos, junto às pessoas com deficiência.

Recorda-se que a Medicina é uma das ciências mais antigas da humanidade, e seu espaço e influência na vida de cada um de nós, desde antes de nosso nascimento, é indiscutível. Além do contato que é esperado que cada um tenha com médicos, ao longo da vida, alguns tipos de deficiências exigem o acompanhamento médico permanente e, em alguns casos, constantes internações em unidades de saúde. Essas pessoas passam a ter um contato regular não apenas com médicos, mas também com enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, em decorrência dos prejuízos orgânicos num primeiro momento, mas principalmente pela dificuldade de inserção social e reconhecimento enquanto sujeito.

Entretanto, grande parte desses profissionais converge seus atendimentos em áreas clínicas e com atuação ampliada na promoção da saúde, visando a reabilitação das pessoas com deficiência, ou ainda, conforme indicam Gração e Santos (2008), trabalham em programas com os familiares, extrapolando a atuação individual.

Em particular, no contexto das escolas, invariavelmente, as pessoas com algum tipo de deficiência tem ligação direta com professores, gestores, psicólogos, bibliotecários, profissionais de informática, profissionais de educação física, para citar alguns. Madruga (2008), aponta que a nossa sociedade, hoje, é caracterizada pelas tecnologias de comunicação e informática, que permeiam desde nossos exercícios mais simples até os mais complexos. Para a autora, a comunicação tem, atualmente, uma dimensão mais ampla, uma vez que traz consigo a possibilidade de dissolução de problemas históricos, como é o caso da exclusão das pessoas com deficiência. Com isso aponta a necessidade de que temas como acessibilidade estejam presentes na formação dos profissionais que atuam na escola.

Por ser objeto deste estudo destaca-se a atuação da Psicologia, entendida como uma ciência que apresenta um papel social de grande relevância, tanto como área de conhecimento – colaborando no desenvolvimento da compreensão das questões humanas – quanto como campo de atuação cada vez mais extenso e efetivo na intervenção sobre aquelas (ANTUNES, 1999).

Segundo Amaral (1992), os psicólogos tem muito a colaborar nas discussões em torno do tema da integração/segregação das pessoas com deficiência, pois a Psicologia Social abarca um importante instrumental que pode contribuir para as discussões de caráter psicossocial. Faz parte desse ramo da Psicologia conhecer os sentimentos envolvidos nas reações emocionais ligadas à questão da deficiência, uma vez que esses podem se apresentar confusos e imprecisos, necessitando de uma reorganização, que poderá ocorrer através do intermédio do psicólogo, seja na esfera clínica, educacional ou organizacional, entre outras.

A Psicologia Social trouxe importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da deficiência, pois não desconsidera a possível existência de incapacidades objetivamente constatadas, que podem gerar prejuízos intelectuais, motores, sensoriais, comportamentais e sociais, deixando o indivíduo em situação de desvantagem; além de explicar como as deficiências acontecem e as consequências disso para as pessoas com deficiências, uma teoria da deficiência deve encará-la também como decorrência do modo de funcionamento do próprio grupo social em que essa pessoa está inserida, ou seja, como as pessoas desse grupo tratam as diferenças – principalmente aquelas que receberam significado de desvantagem e descrédito por parte do grupo social (OMOTE, 1994; SAETA, 1999).

Recorda-se que as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, adotadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1993, indicam regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiências, a partir das quais é possível deduzir em quais delas o psicólogo, no exercício da sua profissão,

pode atuar de maneira a propiciar e/ou facilitar o processo de inclusão dessas pessoas (ONU, 1993).

Dentre as atribuições profissionais do psicólogo no Brasil, que constam no Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho, especifica-se

O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais, atuando em: hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas de família, sistema penitenciário, associações profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas onde as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente (CBO, 1992).

O referido documento aponta ainda que o Psicólogo, em suas especificações profissionais, atua nos âmbitos educacional, social, da saúde, do lazer, trabalho, segurança, justiça e comunicação e tem como objetivo promover, em (e com) seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano. Sendo assim, e considerando que as diferenças individuais são inerentes ao ser humano, pode-se afirmar que o papel do psicólogo junto à população das pessoas com deficiência não difere das ações desse profissional com a população em geral. Porém, ao considerarmos que o movimento de inclusão é relativamente novo, há que se lembrar que muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à desmistificação das deficiências e à garantia dos direitos e deveres da pessoa com deficiência. É então que o psicólogo se configura como profissional com responsabilidade teórica e operacional para auxiliar na promoção de ações inclusivas, que estabeleçam formas de participação ativa das pessoas com deficiência nos mais diversos contextos – educacional, mundo do trabalho, área da saúde, lazer, dentre outros, atuando diretamente com esses indivíduos e também com seus familiares.

Para Caetano (2009), o trabalho do psicólogo deve ser realizado junto à pessoa com deficiência, à sua família e ao grupo do qual faz parte, e deve acontecer principalmente com o objetivo de eliminar barreiras. A autora aponta para a necessidade de que o profissional possua conhecimentos a respeito das deficiências – sua caracterização, por exemplo – dos movimentos sociais e atitudinais ligados a elas, bem como dos recursos disponíveis – desde a rede social de apoio até os recursos humanos e tecnológicos necessários ao atendimento de cada deficiência.

Conforme apontam Amiralian, Becker e Kovács (1991), o atendimento às pessoas com deficiências, na área da Psicologia, vem se configurando no Brasil como um espaço de trabalho que mantém uma demanda constante.

O profissional de Psicologia deve, então, ser preparado para o atendimento a essas pessoas nos âmbitos educacional, da saúde e do trabalho, essencialmente. Caetano (2009) identifica as mesmas três grandes áreas de atuação do psicólogo, com seus temas principais: a área escolar – que abarca a Psicologia da aprendizagem, a Psicologia educacional, a consultoria colaborativa e procedimento de ensino e suporte comportamental positivo; a área da saúde, que aborda o psicodiagnóstico, a avaliação psicológica, reabilitação, aconselhamento sobre sexualidade, prevenção e promoção da qualidade de vida, Psicologia institucional. No que se refere à área do trabalho, estão associadas ações como análise de perfil, condições para o trabalho e realização de treinamentos.

O trabalho do psicólogo na educação pode envolver uma série de atividades, como a identificação das especificidades do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência, a elaboração de propostas de orientação aos pais, professores e demais profissionais da escola, a realização de intervenções, em situações específicas, com o aluno, a família ou no ambiente escolar, enfim, o fornecimento do suporte psico-educacional aos educandos, familiares, professores de alunos com deficiência, visando a promoção de práticas educacionais inclusivas (CADERNO DE DESCRIÇÃO DOS ESTÁGIOS - CONSELHO DE CURSO DE PSICOLOGIA-UNESP/Bauru, 2009).

Riss (2010) aponta que a preocupação principal da Psicologia nos ambientes de trabalho, vinculados ao processo inclusivo, deve ser a compreensão de como se configuram as múltiplas dimensões que caracterizam a vida de cada indivíduo, dos grupos e das organizações, considerando um mundo complexo e em constante transformação. Deve ter como finalidade a construção de estratégias e procedimentos que visem a promoção, preservação e restabelecimento da qualidade de vida e bem-estar das pessoas com deficiência; assim, o psicólogo, em seu trabalho nas organizações, torna-se um mediador nas relações interpessoais, o que facilita a efetivação do processo inclusivo.

Violante e Leite (2011, p. 75), relatam que é preciso desfazer a imagem, até hoje atribuída ao indivíduo com deficiência, de “[...] incapaz, improdutivo, lento, desprovido de qualidades e oneroso [...]” e criar uma nova concepção, a “[...] de um indivíduo capaz, produtivo, dotado de qualificação profissional”. Entretanto esse processo não é fácil, é trabalhoso e lento, e deve ser encarado de maneira mais ampla, como um compromisso social assumido pelas mais diferentes áreas que estejam interessadas na promoção de igualdade de chances para que o desenvolvimento humano ocorra.

Na área da saúde, o psicólogo pode atuar em uma perspectiva de educação para a saúde, trabalhando com os diversos comportamentos associados a ela: cuidados primários de

saúde, educação sexual, promoção da competência pessoal, promoção de relações interpessoais gratificantes (MATOS, 2004). Dimenstein (1998) aponta ainda a atividade na reabilitação psicossocial das pessoas com deficiência, a contribuição na organização e gerenciamento dos serviços de saúde e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação como possibilidades de atuação do psicólogo na área da saúde.

Diante do exposto, considera-se que é preciso preparar um profissional que reconheça as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade, e que seja capaz de refletir criticamente sobre práticas discriminatórias, bem como pensar e organizar estratégias para superar as diversas barreiras físicas e atitudinais enfrentadas por esses indivíduos.

Em outras palavras, o futuro profissional de Psicologia poderá atuar diretamente com um público bastante diversificado - crianças e/ou adultos com deficiências - nos mais variados contextos, realizando procedimentos de avaliação, diagnóstico e intervenção, entre outros. Sendo assim, questiona-se sobre quais seriam os conteúdos adequados a serem ensinados nos cursos de graduação em Psicologia para atender essa demanda, bem como sobre quais conteúdos realmente estão sendo veiculados.

Dentre tantos questionamentos que precisam ser feitos em relação à formação em Psicologia, um em especial, será destacado no presente estudo, aquele que faz menção à formação do psicólogo para atuar junto às pessoas com deficiência.

Amiralian, Becker e Kovács (1991) discutem que, apesar da demanda crescente pelo atendimento psicológico às pessoas com deficiência, poucos profissionais escolhem essa opção de trabalho. No entanto, ao ingressarem no mercado de trabalho, esses jovens profissionais se deparam com a necessidade de lidar com tal demanda populacional, nos mais diferentes níveis de atendimento e, segundo as autoras, aqueles se sentem despreparados e, muitas vezes, retornam à Universidade buscando orientação, supervisão, bibliografias, ou seja, subsídios que acreditam não possuir para a atuação exigida.

As autoras questionam, então, a respeito do conteúdo formal oferecido nos cursos de graduação em Psicologia, no que se refere aos conhecimentos necessários à preparação do jovem profissional, e sobre as atitudes dos psicólogos no trabalho com as pessoas com deficiência, que foram propiciadas pela formação (AMIRALIAN; BECKER; KOVÁCS, 1991).

Preocupado em atender aos princípios da Educação Inclusiva e formar profissionais amparados nessa perspectiva, o Ministério da Educação, em 1994, através do Conselho Federal de Educação, publicou a Portaria nº 1.793 que, em forma de recomendação legal,

solicita a implementação de disciplinas – ou de conteúdos em disciplinas - que ofereçam subsídios teórico-operacionais nos currículos dos cursos de formação de professores e de outros profissionais que interagem com pessoas que apresentem necessidades especiais. A Portaria do MEC traz as seguintes resoluções: Artigo 1º - Recomendar a inclusão da disciplina 'Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais', prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas; Artigo 2º - Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades; Artigo 3º - Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Figueira (2006a), em sua pesquisa “Uma análise dos programas de Psicologia do Excepcional nos cursos de graduação em Psicologia no Brasil”, analisou a formação em Psicologia, atentando para a orientação dos planos de ensino contidos nos documentos oficiais das disciplinas “Psicologia do Excepcional” e outras denominações correlatas, nos cursos de Psicologia que se propuseram a participar do estudo.

A pesquisa contou com 25 documentos como objeto de análise, nos quais focalizou cinco categorias: 1) os nomes das disciplinas, semestres e ano em que são oferecidas; 2) as ementas; 3) os objetivos; 4) os conteúdos ministrados, e 5) as referências bibliográficas.

O resultado da análise demonstrou que mais da metade das disciplinas ainda mantinham o título “Psicologia do Excepcional”, sendo predominantes no 5º e 6º semestre e com carga horária de 60 horas-aula. No que se refere às ementas curriculares, três subcategorias serviram para classificar o que cada texto expressava. Eram elas: Conservadora (as tendências mais antigas de priorizar as classificações e conceituações das deficiências ainda são mantidas), Neutra (aqueles textos que abordam aspectos históricos que envolvem as pessoas com deficiência) e Tendências Atuais (abordam a deficiência dentro da realidade brasileira e outros aspectos como trabalho, abordagens cognitivas, legislação, políticas públicas, sexualidade, inclusão e diversidade humana). A categoria ‘Conservadora’ classificou a maioria dos textos das ementas, e identificou a manutenção das classificações e

conceituações das deficiências, além dos temas Integração e Educação Especial⁹, o que, para o autor, sugere uma resistência às atuais tendências de Inclusão Social e Educacional.

Na categoria ‘Objetivos’ foram analisadas as principais tendências dos objetivos de ensino, gerais e específicos, as quais refletiram basicamente as ementas, obedecendo o foco nas classificações e conceituações. A classe na qual foram analisados os conteúdos ministrados visou descrever os principais tópicos abordados nas disciplinas; foram encontrados: classificação (44%), conceituação (25%), história (18%) e estigma (13%). As principais temáticas encontradas foram Família (21%), Inclusão (18%), Educação Especial (17%), Educação Inclusiva (10%), Integração (10%), Legislação (10%), Trabalho (8%) e Sexualidade (8%).

No estudo da bibliografia utilizada os achados demonstraram que há pouca atualização e baixa produção de documentos e pesquisas mais recentes.

O autor questiona o motivo pelo qual a maioria dos cursos insiste em manter o título “Psicologia do Excepcional”. Segundo ele, tais denominações podem, sem que se perceba, reforçar preconceitos e estereótipos. Para Figueira (2006a, p. 1) “A abordagem e a terminologia utilizadas refletem, ao mesmo tempo, a influência na interpretação da sociedade sobre os principais temas de interesse coletivo e acabam reforçando estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente [...]”.

O autor aponta ainda que as grades curriculares, ao manterem quase que exclusivamente a classificação e/ou conceitualização sobre o que é deficiência, demonstram que a formação do psicólogo, no que diz respeito a essa questão, não demonstra avanços, não oferece rupturas em termos epistemológicos.

Chacon (2001), em sua pesquisa sobre as respostas das Universidades à recomendação da Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, anteriormente citada, procurou investigar se os mecanismos legais adotados pela SEESP/MEC e referentes à Portaria favoreceram ou não a modificação dos currículos dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, visando a melhor preparação dos profissionais dessas áreas para atuarem no atendimento às pessoas com deficiência. Ao realizar intensa busca sobre a história dos cursos de Psicologia no país no que se refere aos aspectos relacionados à Educação Especial, o autor destaca que a partir de

⁹ No presente estudo, o aparecimento de temas em Educação Especial, relacionados a temas da Psicologia não foi considerado inadequado ou sugestivo de resistência a mudanças, como na pesquisa de Figueira (2006a). Apesar da utilização do termo, entendeu-se que abordagens em Educação Especial, em interface com a Psicologia, podem oferecer conhecimentos importantes aos psicólogos a respeito das deficiências e suas implicações para a educação dessas pessoas.

1990, diversos órgãos governamentais – como a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1994; a Secretaria de Educação Especial, também no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação, em 1998 – implementaram ações que tiveram como objetivo incrementar as grades curriculares de cursos que formam profissionais cuja atuação junto à pessoa deficiente é marcante, dentre eles a Psicologia (CHACON, 2004).

Naquele estudo, o pesquisador levantou dados junto às grades curriculares e respectivas ementas e/ou conteúdos dos cursos de Pedagogia e Psicologia - de universidades públicas e privadas do país - sobre a importância atribuída por eles à necessidade e à viabilidade ou não do atendimento à referida recomendação (CHACON, 2001).

Os resultados para os cursos de Psicologia mostram que apenas três deles, em um total de 25 cursos, apresentaram alterações curriculares na área, e incluíram a disciplina específica acerca de temáticas curriculares que envolvem a Educação Especial após 1994; nos três cursos a disciplina é optativa. No entanto, na avaliação dos juízes, todos os cursos de Psicologia possuíam tópicos em Educação Especial em uma ou mais disciplinas, porém, não em função da Portaria (CHACON, 2001).

Os mesmos juízes avaliaram 233 disciplinas (aquelas que continham tópicos em educação especial ou aquelas que tinham o conteúdo voltado inteiramente para o tema) e utilizaram seis áreas para classificá-las. Essas áreas abordavam os diversos setores do conhecimento que tratam dos conteúdos e práticas sob diferentes aspectos relacionados às características gerais do curso. Eram as seguintes: I – Formação Político-social, II – Formação Geral, III – Formação Específica Básica, IV – Formação Metodológica Instrumental, V – Formação Prática e VI – Formação Específica Orientada.

Após a classificação das disciplinas nas áreas de ensino, a análise do autor mostrou uma concentração de disciplinas nas áreas II, III, IV e VI e um menor número de disciplinas categorizadas nas áreas I e V. Nos cursos de Psicologia, a maioria das disciplinas foi categorizada na área III - formação específica básica, que se refere ao conjunto de conteúdos que visam proporcionar a preparação fundamental que define o conhecimento e as ações que caracterizam o exercício da profissão.

Segundo o autor, existe a necessidade que se una melhor as formações entre as áreas II e III e a área V, ou seja, é preciso articular melhor teoria e prática, bem como efetivar a formação político-social tão importante (CHACON, 2001). Em adicional, Cruces (2008) afirma que a discrepância entre a formação teórica, prática e em pesquisa, mostrada na maioria das investigações que tratam dos problemas da formação em Psicologia, pode ser um

fator que dificulta a utilização de soluções críticas e eficazes no enfrentamento dos problemas com os quais os psicólogos podem se deparar.

Chacon (2001) ressalta que a formação universitária, nos cursos pesquisados, demonstra preocupação demasiada com o pedagógico, deixando a desejar as formações política e prática; afirma que é possível observar a falta desses conteúdos - quando não a inexistência deles – nas ementas analisadas. O autor aponta ainda, que os professores aprendem a utilizar diversos modelos de ensino, mas não aprendem a ser críticos desses modelos.

Tendo os achados de Chacon mostrado que, dos cursos de Psicologia estudados, 88% deles possuía a disciplina de educação especial, independentemente de qualquer recomendação (somente para comparação, os resultados mostraram que apenas 16% dos cursos de Pedagogia possuíam tal disciplina em sua grade) e, se todos os cursos, segundo avaliação dos juízes, possuem a disciplina específica ou disciplinas com tópicos que abordam aspectos da Educação Especial, o autor questiona se os conteúdos ministrados na graduação em Psicologia estão sendo suficientes para suprir a formação precária em recursos humanos na área (CHACON, 2001).

Pio et al. (2008), investigando as concepções de deficiência e os conhecimentos a respeito da inclusão escolar de psicólogos que atuavam nas áreas clínica, da saúde e escolar, encontraram que a maioria dos psicólogos escolares entrevistados considerou a formação recebida para o atendimento da pessoa com deficiência como insuficiente. Dentre as justificativas apontadas estão a superficialidade do conteúdo apresentado sobre o tema e a falta de oportunidades de realização prática dos conteúdos aprendidos. A opinião dos psicólogos clínicos sobre a graduação variou entre adequada – por existirem matérias práticas e teóricas na área - e inadequada, pela falta de embasamento teórico e pelo pouco tempo para realização dos estágios. Os psicólogos da área da saúde apontaram que não receberam os subsídios necessários, durante a graduação, para atuar junto às pessoas com deficiência.

Caetano (2009) realizou uma pesquisa que teve como objetivo avaliar o impacto da formação recebida pelo psicólogo, durante sua graduação, para prestar serviços a pessoas com deficiência. A pesquisadora utilizou três instrumentos (ELASI, QPPD e QEAPSD¹⁰) para coletar os dados e uma amostra de dois grupos de estudantes: ingressantes (GEI) – que supostamente ainda não teriam as habilidades e conhecimentos profissionais desejados, e

¹⁰ ELASI – Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão; QPPD – Questionário de Percepções Pessoais em Relação à Inclusão; QEAPSD – Questionário de Comportamento Éticos do Psicólogo no Atendimento a Pessoas em Situação de Deficiência.

formandos (GEF) – que supostamente estariam mais preparados para o exercício profissional por estarem na etapa de conclusão da graduação.

Os resultados para ELASI (OMOTE, 2005) mostraram que a maior parte dos participantes, de ambos os grupos, respondeu às questões de maior pontuação. Porém, quando comparados, os representantes do grupo GEF apresentaram resultados um pouco melhores que os do grupo GEI, no que diz respeito a atitudes mais favoráveis à inclusão. Poucos participantes do grupo GEF responderam às questões de menor pontuação, que denotariam atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. O número de participantes do grupo GIF que escolheu essas alternativas também foi pequeno, porém consideravelmente maior que no grupo GEF. Contudo, a autora considerou os resultados satisfatórios, para os dois grupos, indicando a existência de atitudes sociais favoráveis aos preceitos da inclusão; ela acredita que essa atitude predominantemente propícia à inclusão deva existir antes mesmo que o aluno ingresse no curso (por ser um assunto atual e continuamente difundido nos meios de comunicação como atitude politicamente correta) e provavelmente seja reforçada no decorrer da graduação (CAETANO, 2009).

O QPPD (MENDES, 2001) avalia mudanças nas percepções sobre a temática da deficiência em cursos de graduação por meio de 60 afirmativas sobre condições de deficiência que abordam percepções ou crenças pessoais, observando seis aspectos: conceito de deficiência, educação, família, trabalho, estado, comunidade (CAETANO, 2009).

Os resultados de GEF e GEI mostraram que os dois grupos responderam predominantemente com respostas adequadas, sendo que a proporção destas para o GEI atingiu entre 60% a 70% dos itens e para o GEF ficou entre 65% a 75%. Para a autora, essa diferença indica que o curso possa ter reduzido desconhecimentos e preconceitos. Ressalta, porém, que a existência de 1/3 a 1/4 - uma proporção razoável - de respostas inadequadas, inclusive entre os formandos, indica que a formação ainda tem que melhorar consideravelmente (CAETANO, 2009).

Para o QEAPSD (instrumento construído para utilização no estudo de Caetano) os resultados demonstraram que, apesar de muitas vezes apresentarem melhores resultados que os alunos ingressantes, os formandos apresentaram, resultados aquém do esperado. As respostas inadequadas que apareceram, em sua maioria, envolviam assuntos como encaminhamento a outro profissional e a ausência de técnicas e procedimentos com protocolos descritos na literatura. Para a autora, esses dados corroboram os da literatura que abordam a necessidade de trabalhar melhor conteúdos como a ética profissional para melhorar a formação do psicólogo (CAETANO, 2009).

Caetano (2009) conclui que os três instrumentos utilizados, no conjunto, apontaram melhor preparo dos formandos, em relação aos ingressantes, para atuar junto às pessoas com deficiência. A pesquisadora mostra, porém que, em relação às prescrições relacionadas às habilidades e competências necessárias para realizar tais atendimentos, esse preparo ainda precisa ser revisto e melhorado. Apesar das atitudes favoráveis e das percepções positivas a respeito da inclusão, em alguns momentos os estudantes se comportaram sob controle da situação de deficiência do cliente, e muitas vezes incorreram em erros éticos sob a justificativa da necessidade de esclarecer toda a situação para os envolvidos.

É possível considerar que os dados citados indiquem a existência de ações que visam a adequação dos cursos de Psicologia no que se refere à formação dos profissionais para atuar junto às pessoas com deficiência? No contraponto, quais os motivos, conforme apontam alguns autores (AMIRALIAN; BECKER; KOVÁCS, 1991; CAETANO, 2009; PIO et al., 2008; BASTOS; GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2010), do profissional sentir-se despreparado e perceber a formação como insuficiente para atuar a contento com essa demanda populacional?

Amaral (1996), abordando a questão do ensino da “Psicologia do Excepcional” nos cursos de formação em Psicologia, aponta que a falta de clareza ou competência na transmissão ou na apropriação dos conhecimentos dessa disciplina pode acontecer devido a fatores como: um professor não familiarizado com a temática, um professor que se sente desconfortável diante de uma realidade que pode desconcertar ou intimidar, a escolha de manuais atrasados em termos científicos, a apresentação exclusivamente teórica de conceitos, a brevidade da duração de disciplina, a falta de proximidade do aluno com pessoas com deficiência, ao desconforto do aluno perante essa realidade e a “concorrência” com outras disciplinas do curso, que podem parecer mais interessantes, são apontados pela autora.

Ao se pensar que cabe ao psicólogo promover interações sociais mais assertivas entre pares diversos, promovendo qualidade de vida e buscando uma atuação além da avaliação e do diagnóstico, há que se perguntar como, em sua formação, tem sido estudada e refletida a questão da deficiência, se carregada de intenções classificatórias e conceituais ou se tem sido entendida e debatida teórico e operacionalmente e investigada considerando o ser humano além de qualquer tipo de limitação que possa apresentar, procurando reconhecer suas necessidades reais, suas interações sociais, educacionais, suas necessidades de atividades profissionais, relacionamentos afetivos, relações familiares e, sobretudo, suas potencialidades (FIGUEIRA, 2006a; CAETANO, 2009).

1.8 Justificativa

A inclusão das pessoas com deficiência é um tema cada vez mais urgente em nossa sociedade, nos dias atuais. No entanto, esse processo não se constitui apenas em simples mudanças, mas requer um reposicionamento de pontos de vista, que acarretem em modos de ação diferenciados, conduzindo uma verdadeira reforma estrutural.

Profissionais que atuam diretamente com pessoas, de maneira geral, tem papel fundamental na constituição e execução dessas mudanças, uma vez que possuem – ou devem possuir – o aparato teórico para realizar um trabalho de desmistificação da deficiência, que possa, a longo prazo, evoluir para a valorização das diferenças, como um todo.

Cada profissional em sua área, então, deve ser munido dos conhecimentos necessários para que o atendimento que realiza possa contemplar toda e qualquer pessoa que apresente desde as menores dificuldades até os maiores impedimentos físicos e/ou intelectuais; inclui-se aí o psicólogo, que atua no atendimento às pessoas com deficiência nos mais diferentes espaços profissionais que venha a ocupar.

A formação em Psicologia, conforme já citado, é tema de discussões desde que o curso foi criado, em 1962. Muitos estudos (MELLO, 1989; MOURA, 1999; ROCHA JR., 1999; FERREIRA NETO; PENNA, 2006; RIBEIRO; LUZIO, 2008) apontam as possíveis lacunas existentes no processo de formação do psicólogo, no que se refere ao currículo, ao estágio acadêmico, à questão da ética, à revisão de conceitos, à produção científica e até a falta de conhecimento do contexto histórico de surgimento da Psicologia. Outros trabalhos (AMIRALIAN; BECKER; KOVÁCS, 1991; FIGUEIRA, 2006a; PIO et al., 2008; CAETANO, 2009; BASTOS; GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2010) indicam, de maneira mais específica, a existência de um despreparo do profissional para atuar junto às pessoas com deficiência, e isso pode ser atribuído, possivelmente, a uma falha no preparo desse profissional, durante a graduação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Ensino superior (CNE/CES 19/02/2004), preveem o curso pluralista para a formação do psicólogo. Tal normativa apóia-se em um núcleo comum de formação, que estabelece uma base homogênea para a formação no país, e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, como campo de conhecimento e de atuação. Esse núcleo comum é definido por um conjunto de competências,

habilidades e conhecimentos que visam, basicamente, o domínio de conhecimentos psicológicos e de áreas afins e a capacitação para utilizá-los em diversos contextos de atuação.

A partir de uma estrutura geral de curso previamente definida, são firmados limites e possibilidades para que cada instituição constitua seu projeto pedagógico de acordo com as condições institucionais e regionais. É obrigatório que todos os cursos ofereçam a formação do psicólogo, porém os cursos podem diferenciar-se segundo as ênfases, competências e habilidades específicas (ABEP, 2009).

Aliado a essas referências tem-se à Portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, em que o Ministério da Educação indica que cursos de graduação que lidam diretamente com o desenvolvimento humano apresentassem mudanças curriculares de para a melhor instrumentalização dos profissionais – incluindo os de Psicologia - para atuarem junto a pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais. Diferentemente da pesquisa de Chacon (2001), citada anteriormente, o presente estudo se localiza após a aprovação das novas diretrizes para os cursos de Psicologia, fato ocorrido em 2004, o que permitirá a elaboração de um panorama mais atual de análise de tais cursos no que diz respeito à adequação às recomendações ministeriais.

Diante dessas considerações, esta pesquisa objetivou analisar as proposições curriculares de cursos públicos de graduação em Psicologia do país, para averiguar quais conteúdos relacionados à temática da deficiência vem sendo abordados nesses cursos. Com tal análise esperou-se verificar, em âmbito nacional, em que medida essas proposições curriculares tem contribuído para a promoção de uma formação mais responsável do psicólogo na atenção às pessoas com deficiência - observando a Portaria 1.793/94 (MEC) e as novas diretrizes do curso de Psicologia - na direção de uma formação pluralista e generalista deste profissional.

A necessidade de uma formação pluralista apóia-se no reconhecimento da dispersão quanto às orientações teórico-metodológicas que caracterizam o campo da Psicologia; ela deve permitir ao aluno a realização de uma análise comparativa dos diversos sistemas psicológicos, bem como o desenvolvimento da capacidade de apreender criticamente a ampla escala de questões sociais, econômicas, políticas e científicas que envolvem sua atuação em Psicologia. Uma formação básica e sólida significa, ainda, ensinar a perspectiva filosófica e epistemológica que embasa cada teoria e capacitar o estudante com a autonomia necessária para que busque aperfeiçoamento contínuo de seus conhecimentos e habilidades, mesmo após a graduação (MEC/SESU, 1994; BOCK, 1997).

A idéia de uma formação generalista complementa a idéia da formação pluralista e apóia-se no reconhecimento de que grande parte dos cursos de Psicologia concentram suas atividades na área clínica, com menor participação de áreas também tradicionais como a do trabalho e a educacional, e ausência de áreas mais recentes, como a comunitária, por exemplo. A formação generalista deve estabelecer um equilíbrio maior entre as disciplinas profissionalizantes que capacitam o profissional para atuação nos diferentes segmentos do mercado. Deve, ainda, favorecer o conhecimento genérico dos temas psicológicos, propiciando a formação científico-metodológica necessária, bem como o desenvolvimento de habilidades técnicas que serão utilizadas pelo profissional, não demarcando áreas específicas de atuação (MEC/SESU, 1994).

Assim, no que se refere às pessoas com deficiência, a formação pluralista deve visar à capacitação do aluno para o reconhecimento dos aspectos econômicos, sociais, políticos e científicos relacionados à questão da deficiência, ao processo de inclusão e ao atendimento a esse contingente populacional. O conhecimento das teorias psicológicas e das perspectivas filosóficas e epistemológicas que as embasam deve servir para o entendimento das bases epistemológicas que fundamentam a inclusão das crianças com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, por exemplo.

A formação generalista deve garantir que o formando obtenha as habilidades técnico-científicas para que possa realizar um conjunto diversificado de ações nas áreas de conhecimento e de atuação da Psicologia. Uma das maneiras de operacionalizar essa recomendação seria realizar uma divisão mais equilibrada das disciplinas da graduação que visam a capacitação do profissional para atuar nas diversas áreas da Psicologia presentes no mercado de trabalho. A questão a ser colocada aqui não seria apenas sobre a existência de disciplinas que abordem a questão da deficiência, mas também a inclusão do tema - com a explicitação das necessidades e possibilidades de atenção às pessoas com deficiência - nas diversas disciplinas que visam preparar o profissional para o atendimento, em geral. Se assim fosse, a Psicologia estaria mostrando que entende as diferenças como fatores inerentes ao ser humano e que pode tratá-las como tal.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Método utilizado: análise documental

O estudo realizado teve como objetivo investigar teoricamente a formação em psicologia utilizando o método documental, técnica que visa a identificação de informações e a testagem de hipóteses por meio da leitura e análise criteriosas de documentos, sejam eles materiais escritos, filmes, vídeos, slides, fotografias, pôsteres, entre outros (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Documentos são, de maneira geral, todos os materiais escritos que podem se constituir em fonte de informação para a pesquisa científica e que ainda não foram elaborados. Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares, fontes estatísticas e fontes não escritas (MARCONI; LAKATOS, 1986).

A principal característica da pesquisa documental é que a coleta de dados restringe-se a documentos - escritos ou não – que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. Além das fontes escritas já citadas, as fontes não-escritas podem ser fotografias, gravações, imprensa falada (rádio e televisão), desenhos, objetos de arte, pinturas, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2007, 2009).

A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, uma análise aprofundada, ou que podem ser reelaborados a partir dos objetivos do estudo. Esse tipo de estudo apresenta como vantagem a possibilidade de se organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe nova configuração como fonte de consulta, além de visar a seleção, o tratamento e a interpretação da informação bruta, buscando extrair algum sentido e também agregar valor a mesma, o que pode contribuir para o aumento do conhecimento científico na área pesquisada (RAUPP; BEUREN, 2003).

Segundo Bardin (1997), a análise documental é um conjunto de operações que tem o objetivo de representar o conteúdo de um documento de forma diferente, consiste na rerepresentação condensada da informação.

Cellard (2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) aponta que o uso de documentos em pesquisa deve ser cada vez mais valorizado, uma vez que permite o acréscimo da dimensão tempo à compreensão do social, a observação de processos de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades,

práticas, entre outros. Tal característica da pesquisa documental justifica sua utilização nas mais diversas áreas das ciências humanas e sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

O uso da técnica documental é indicado quando o acesso aos dados necessários é difícil ou de grande custo, exigindo tempo e deslocamento do pesquisador, por exemplo. (HOLSTI, 1969 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os mesmos autores indicam que a análise documental é muito utilizada em pesquisas qualitativas, nas ciências humanas e sociais; o seu uso para a investigação de dados históricos é recomendado, pois permite o acesso aos valores, à ideologia e às intenções das fontes/autores dos documentos estudados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Pimentel (2001) afirma que as pesquisas que utilizam documentos como material primário devem retirar deles toda a análise, procurando organizá-los e interpretá-los de acordo com os objetivos definidos da investigação.

A etapa de análise dos documentos trata da produção ou reelaboração dos conhecimentos e criação de formas alternativas de compreender os fenômenos. Os fatos – objetos do estudo – devem ser citados, mas eles, apenas, não indicam nada, deve haver interpretação, síntese de informações e a realização de inferências, guardadas as devidas proporções (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O método documental com o objetivo de conhecer conteúdos ensinados em cursos de graduação foi anteriormente utilizado por Mazo (2010), em uma pesquisa que buscou verificar se a formação em Arquitetura oferece conhecimentos sobre a acessibilidade e outros temas relacionados à deficiência. A autora procurou, primeiramente, identificar os conteúdos curriculares ofertados pelos cursos com a finalidade de verificar se abordavam os seguintes tópicos: desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade; para isso utilizou a análise de documentos, a saber, currículos e ementas. Com a utilização das ferramentas de busca dos documentos as palavras-chave eram localizadas, os textos das ementas eram lidos e então classificados segundo os temas de interesse no estudo, citados anteriormente. Com o objetivo de conhecer melhor o fenômeno estudado, foram realizadas entrevistas com professores de um curso público de Arquitetura, com a intenção de conhecer suas concepções sobre Arquitetura e as demais temáticas abordadas na pesquisa. No total, foram estudados os documentos de 29 cursos públicos de Arquitetura e entrevistados 16 profissionais da área, o que forneceu o material para análise por parte da pesquisadora.

Já o estudo realizado por Campos, Costa e Mendes (2010) visou investigar teoricamente a formação em Psicologia, porém, mais especificamente no estado de Goiás.

Teve como foco comparar se o crescimento da oferta de cursos de Psicologia ocorrido no país correspondia aos índices estaduais. Os autores utilizaram a análise documental como método de pesquisa e analisaram as informações a respeito dos cursos de graduação em Psicologia, no Estado de Goiás, disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Portanto, sua utilização mostrou-se adequada a este estudo, uma vez que se pretendeu mapear e investigar ementários de cursos de graduação em Psicologia, provenientes de instituições públicas, em toda a esfera nacional, ou seja, os documentos institucionais foram analisados com o objetivo de se criar subsídios que levem à compreensão do aspecto estudado.

Assim, esta pesquisa utilizou a análise documental, e teve como fonte de dados as matrizes curriculares e ementas das disciplinas de cursos públicos – federais e estaduais - de graduação em Psicologia do país, buscando a ocorrência das temáticas: deficiência, necessidade especial, inclusão social e excepcional.

2.2 Amostragem

De acordo com o Ministério da Educação, o Brasil possui 403 cursos de graduação em Psicologia (e-MEC, 2011). Segundo os dados disponíveis no *site* do Ministério, 65 deles se enquadram na categoria de ‘Pessoa Jurídica de Direito Público’ – federal, estadual ou municipal – e 338 são cursos privados - ‘Pessoa Jurídica de Direito Privado’, ‘Privada sem fins lucrativos’ ou ‘Privada com fins lucrativos’.

O Quadro 1 apresenta a distribuição geográfica de todos os cursos de Psicologia existentes em cada região do país, na data da pesquisa, bem como sua categoria administrativa – se público ou privado.

Quadro 1 - Distribuição dos cursos de Psicologia no Brasil, por região e categoria administrativa

Região	Públicos Federais	Públicos Estaduais	Públicos Municipais	Privados	TOTAL
SUDESTE	11	3 (5)*	9	141	164 (166)
NORDESTE	12 (14)*	5	-	71	88 (90)

CENTRO-OESTE	5 (8)**	-	3	24	32 (35)
SUL	8	3	2	77	90
NORTE	4	-	-	25	29
TOTAL	40 (45)	11 (13)	14	338	403 (410)

Fonte: e-MEC, 2011

* Do total das IES computadas nesses campos, duas possuem dois campi e, portanto, dois cursos.

** Do total das IES computadas nesse campo, três possuem dois campi e, portanto, dois cursos.

De acordo com a legislação do Brasil, Universidades são instituições de nível superior que abarcam todas as grandes áreas de conhecimento (ciências biológicas, ciências sociais e humanas e ciências exatas), dedicando-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Os cursos superiores, por sua vez, podem ser classificados segundo sua categoria administrativa, como federais, estaduais, municipais ou particulares. (SCHWARTZMAN; OLIVEIRA, 1990).

A pesquisa na Universidade pública é bastante valorizada, pois pode contar com políticas públicas de financiamento, através de capital público reservado a essa finalidade, com a mediação de agências nacionais de incentivo à pesquisa (CHAUÍ, 2003).

Formar profissionais qualificados e indivíduos preparados para exercer diferentes atividades, e incrementar as diversas áreas do conhecimento científico, tecnológico e cultural com a produção do saber e do pensamento crítico, são as duas funções sociais que a universidade deve cumprir (PRIORI, 2002).

Alguns autores apontam que é das universidades públicas o mérito de oferecerem os melhores cursos de graduação e de pós-graduação e a responsabilidade por quase toda a produção científica, tecnológica, humanística e cultural do país (BOSI, 2000; PRIORI, 2002).

Neste estudo, portanto, foram excluídas as IES municipais (que somam 14 instituições), uma vez que essas instituições são mantidas por uma combinação de recursos públicos e privados, ou seja, cobram mensalidade de seus alunos, com isso deixam de atender o critério de instituição de caráter exclusivamente público.

Assim, a primeira delimitação da amostra foi constituída por 58 cursos públicos de Psicologia, sendo 45 federais e 13 estaduais, cadastrados junto ao Ministério da Educação (MEC, 2011).

Deve-se ressaltar que algumas universidades possuem dois campi e nesses casos a instituição foi computada conforme o número de campus que possui, pois se entende que cada instituição – desde que atenda as normativas previstas nas diretrizes nacionais - tem autonomia para estruturar seu projeto político-pedagógico de curso conforme condições

regionais e institucionais, e assim é possível considerar que duas ou mais unidades distintas, de uma mesma universidade, possuam grades curriculares diferenciadas.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Os cursos de Psicologia existentes no país, por região, foram identificados através de uma ferramenta de busca disponível no *site* oficial e-MEC, do Ministério da Educação (BRASIL, 2011). Essa mesma ferramenta indicava ainda a categoria administrativa, bem como o endereço eletrônico das instituições.

Depois de consultada a natureza jurídica das Instituições de Ensino Superior (IES) e delimitada a amostra, procedeu-se com o acesso às páginas eletrônicas das referidas instituições, com a finalidade de se obter dados sobre os cursos de Psicologia. Nos *sites* procurou-se por: fluxogramas, grades, matrizes curriculares, currículo, ementas, ementários, disciplinas, projeto político pedagógico, plano político pedagógico. Foi possível observar que não existe um padrão para disponibilização desses dados nas páginas das instituições, ou seja, além da diversidade de nomenclaturas atribuídas (listadas acima), as informações encontram-se nos mais diferentes ‘locais’ dos menus de acesso (seção de graduação, departamento de graduação, departamento de Psicologia, Instituto de Psicologia, Projetos Políticos Pedagógicos, entre outros), dificultando assim a rápida visualização e consulta. Fato que ocasionou período maior que o previsto inicialmente para a coleta desses dados, pois se esperava que fossem encontrados facilmente em um primeiro acesso no ambiente virtual da instituição.

Ainda durante a busca nos *sites* foram procurados os endereços eletrônicos das diretorias, coordenadorias ou outro órgão administrativo com o qual seria possível entrar em contato em caso da indisponibilidade do material a ser consultado, solicitação de informações complementares ou ainda para solucionar dúvidas sobre os documentos extraídos.

Paralelamente à verificação de que as informações de muitos cursos não estavam disponíveis *online*, optou-se pelo envio de cartas eletrônicas (e-mails) às coordenadorias dos cursos de Psicologia e/ou para seções de graduação para solicitar o material de interesse à pesquisa ou aquele que estivesse faltando (ementário completo ou algumas ementas, informações a respeito da natureza, entre outros dados que não foram encontrados na realização da busca).

Como um último recurso para conseguir o maior número de informações referentes à pesquisa, optou-se por reenviar as solicitações com cópia para outros setores: departamento de Psicologia, coordenadorias dos cursos de graduação, diretoria, chefia de departamento, etc. Para aquelas instituições cujos dados a respeito do curso/coordenação de Psicologia não estavam disponíveis, foram enviados e-mails às pró-reitorias de graduação, secretarias e até ouvidorias, com intuito de obter dados sobre os contatos necessários para os quais se pudessem enviar as solicitações. O não recebimento de resposta nos dois casos especificados acima resultou na desconsideração da instituição na pesquisa.

Após a busca nos 58 sítios, verificou-se que material estava disponível – currículos, ementas, programas, informações a respeito da natureza das disciplinas – e as informações faltantes. Tais dados podem ser visualizados no quadro abaixo, que demonstra a quantidade e o tipo de material resultante desta primeira coleta de dados.

O Quadro 2 mostra a quantidade e o tipo de material resultante desta primeira coleta:

Quadro 2 - Tipo de informações obtidas sobre os cursos de Psicologia disponíveis *online* e número de instituições, subdivididas por região

Região	Informações incompletas (matrizes ou grades curriculares, sem ementas)	Informações incompletas (faltavam algumas disciplinas ou ementas ou informações sobre alguma)	Informações completas (matrizes ou grades curriculares com ementas ou programas; projetos político- pedagógicos)	Informações insuficientes (sem endereço eletrônico ou <i>site</i> sem informações sobre o curso)	TOTAL
Região Centro-oeste	1		6	1	8
Região Nordeste	3	1	9	6	19
Região Sul	2		8	1	11
Região Norte			1	3	4
Região Sudeste	2	1	12	1	16
TOTAL	8	2	36	12	58

Na análise do Quadro 2 percebe-se que das IES incluídas na pesquisa, 36 traziam informações completas: matrizes ou grades curriculares com as respectivas ementas ou programas, projetos político-pedagógicos completos.

Outro conjunto de dados demonstra que oito universidades apresentaram materiais incompletos: disponibilizavam matrizes ou grades curriculares, porém, sem as respectivas ementas; duas instituições disponibilizavam informações incompletas: faltavam algumas

disciplinas, ementas ou ainda informações descritivas sobre alguma disciplina, por exemplo, se seu caráter era obrigatório ou optativo, ou faltava a descrição do seu conteúdo, entre outros.

Ainda 12 IES demonstraram informações insuficientes, ou seja, não apresentavam endereço eletrônico à época da busca ou o *site* não trazia informações a respeito do curso de Psicologia.

Assim, a amostra final desta pesquisa constituiu-se de 36 IES (27 federais e 9 estaduais), da amostra original de 58 IES, o que corresponde a 62% do montante inicial.

Na sequência, a grade curricular de cada IES foi lida sistematicamente para que se pudesse verificar dentre as disciplinas - obrigatórias ou optativas – aquelas cujos títulos anunciassem diretamente o ensino das temáticas: deficiência, necessidade especial, inclusão social e excepcional. No entanto, optou-se também pela leitura das ementas, uma vez que o título da disciplina poderia não conter nenhuma das palavras de interesse e o tema aparecer em sua descrição. É importante pontuar ainda que, mais do que os termos de interesse, buscou-se verificar o contexto em que este estava inserido, pois as palavras poderiam aparecer no título, nos objetivos, nos conteúdos ou na ementa, e não estar relacionado à questão da deficiência.

Ressalta-se aqui que a escolha dos termos se deu por terem sido as palavras-chave mais frequentemente utilizadas na literatura científica para se referir ao estudo sobre algum tema que envolve deficiência – pessoa que se encontra nesta condição, ensino para, materiais e recursos para esta demanda populacional, entre outros. Necessidade especial – terminologia que tem sido adotada para se referir as pessoas com deficiência após a divulgação do relatório de Warnock, decorrente de evento realizado na Inglaterra em 1978, cujo foco, dentre outros aspectos foi deslocar a condição de deficiência do organismo para aspectos ambientais, ou seja, por apresentar aspectos orgânicos diferenciados a pessoa necessita de condições materiais e humanas diferenciadas para o seu desenvolvimento, terminologia também adotada na Declaração de Salamanca, Espanha (1994), difundida mundialmente. Aqui se faz um parêntese que com a adoção deste termo, necessidades especiais, a categoria altas habilidades e/ou superdotação passa a ser incluída neste termo. Por último o termo inclusão social foi selecionado por se tratar de terminologia que diz respeito a um conjunto de ações destinado a inserção de grupos minoritários excluídos dos processos decisórios da sociedade de maneira geral (LEITE, 2008; ARANHA, 2001). Considerou-se ainda o termo ‘excepcional’ e seus cognatos, por entender-se que essa palavra foi – e ainda é - utilizada para se referir as pessoas com deficiências.

Para realizar a busca dos termos foram elaboradas planilhas de dados que continham o nome e a natureza das disciplinas, o ‘local’ de ocorrência do tema de interesse (objetivos, ementa ou conteúdos) e qual foi a palavra encontrada.

Após a leitura das grades curriculares, foi realizada também a análise das ementas - textos resumidos que enunciam os pontos principais abordados – ou dos conteúdos programáticos das disciplinas, quando currículo não apresentava o tópico ementa.

O método de busca foi realizado por radicais, procedimento igualmente utilizado por Mazo (2010), que considera que as palavras que denominam os temas podem sofrer variações nos textos das ementas, assumindo formas plurais ou de gênero oposto, por exemplo. Assim, a autora aponta que a busca por palavras deve empregar apenas os radicais das mesmas, ou seja, a parte que não sofre variação.

Assim, com a busca através dos radicais foi possível identificar a ocorrência das temáticas consideradas neste estudo. Recorda-se que os dados coletados se encontravam digitalizados em arquivos nos formatos .doc ou .pdf, fato que possibilitou a utilização das ferramentas de busca de palavras dos softwares utilizados para leitura dos arquivos (Microsoft Word e Adobe Reader).

O Quadro 3 apresenta as palavras-chave que se esperava encontrar, nas ementas, conforme os temas pesquisados, e os radicais que foram digitados nas ferramentas de busca.

Quadro 3 - Radicais e palavras buscados nas ementas das disciplinas

Temas	Radical	Palavras-chave
Deficiência	DEF	Deficiência/Deficiências/Deficiente/Deficientes/Pessoa com deficiência
Necessidade Especial	ESP	Necessidade especial/Necessidades especiais/ Necessidades educacionais especiais/ Necessidades educativas especiais/Educação Especial
Inclusão	INCL	Inclusão Educacional/Inclusão Escolar/Educação Inclusiva
Excepcional	EXC	Excepcional/Excepcionalidade/Exclusão/Excluído

No intuito de localizar as palavras, todos os itens relacionados na segunda coluna do Quadro 3 foram digitados nas ferramentas de busca, individualmente, no conjunto de informações curriculares de cada curso. Quando encontradas as palavras-chave, o texto era novamente lido, para se certificar de que havia correspondência entre a palavra encontrada e o tema pesquisado, levando em consideração, também, o contexto no qual a palavra figurava.

Havendo correspondência, a disciplina era então identificada como sendo de natureza obrigatória ou optativa, segundo o(s) radical(is) que havia(m) sido(s) encontrado(s) e de acordo com o trecho do material em que ocorreram os radicais – ementa, objetivos ou conteúdos, para saber em que esfera do plano de ensino configurava o termo-chave.

Foram excluídas aquelas disciplinas cujos termos em estudo apareciam em sua descrição, mas que, analisadas no contexto, não abordavam as temáticas pesquisadas. O Quadro 4 (Apêndice C) traz as disciplinas que apresentavam palavras-chave em seu título ou em sua descrição, porém, ao proceder com a leitura e verificação do contexto – ementa, objetivo ou conteúdo - em que aquela se encontrava, verificou-se que o termo não fazia referência aos temas do estudo.

Após a busca por radicais em todo material disponível - grades curriculares e as respectivas ementas – este foi lido novamente para verificar se os temas de interesse poderiam estar presentes nas ementas de disciplinas cujos nomes não anunciassem diretamente o ensino das temáticas estudadas ou sua descrição não abarcasse nenhuma das palavras-chave.

A nomenclatura ‘Psicologia e Inteligência’ é um exemplo de disciplina que foi incluída na amostra, apesar de seu nome e sua descrição não apresentarem nenhum dos termos-chave. Porém, a leitura da ementa permitiu que fossem identificados temas de interesse da pesquisa, como ‘altas habilidades’ e ‘déficits de inteligência’. Não há a ocorrência de nenhum dos radicais que se buscava, porém os temas encontrados estão estritamente relacionados às temáticas da pesquisa.

O quadro abaixo traz um exemplo de como os dados das disciplinas incluídas na amostra foram organizados.

Quadro 5 – Caracterização das disciplinas

Nome	Categoria das disciplinas	IES/ região	Parte do Plano (ementas, objetivos ou conteúdos)	Radical(is)	Trecho em que aparece	Temas correspondentes
Psicologia do Excepcional	Obrigatória	UFES-Sudeste	ementa	def	Classificação e etiologia dos deficientes mentais. Técnicas de avaliação da deficiência mental. O deficiente auditivo e visual. Paralisia cerebral. O papel do psicólogo na reabilitação.	Deficiência
Psicologia nas Instituições	Obrigatória	UFSJ-Sudeste	objetivos/ conteúdo	def	Ementa: Adoecimento psíquico e segregação:	Deficiência

de Saúde					<p>determinantes sociais e tratamento institucional. Análise teórico-prática da atuação do psicólogo em instituições de saúde mental e de amparo (hospitais psiquiátricos; serviços de saúde mental, de toxicodependência e alcoolismo; APAE's - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; asilos; internatos).</p> <p>Objetivos:</p> <p>1. Iniciar os alunos na problemática do trabalho psicológico em instituições de saúde mental e de amparo, de modo a desenvolver a capacidade para identificar, observar e interpretar:</p> <p>a) Os aspectos psicossociológicos (aparentes e inconscientes) das instituições;</p> <p>b) Os determinantes sociais das formas de adoecimento psíquico e de segregação social (transtornos mentais, deficiências, abandono e velhice);</p> <p>c) as formas de inserção do psicólogo nas instituições e a necessidade de se repensar o atendimento psicológico tradicional.</p>	
----------	--	--	--	--	---	--

Depois de identificadas as disciplinas que abordavam o assunto estudado - a inclusão da pessoa com deficiência - por meio da pesquisa por radicais e da leitura dos materiais (ementários, planos de ensino, programas, entre outros) e retiradas as disciplinas que não contribuiriam neste estudo, o material a ser analisado mais detidamente ficou assim constituído: 85 disciplinas, sendo 54 de caráter obrigatório e 31 optativas. Cada uma delas foi categorizada de acordo com o exemplo dado no Quadro 5. O material completo encontra-se em anexo.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

As 85 disciplinas que seguiram para a análise continham as palavras que indicavam o tema de interesse da pesquisa em suas ementas, em seus objetivos ou conteúdos, algumas vezes em dois ou três deles. Na tentativa de uniformizar as informações para análise, optou-se por retirá-las de apenas um conjunto de informações – as ementas – e eliminar o material proveniente dos conteúdos e dos objetivos.

A análise dos objetivos e/ou dos conteúdos disciplinares talvez pudesse oferecer uma visão mais próxima de quais ações possivelmente são ensinadas na graduação, ou seja, é provável que os objetivos, ao serem expressos em termos de ações, explicitem melhor as habilidades que se deseja desenvolver nos alunos. Porém, entendendo que as ementas trazem, em suas descrições, os assuntos fundamentais das disciplinas, e considerando também que a grande maioria das instituições não disponibilizava os objetivos e/ou os conteúdos - mas sim as ementas - optou-se por utilizá-las na análise. Nessa direção, das 85 disciplinas, seis foram excluídas da amostra por apresentarem os termos de interesse em seus objetivos ou conteúdos e não em suas ementas.

A amostra do trabalho se configurou então na análise de 79 ementas, correspondendo a número semelhante de disciplinas. Tais ementas foram divididas em partes menores - para facilitar a análise – gerando 213 assertivas, as unidades de análise desse estudo. Cada ementa gerou uma ou mais assertivas, como é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 6 – Exemplo de ementas com suas unidades de análise

Nome da disciplina	Ementa	Unidades de Análise (assertivas)
Psicologia do Excepcional	Classificação e etiologia dos deficientes mentais. Técnicas de avaliação da deficiência mental. O deficiente auditivo e visual. Paralisia cerebral. O papel do psicólogo na reabilitação.	1. Classificação e etiologia dos deficientes mentais. 2. Técnicas de avaliação da deficiência mental. 3. O deficiente auditivo e visual. 4. Paralisia cerebral. 5. O papel do psicólogo na reabilitação.
Psicologia do Excepcional	Definição, conceituação e categorização das diversas formas de excepcionalidades. Contextos de ajustamento: família e sociedade. O conceito de inclusão.	1. Definição, conceituação e categorização das diversas formas de excepcionalidades . 2. Contextos de ajustamento: família e sociedade. 3. O conceito de inclusão .
Desenvolvimento Atípico e Atuação do Psicólogo no Ensino Especial	Bases históricas e conceituais da área, e a filosofia de inclusão social.	1. Bases históricas e conceituais da área, e a filosofia de inclusão social.

No entanto, para realizar a categorização dos conteúdos das ementas – as assertivas - era preciso que se estabelecesse determinado conjunto de categorias, para garantir um padrão de análise.

2.4.1 Categorias para classificação dos conteúdos das ementas

Houve uma grande dificuldade para estabelecer eixos ou categorias mutuamente excludentes para proceder com a análise das assertivas; não foram encontradas referências, na literatura, da utilização de categorias para o exame de conteúdos expressos em ementas curriculares. Diante disso, optou-se por realizar a análise à luz de uma normativa.

Entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2011) para os cursos de graduação em Psicologia compõem um documento oficial nacional de grande importância, pois objetiva orientar sobre os princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação desse curso, além de oferecer direcionamentos para o planejamento curricular dos cursos.

A Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as diretrizes para o referido curso, resolve em seu Artigo 5º que a formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno de determinados eixos estruturantes, anteriormente citados.

Considerando que as Diretrizes devem conduzir os cursos de graduação em Psicologia, inclusive no que se refere à preparação curricular; e que essa formação exige a articulação dos conhecimentos, habilidades e competências em torno de eixos estruturantes, é possível dizer que tais eixos devem ser expressos nos currículos dos cursos de graduação em Psicologia na forma de conhecimentos que se objetiva transmitir, as habilidades que se deseja desenvolver e as competências das quais se deve dotar o profissional.

Destarte, as categorias para classificação das assertivas foram baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mais especificamente em seu Artigo 5º, e constituídas pelos eixos estruturantes para a formação em Psicologia, expressas no referido artigo e foram assim elaboradas:

Categoria E1, que se refere ao eixo “*Fundamentos epistemológicos e históricos*”, compreende os conhecimentos envolvidos na construção do saber psicológico, bem como os desdobramentos decorrentes desse processo, como as teorias psicológicas. Foram

considerados aqui conteúdos que remetessem aos processos históricos, que fizessem referência a abordagens teóricas e que abordassem a classificação e/ou categorização de aspectos relacionados à deficiência.

Categoria E2, “*Fundamentos teórico-metodológicos*”, refere-se ao contato com o conhecimento científico produzido sobre deficiência, bem como ao ensino dos diversos métodos e estratégias de pesquisa, à produção de ciência em Psicologia.

Categoria E3, “*Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*”, abrange os procedimentos em Psicologia e a prática profissional. Envolve o conhecimento e a competência para selecionar, avaliar, adequar instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção em problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional, bem como utilizá-los adequadamente.

Categoria E4, “*Fenômenos e processos psicológicos*”, trata das características, questões conceituais e modelos explicativos dos fenômenos e processos psicológicos, ou seja, do objeto de investigação da Psicologia, do que é específico da área, em relação com a questão da deficiência.

Categoria E5, “*Interfaces com campos afins do conhecimento*”, aborda a interrelação do fenômeno psicológico com os fenômenos biológicos, humanos e sociais, de modo a garantir uma compreensão completa e contextualizada daquele, ou seja, trata da relação entre os fenômenos e processos psicológicos com outras áreas do conhecimento, como a Educação, as Ciências Sociais, a Biologia, entre outros. Refere-se também à atuação do psicólogo em equipes multiprofissionais ou em conjunto com outros profissionais.

Por fim, categoria E6, “*Práticas profissionais*”, que se refere às práticas profissionais do psicólogo, de maneira geral, e às possibilidades de atuação profissional e inserção do psicólogo nos diferentes contextos em que podem lidar com a questão da deficiência.

2.4.2 Análise dos juízes

Após dividir as ementas das 79 disciplinas e definidos os grupos para classificação, algumas disciplinas foram escolhidas aleatoriamente e seus conteúdos enviados a juízes¹¹ para

¹¹ Esta pesquisa contou com o auxílio de três juízes, pesquisadores com conhecimento na área da educação, psicologia e/ou filosofia, que possuíam titulação mínima de mestrado acadêmico e experiência em docência no

que os avaliassem e classificassem de acordo com as categorias definidas. Foram selecionadas 26 disciplinas - um terço da amostra – que geraram 90 assertivas. Esse montante foi analisado por cada um dos juízes, segundo as categorias (ou classes) definidas.

Vale ressaltar que os juízes receberam o material para análise via e-mail, com uma breve explicação sobre a atividade a ser realizada; portanto, não foi possível aos juízes discutir com a pesquisadora ao realizarem a classificação. Esse fato tem o aspecto positivo de garantir que as respostas dos juízes não foram influenciadas pela opinião da pesquisadora; por outro lado, pode significar a perda de qualquer informação relevante que poderia surgir da discussão.

Depois de realizada a classificação pelos juízes, foi verificado o grau de concordância entre os mesmos, pois isso indicaria a adequação desse procedimento e a indicação de que a análise das demais assertivas poderia ser realizada pela pesquisadora.

2.4.3 Teste de Confiabilidade intergrupo

O critério para avaliar a validade da classificação utilizada foi a sua confiabilidade, que pode ser considerada maior quando, em repetidas mensurações de um atributo, ocorre uma menor variação.

A confiabilidade intergrupo possibilitou a verificação do grau de correspondência entre as avaliações independentes de dois ou mais juízes, que classificaram as mesmas assertivas, utilizando as mesmas categorias de classificação (PERROCA; GAIDZINSKI, 2003).

Para mensurar o grau de confiabilidade das categorias de classificação das assertivas foi utilizado o Coeficiente Kappa, definido como uma medida utilizada para descrever e testar o grau de concordância - confiabilidade e precisão - na classificação (PERROCA; GAIDZINSKI, 2003).

Landis e Koch (1977) sugerem a seguinte interpretação:

Valores de Kappa (K)	Concordância
----------------------	--------------

contexto universitário. A adoção de diferentes juízes se mostrou interessante por conta de olhares diversos para um mesmo fenômeno na tentativa de subsidiar a análise das assertivas que compunham as ementas curriculares.

<0	Sem concordância
0-0,19	Concordância pobre
0,20-0,39	Concordância razoável
0,40-0,59	Concordância moderada
0,60-0,79	Concordância substancial
0,80-1	Concordância quase perfeita

Os dados abaixo se referem aos cruzamentos entre as classificações da pesquisadora e dos três juízes. São apresentados todos os cruzamentos, dois a dois com os respectivos coeficientes Kappa, objetivando determinar a intensidade da concordância, nas classificações, no escore geral e por categoria.

Iniciou-se com os cruzamentos entre as classificações da pesquisadora (P) e do juiz 1 (J1). A Tabela 1 revela que o nível de concordância entre P e J1 foi moderado (Kappa 0,49). A concordância para as categorias E1 e E4 foi razoável, para E2 foi pobre, para E3 foi substancial e para E6 moderada; para a categoria E5 os juízes concordaram na classificação de 16 assertivas, gerando uma concordância quase perfeita.

Tabela 1 - Estatística Kappa obtida entre P e J1, segundo a classificação por categoria

		JUIZ 1						Total
		Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6	
PESQUISADORA	Cat. E1	16	13	4	4	0	2	39
	Cat. E2	0	1	0	0	0	0	1
	Cat. E3	0	0	14	0	0	4	18
	Cat. E4	0	2	0	2	1	2	7
	Cat. E5	4	0	1	0	16	0	21
	Cat. E6	0	0	0	0	0	4	4
	Total	20	16	19	6	17	12	90

Kappa = 0,49 IC 95% [0,39; 0,58]

Tabela 2 – Valor dos Kappas para as categorias (P/J1)

	Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6
Kappa da categoria	0,352	0,099	0,694	0,254	0,8	0,464

Pode-se notar, pelos dados da Tabela 3, que o coeficiente Kappa obtido foi de 0,66, evidenciando uma concordância substancial entre as classificações da pesquisadora e do juiz

2. As categorias E1, E4 e E5 apresentaram uma concordância substancial, a concordância encontrada para E2 foi razoável e para E3 e E6 moderada.

Tabela 3 - Estatística Kappa obtida entre P e J2, segundo a classificação por categoria

		JUIZ 2						
		Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6	Total
PESQUISADORA	Cat. E1	30	1	3	3	2	1	40
	Cat. E2	0	1	0	0	0	0	1
	Cat. E3	0	0	7	2	2	4	15
	Cat. E4	0	0	0	8	0	1	9
	Cat. E5	1	2	0	0	18	0	21
	Cat. E6	0	0	0	1	0	3	4
	Total	31	4	10	14	22	9	90

Kappa = 0,66 IC 95% [0,55; 0,77]

Tabela 4 – Valor dos Kappas para as categorias (P/J2)

	Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6
Kappa da categoria	0,747	0,389	0,492	0,653	0,786	0,426

A Tabela 5 mostra que a intensidade de concordância entre as classificações da pesquisadora e do juiz 3 é substancial, com um coeficiente Kappa de 0,64. Na categoria E5 ocorreu a maior conformidade, gerando um índice que indica concordância quase perfeita. As categorias E1 e E3 apresentaram uma concordância substancial, sendo que a primeira apresentou uma maior dispersão nas classificações entre as diversas categorias. E4 e E6 tiveram concordância moderada, e a menor intensidade de concordância obtida ocorreu na categoria E2, de concordância razoável.

Tabela 5 - Estatística Kappa obtida entre P e J3, segundo a classificação por categoria

		JUIZ 3						
		Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6	Total
PESQUISADORA	Cat. E1	21	0	4	8	4	0	37
	Cat. E2	0	1	0	0	0	0	1
	Cat. E3	0	1	14	0	0	3	18
	Cat. E4	0	0	1	7	0	0	8
	Cat. E5	0	2	0	0	20	0	22
	Cat. E6	0	0	2	0	0	2	4

Total	21	4	21	15	24	5	90
--------------	----	---	----	----	----	---	----

Kappa = 0,64 IC 95% [0,54; 0,75]

Tabela 6 – Valor dos Kappas para as categorias (P/J3)

	Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6
Kappa da categoria	0,607	0,389	0,641	0,557	0,825	0,416

A Tabela 7 mostra a estatística Kappa obtida entre a pesquisadora e os demais juízes, para cada uma das categorias.

Tabela 7 - Estatística Kappa obtida entre P e juízes, para cada uma das categorias

	Cat. E1	Cat. E2	Cat. E3	Cat. E4	Cat. E5	Cat. E6
P/J1	0,352	0,099	0,694	0,254	0,8	0,464
P/J2	0,747	0,389	0,492	0,653	0,786	0,426
P/J3	0,607	0,389	0,641	0,557	0,825	0,416

Assim, a análise de confiabilidade revelou um Kappa entre 0,49 e 0,66, indicando concordância de moderada a substancial. Apesar de não serem ideais, esses índices indicam uma confiabilidade satisfatória. Sendo assim, o método de classificação utilizado foi considerado adequado para a garantia da fidedignidade da análise de todo o conteúdo das ementas pela própria pesquisadora (VIANNA, 1982).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a serem apresentados concentram-se na análise das ementas dos cursos de Psicologia que compõem o universo desta pesquisa, tendo como referências o movimento de inclusão das pessoas com deficiência, a interface entre Psicologia e Educação Especial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

3.1 Mapeamento dos cursos de Psicologia no Brasil e das disciplinas de interesse

A amostra do presente estudo é composta por 36 IES, estaduais e federais, que foram incluídas na pesquisa porque apresentavam o material completo - matrizes ou grades curriculares com ementas ou programas ou projetos político-pedagógicos – referente ao currículo de formação em Psicologia, mais especificamente, as informações relacionadas às disciplinas que fazem referência às pessoas com deficiência.

O Quadro 7 mostra um panorama geral da amostra:

Quadro 7 – Distribuição das instituições incluídas na amostra, segundo a categoria administrativa e a região do país

Região Centro-oeste		Região Nordeste		Região Norte		Região Sudeste		Região Sul	
Federal	Estadual	Federal	Estadual	Federal	Estadual	Federal	Estadual	Federal	Estadual
UnB		UNIVASF	UNEB	UNIR		UFF	UNESP-Bauru	UFPR	UEM
UFMT-Rondonópolis		UFS				UFSCar	UNESP-Assis	UFSC	UEL
UFMT-Cuiabá		UFAL-Arapiraca				UFES	UERJ	UFRS	UNICENTRO
UFMS-Corumbá		UFAL-Maceió				UFMG	USP-Ribeirão Preto	UNESC	
UFG-Jataí		UFC-Fortaleza				UFJF	USP-São Paulo	FURG	
UFGD		UFC-Sobral				UFTM			
		UFMA				UFSJ			
		UFBA							

6	9	1	12	8
---	---	---	----	---

Das 36 IES que constituem a amostra, 27 são federais e 9 são estaduais. Na Região Centro-Oeste estão localizadas seis universidades federais, porém nenhuma estadual; nota-se que a Universidade Federal do Mato Grosso possui dois *campi* que ofertam a formação em Psicologia e, como foi possível ter acesso ao material das duas unidades, ambas foram incluídas na amostra, como unidades independentes. A Região Nordeste conta com oito cursos em instituições federais e apenas uma estadual; a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal do Ceará também possuem dois *campi* cada uma. A Região Norte possui quatro universidades federais que oferecem curso de Psicologia, no entanto, apenas uma disponibilizou o material solicitado, sendo esta a única representante, na presente pesquisa, da região citada.

Na Região Sudeste encontram-se sete IES federais e cinco estaduais, dentre estas a Universidade de São Paulo – com os campus de Ribeirão Preto e São Paulo e a Universidade Estadual Paulista – com os campus de Bauru e Assis. A Região Sul integra a pesquisa com cinco universidades federais e três estaduais.

A maioria das instituições federais que possuem o curso de Psicologia encontra-se na Região Nordeste, e grande parte das universidades estaduais está localizada na Região Sudeste. É esta também que possui maior número total de instituições públicas que possuem curso de Psicologia, e que foram adicionadas à pesquisa.

Do universo das IES pesquisadas – que totalizaram 36 instituições – 34 instituições contemplavam, em seu currículo, ao menos uma matéria relacionada à inclusão de pessoas com deficiência, a soma de todas as disciplinas resultou num montante de 85 disciplinas a serem analisadas, sendo 54 de caráter obrigatório, representado 63,5% da amostra, e as demais, que somaram 31 disciplinas, eram optativas (27,5%). Destaca-se que apenas duas instituições não apresentavam, em suas grades curriculares, disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência.

Tabela 8 – Número total de disciplinas e de disciplinas incluídas na pesquisa, por região

	Total de disciplinas	Disciplinas de interesse na pesquisa	%
Região Sudeste	1.610	29	1,8
Região Centro-Oeste	595	23	3,86
Região Nordeste	660	13	1,96
Região Sul	891	18	2,02
Região Norte	62	2	3,22

Das IES da região Sudeste obteve-se 29 disciplinas - 19 obrigatórias e 10 optativas; da região Centro-Oeste incluíram-se 23 disciplinas da área de interesse, sendo 13 de caráter obrigatório e 10 de caráter optativo. Dos cursos de Psicologia da região Nordeste foram extraídas 13 disciplinas - 9 obrigatórias e 4 optativas, da região Sul retirou-se 11 disciplinas obrigatórias e 7 optativas, totalizando 18 matérias. A região Norte, com uma única representante, contribuiu com apenas duas disciplinas, ambas obrigatórias. No entanto, em termos proporcionais, a região Centro-Oeste é a que possui o maior número de disciplinas que tratam a questão da deficiência, do total de disciplinas das IES da região, 3,86% delas abordam a deficiência. Em seguida aparece a região Norte - do seu total de disciplinas, 3,22% tratam do tema da pesquisa - e a região Sul, com 2,02% de suas disciplinas discutindo o assunto. As regiões Nordeste e Sudeste tem, respectivamente, 1,96% e 1,8% do seu total de matérias, abordando a inclusão de pessoas com deficiência.

Foram identificados os termos de maior ocorrência nos títulos das disciplinas e estas foram separadas pela semelhança de nome e, conseqüentemente, semelhança do tema ao qual se referia. O quadro a seguir mostra como foi realizada essa separação por tema, o número de ocorrência de cada termo e os nomes de disciplinas que foram encontrados.

Quadro 8 – Agrupamento das disciplinas

Temas	Ocorrência	Nomes das disciplinas
Necessidades especiais	12	Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (3); Psicologia aplicada aos Portadores de Necessidades Especiais (2); Pessoas com Necessidades Especiais (2); Psicologia e necessidades especiais (1); Avaliação Psicológica de Pessoas com Necessidades Especiais (1); Tópicos Especiais: A Pessoa com Necessidades Especiais e a Sociedade (1); Análise do Comportamento Aplicada: Necessidades Especiais (1); Processos de Intervenção: Necessidades Especiais (1)
Excepcional	10	Psicologia do Excepcional (9); Técnicas de Atendimento ao Excepcional (1)
Inclusão	9	Processos de Intervenção: Inclusão Educacional (1); Psicologia e Inclusão Educacional (1); Psicologia e Educação Inclusiva (1); Psicologia e Inclusão (1); Tópicos em Educação Inclusiva (1); Psicologia e Inclusão Social (1); Educação Inclusiva (1); Aspectos Psicossociais da Inclusão (1); Psicologia da Diferença e Inclusão Social (1)
Educação especial	9	Tópicos em Educação Especial (2); Psicologia e Educação Especial (2); Psicologia Aplicada à Educação Especial (1); Psicologia da Educação Especial (1); Psicopedagogia da Educação Especial (1); Educação Especial (1); Desenvolvimento Atípico e Atuação do Psicólogo no Ensino Especial (1)
Contextos Educacionais	8	Tópicos em Psicologia Educacional (1); Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus (1); Psicologia

		nos Contextos Educacionais (1); Fundamentos da Psicologia Escolar/Educacional (1); Educação e Políticas Públicas (1); Seminários Especiais de Estudo em Psicologia e Processos Educativos (1); Psicologia Escolar (1); Trabalho Colaborativo em Educação (1)
Deficiência	6	Psicologia e Deficiência (2); Psicologia e Diversidade: Pessoa com Deficiência (1); Aspectos Psicossociais da Deficiência (1); Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (1); Psicologia e Pessoas com Deficiência (1)
Trabalho/organizações/orientação profissional	4	Orientação Profissional (1); Trabalho, Diversidade e Exclusão (1); Mundo do Trabalho: cenários e perspectivas (1); Diversidade nas Organizações (1)
Diversidade/diferença	4	Psicologia e Diversidade Humana (2); Psicologia e Diversidade (1); Diferenças, Construção Social e Constituição Subjetiva (1)
Necessidades educacionais especiais	3	Processos de Intervenção: Necessidades Educacionais Especiais (1); Psicologia e Necessidades Educacionais Especiais (1); Inclusão Escolar das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (1)
Aspectos biológicos/genética	3	Fundamentos Biológicos do Comportamento (1); Genética Humana (1); Genética e Evolução (1)
Desenvolvimento	3	Tópicos Esp. em Psicologia do Desenvolvimento (1); Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (1); Desenvolvimento Motor (1)
Psicopedagogia/psicoeducacional	3	Tópicos de Avaliação Psicoeducacional (1); Avaliação Psico-Educacional (1); Psicopedagogia Terapêutica (1)
Sexualidade	2	Clínica das sexualidades (1); Psicologia da Sexualidade (1)
Jurídico/Judiciário	2	Psicologia Jurídica (1); Psicologia Judiciária (1)
Outros	7	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (1); Psicologia Social (1); Psicologia da Família (1); Introdução à Psicologia Clínica: História e Fundamentos (1); Psicologia e Inteligência (1); Intervenção Psicológica a vítimas de violência (1); Psicologia nas Instituições de Saúde (1)
Total	85	

É possível notar, em primeiro lugar, uma grande dispersão de temas e uma grande diversidade de disciplinas. O quadro mostra que os termos ‘necessidades especiais’ e ‘excepcional’ são os de maior ocorrência, aparecendo em doze e dez nomes de disciplinas, respectivamente. Na sequência, os temas ‘inclusão’, ‘educação especial’ e ‘contextos educacionais’ figuram no título de nove disciplinas cada um e o termo ‘deficiência’ aparece no nome de seis matérias. ‘Diversidade/diferença’ e ‘trabalho/organizações/orientação profissional’ somam quatro disciplinas cada um, seguidos dos termos ‘necessidades educacionais especiais’, ‘aspectos biológicos/genética’, ‘desenvolvimento’ e ‘psicopedagogia/psicoeducacional’, que totalizam três ocorrências cada. Os termos ‘sexualidade’ e ‘jurídico/judiciário’ figuram duas vezes, cada um, em títulos de disciplinas.

As disciplinas que não puderam ser agrupadas por semelhança de tema ou de nome contabilizaram sete ocorrências, e foram agrupadas na categoria ‘outros’.

Quadro 9 – Ocorrência de cada um dos radicais nas disciplinas da amostra

Radical	Nº de vezes que aparece
DEF	44
ESP	38
INCL	28
EXC	25
TOTAL	135

Através da análise dos dados, foi possível verificar que o radical DEF, que procurava identificar as palavras-chave Deficiência, Deficiências, Deficiente, Deficientes e Pessoa com deficiência apareceu 44 quando realizada a verificação da descrição das disciplinas. Igualmente, o radical ESP, que visava a identificação dos termos Necessidade especial, Necessidades especiais, Necessidades educacionais especiais, Necessidades educativas especiais e Educação Especial teve uma ocorrência de 38 vezes. INCL era o radical que pretendia identificar as palavras-chave Inclusão Educacional, Inclusão Escolar e Educação Inclusiva, e apareceu 28 vezes nas descrições das disciplinas; por último, o radical EXC – para Excepcional, Excepcionalidade, Exclusão e Excluído – configurou 25 vezes nos planos de ensino analisados.

Tabela 9 – Ocorrência de cada radical nas diferentes partes dos planos

Radical	Ementa	Objetivo	Conteúdo	Total
INCL	25	2	1	28
EXC	18	2	5	25
DEF	31	5	8	44
ESP	32	3	3	38
Total	106	12	17	135

A análise dessas informações mostra que as ementas são as responsáveis pela maioria das ocorrências de qualquer radical (78,5%), seguida pelos conteúdos (12,6%) e depois pelos objetivos (8,9%). O radical que mais vezes aparece nos planos analisados é DEF, sucedido por ESP, INCL e EXC, em ordem decrescente. Nas ementas, o radical que predomina é o ESP e nos objetivos e conteúdo, o DEF.

De acordo com Scarton (2002), a ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual/procedimental de uma disciplina, e deve ser redigida de forma que os tópicos essenciais da matéria sejam apresentados sob a forma de frases nominais. Assim o fato da maior ocorrência acontecer neste item pode indicar que há uma tendência em se abordar a temática no desenvolvimento das disciplinas, além de justificar a utilização das ementas para a realização da análise, nessa pesquisa.

O fato dos radicais ESP e DEF predominarem nas ementas indica que os termos mais utilizados em suas descrições são: Necessidade(s) especial(is), Necessidades educacionais especiais, Necessidades educativas especiais, Educação Especial; Deficiência(s), Deficiente(s) e Pessoa com deficiência, respectivamente. Isso pode indicar a existência de uma tentativa de se referir mais adequadamente a essa parcela da população. A menor ocorrência do radical EXC corrobora esse fato, e pode indicar uma tendência de abandono do termo “excepcional” – termo já há muito considerado inadequado - para referir-se às pessoas com deficiência.

As informações contidas no Quadro 7, que mostra os termos encontrados nos títulos das disciplinas, confirmam esses dados, uma vez que o termo ‘necessidades especiais’ é o mais encontrado nos nomes das matérias da amostra. No contraponto, o termo ‘excepcional’ é o segundo, em termos de ocorrência, nos títulos das disciplinas; isso mostra, conforme aponta a literatura, que algumas instituições ainda insistem em manter a denominação “Psicologia do Excepcional” para intitular as disciplinas que abordam a questão da deficiência. Apesar de algumas disciplinas ainda utilizarem essa nomeação, muitos cursos vem passando por processos de redefinição curricular e alterando o título da disciplina, na intenção de acompanhar as tendências político-sociais e acadêmicas (FIGUEIRA, 2006; CHACON, 2001). No entanto, nas descrições da maioria das ementas, o radical EXC – e consequentemente o termo ‘excepcional’ - é o de menor ocorrência, como já exposto anteriormente. Isso mostra que o fato de se alterar o título da disciplina não garante a alteração do conteúdo trabalhado na mesma; assim, o contrário também é verdadeiro, a disciplina pode manter o título “Psicologia do Excepcional”, mas apresentar uma descrição, na ementa, que utilize os termos considerados mais adequados atualmente.

3.2 Análise dos conteúdos das ementas

Tendo o teste de confiabilidade intergrupo demonstrado a adequação do método de classificação utilizado, foi realizada a análise de todas as assertivas, pela própria pesquisadora.

3.2.1 Categorização das assertivas

Assim procedeu-se com a análise da amostragem completa, que compreendeu a classificação das 213 assertivas, contidas nas 79 ementas, e que gerou os resultados contidos no quadro abaixo. É possível verificar que o total é maior que o número de unidades de análise, isso ocorreu porque 72 assertivas foram classificadas por uma ou mais categorias, pois se considerou que sua descrição estava relacionada a mais de uma categoria de classificação. Por exemplo, a assertiva poderia fazer referência à atuação profissional (E6) e, ao mesmo tempo, demonstrar a interface dessa atuação com outras áreas do conhecimento (E5).

Tabela 10 – Classificação geral das assertivas

Categoria	Número de assertivas	Frequência (%)
E1	101	33,55
E2	5	1,66
E3	59	19,6
E4	41	13,62
E5	78	25,92
E6	17	5,65
Total	301	100

Existe uma predominância da categoria E1 (33,55%), seguida pela categoria E5 (25,92%) e depois pela classe E3 (19,6%). A categoria E4 representou 13,62% do total das classificações, E6 apareceu em 5,65% e E2 em apenas 1,66%% do total.

Tabela 11 – Classificação dos conteúdos das ementas, por região do país

	Sudeste	Centro-oeste	Nordeste	Sul	Norte	Total
E1	38	23	20	17	3	101
E2	1	2	-	2	-	5
E3	20	18	9	12	-	59

E4	15	11	5	10	-	41
E5	19	33	13	12	1	78
E6	8	4	1	4	-	17
Total	101	91	48	57	4	301

As regiões Sudeste e Sul seguem a tendência da classificação geral, com a maioria das assertivas em E1, na sequência aparecem E3, E5, E4, E6 e E2, em ordem decrescente. A categorização da região Nordeste foi semelhante, houve somente a troca de posições entre E3 e E5, em relação às duas primeiras. A região Centro-Oeste, ao contrário das outras, apresentou uma predominância da categoria E5, em seguida E1, E3, E4, E6 e E2, da maior para a menor prevalência.

Os dados apresentados na Tabela 11, que mostra o número de assertivas alocadas em cada categoria, por região, demonstram que nas regiões Sudeste, Nordeste, Sul e Norte – que tiveram predomínio da classe E1 (37,63%, 19,8%, 16,8%, 2,97% respectivamente) – o estudo da deficiência ainda apresentam uma ênfase colocada sobre os aspectos orgânicos da mesma, priorizando uma discussão que parte de bases biológicas, se preocupa com a avaliação objetiva e adota o modelo médico de realizar diagnósticos. Os dados da região Centro-Oeste denotam uma ênfase na interface da Psicologia com outras áreas do conhecimento – categoria E5, o que pode demonstrar uma maior preocupação em preparar o profissional para atuar em equipes multiprofissionais, bem como o reconhecimento de que esse intercâmbio pode favorecer a formação pluralista do psicólogo.

Para as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, o número de assertivas nas classes E2 e E6 foi pequeno, atestando a baixa frequência de disciplinas relacionadas à pesquisa sobre deficiência nos currículos, e sugerindo uma pequena abordagem e discussão das possibilidades de atuação profissional e de inserção do psicólogo nos diversos contextos em que podem lidar com a questão da deficiência. A região Norte não apresentou nenhuma assertiva nas referidas categorias e, conseqüentemente, nenhuma ementa que tratasse da pesquisa ou das possibilidades de trabalho do psicólogo na área da deficiência. A região Nordeste não teve assertiva alguma na classe E2 e a menor ocorrência na categoria E6 (5,8%).

A categoria E4 teve uma quantidade próxima de assertivas para as regiões Centro-Oeste (26,8%) e Sul (24,4%); a região Sudeste (36,6%) contou com o maior número de assertivas e a região Nordeste (12,2%) com o menor número delas na categoria citada. Apesar de todos os números serem relativamente baixos, pode-se supor que as IES da região Sudeste procuram abordar em suas disciplinas, em maior medida, o estudo dos fenômenos e processos

psicológicos, objeto de investigação da Psicologia. A região Norte não apresentou nenhuma assertiva nessa categoria.

Em relação à classe E3, as regiões Sudeste e Centro-oeste tiveram o número próximo de assertivas classificadas nessa categoria – 33,9% e 30,5% respectivamente. Das assertivas incluídas nessa categoria, 20,4% pertenciam a ementas da região Sul, 15,2% à região Nordeste e nenhuma à região Norte. Isso pode sugerir uma maior preocupação das IES localizadas naquelas regiões com o ensino dos procedimentos e técnicas em Psicologia.

Analisando a Tabela 9, que traz a classificação geral das assertivas, é possível verificar a predominância da categoria E1 (33,55%), que considerava conteúdos que remetessem aos processos históricos relacionados à deficiência, que fizessem referência a abordagens teóricas para o estudo da mesma ou que abordassem a classificação e/ou categorização da deficiência. A análise das assertivas demonstrou que grande parte delas aborda a questão da deficiência na forma de classificação, categorização, conceituação, caracterização, definição a respeito das deficiências (esses são os termos utilizados) e descrição dos tipos de deficiência; algumas assertivas referem-se também aos aspectos etiológicos, biológicos e funcionais da deficiência, e outras aos aspectos históricos.

O estudo de Figueira (2006a), citado anteriormente, demonstrou resultados semelhantes; parte dele trata da análise de ementas, que, tendo demonstrado a predominância da categoria denominada pelo autor de ‘Conservadora’, aponta a existência de uma tendência de priorizar as classificações e conceituações das deficiências.

Apesar de não ser o foco na presente pesquisa, é interessante mostrar que, no que se refere à análise dos conteúdos ministrados, na pesquisa referida acima, foram focalizados os principais tópicos abordados nas disciplinas e o autor encontrou como principais tópicos a classificação, conceituação e história das deficiências, fato que vai ao encontro dos dados obtidos nesta pesquisa, demonstrados pela predominância da categoria E1 na classificação das assertivas.

A análise das ementas dessas disciplinas mostra que a evidência está colocada sobre os aspectos orgânicos da deficiência; a discussão ainda parte de bases biológicas, ao demonstrar a preocupação com a classificação e conceituação da deficiência. Parece haver ainda a necessidade de destacar as características que tornam algumas pessoas diferentes – como se isso pudesse distinguir o ‘normal’ do ‘patológico’ – para depois voltar a atenção para os processos psicológicos.

É possível que essa maneira de abordar a deficiência tenha uma origem histórica, que está relacionada à ligação entre Psicologia e Medicina, uma vez que aquela teve seu início

sendo produzida no interior desta, inclusive sendo reduzida à condição de auxiliar da ciência médica. Quando do início da expansão da Psicologia, o modelo médico influenciou as práticas de avaliação psicológica – o trabalho dos psicólogos consistia, basicamente, em auxiliar os médicos no diagnóstico diferencial de psicopatologias – bem como a maneira de enxergar os indivíduos, com ênfase no distúrbio, na compreensão da doença e no tratamento (BUETTNER, 1990; ANTUNES, 1999; SAETA, 1999; ARAÚJO, 2007).

Cabe aqui uma pequena discussão a respeito das influências recebidas pela Psicologia no Brasil. É possível entender a razão pela qual a Psicologia, apesar de sua origem na Filosofia e sua estreita ligação a Pedagogia adota a abordagem clínica, baseada no modelo médico de atendimento, ao tratar de problemas sociais, de aprendizagem e das pessoas com deficiência, entre outros?

Parece que o afastamento da Psicologia da Filosofia remete à origem filosófica daquela e suas reiteradas tentativas em afastar-se desse princípio, de aproximar-se cada vez mais das ciências naturais – adotando os métodos das ciências físicas e biológicas – na intenção de garantir o rigor científico necessário à ciência. Esse fator também pode ter influenciado a aproximação da Psicologia com a Medicina, pois esta já era uma ciência há muito estabelecida e consolidada, e, tendo a prática psicológica surgido atrelada à prática médica – principalmente no que se refere à mensuração e à quantificação realizada junto a psiquiatras – pode-se entender porque adotou muitas de suas técnicas e procedimentos. Esse fator provavelmente colaborou para o interesse, desenvolvimento e utilização dos testes em Psicologia.

Por força das contingências que presidiram a introdução da Psicologia no Brasil é que essa ciência foi adotando, paulatinamente, uma orientação clínica. No entanto, é importante lembrar que apesar de seu desenvolvido nesse contexto, esse fato foi importante para que ela conquistasse sua autonomia posteriormente (ANTUNES, 1999; PEREIRA, 2010).

No que se refere à ligação entre a Psicologia e a Educação, parece mais provável que a segunda tenha sido influenciada pela primeira, e não o contrário. A vertente da Psicologia associada à Educação, que se configurou no final do século XIX e início do século XX, foi caracterizada pela introdução de disciplinas psicológicas nos currículos escolares e pelos estudos que visavam a aplicação da Psicologia à Educação (BUETTNER, 1990).

Não se pode negar a necessidade de que os alunos aprendam sobre os tipos de deficiência e seus aspectos etiológicos, biológicos e funcionais, ou seja, que saibam definir, caracterizar e conceituar deficiência. O problema é que a formação concentre seus conhecimentos nesse sentido e a base principal onde se assente a formação de psicólogos para

atuar junto às pessoas com deficiência seja a médica, que prioriza a objetividade do diagnóstico, a prática que visa a cura do sujeito e que procura nele mesmo as causas de suas disfunções.

Esse modelo denota a existência de uma disposição que parece ter sido incorporada pela formação em Psicologia e que não é visível de maneira explícita, mas que se mantém como eixo dessa formação. A manutenção de práticas que valorizam o diagnóstico eficiente e objetivo de maneira a garantir a cientificidade da Psicologia pode levar à manutenção da compreensão dos fenômenos relacionados à pessoa com deficiência pela base biológica, retirando da Psicologia a compreensão da deficiência como fato social, correndo o risco de responsabilizar essas pessoas pelos seus sucessos ou fracassos, que passam a ser explicados pelas características da deficiência (MITCHELS, 2005; ARAÚJO, 2007; CAETANO, 2009).

É essencial que se caminhe para além das intenções classificatórias e conceituais da deficiência, no que se refere à formação do psicólogo, pois só assim será possível construir um espaço para a interdisciplinaridade. Possuir um conhecimento classificatório geral é também importante, mas como profissional, é necessário que o psicólogo transponha esse conhecimento teórico, que entenda a importância de se estudar como as pessoas com deficiência interagem com o mundo, como funcionam seus sistemas de compensações, as mediações que ajudam na sua aprendizagem, sua participação ou exclusão da vida social, as concepções que tem de si próprio, enfim, sua história de vida (FIGUEIRA, 2006a). Não sendo assim, é praticamente impossível conceber um psicólogo que tenha sua atuação voltada para a efetivação da inclusão em nossa sociedade.

A literatura aponta a existência de pouco investimento em pesquisa, nos cursos de graduação em Psicologia, no geral; já no currículo mínimo, de 1962, não era estabelecida disciplina alguma especificamente relacionada à pesquisa ou à formação científica dos graduandos. A pesquisa, na Universidade, ainda é realizada de forma assistemática ou originária do esforço individual de profissionais isolados, ainda que incluídos nos quadros universitários (BUETTNER, 1990; MELLO, 2010). Isso parece ser verdadeiro também para o que se refere à pesquisa em Psicologia, na área da deficiência, e é evidenciado pelos resultados dessa pesquisa. A categoria E2, que teve a menor predominância entre as categorias (1,66%), se referia ao ensino do conhecimento científico produzido sobre deficiência, bem como ao ensino dos diversos métodos e estratégias de pesquisa, à produção de ciência em Psicologia, na área da deficiência.

É inegável a importância da pesquisa para o preparo de profissionais competentes, as disciplinas de pesquisa tem sido consideradas essenciais para uma adequada formação em

Psicologia. Ao se preparar bons pesquisadores, as instituições de ensino também estão formando profissionais capacitados para avaliar, questionar, observar, levantar hipóteses, planejar e implementar intervenções. As pesquisas podem ainda contribuir para a elucidação e o aprimoramento das condições atuais da formação e do exercício profissional em Psicologia, bem como a respeito da crescente inserção institucional e social pela qual a profissão vem passando ao longo dos últimos anos. (CRUCES, 2008, RAMOS, 2006).

Assim, ao se constatar um pequeno número de assertivas, contidas em ementas, que façam referência ao ensino e realização de pesquisa em Psicologia, na área da deficiência, pode-se concluir que os cursos não estão proporcionando aos graduandos a oportunidade tanto de conhecer e se familiarizar melhor com as diversas deficiências, quanto de produzir conhecimento na área, que pode contribuir para a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

São poucos os cursos de Psicologia que tem em seus currículos disciplinas voltadas à formação do pesquisador, e quando o aluno não aprende a pesquisar, não aprende a aplicabilidade das ferramentas que deverá utilizar para detectar as situações que necessitam de intervenção, e não tem a oportunidade de produzir conhecimentos e instrumentos para a atuação (BUETTNER, 1990). Esse fato vai ao encontro dos dados de pesquisa que apontam a falta de preparo do profissional diante de uma pessoa com deficiência que necessita de atendimento. Será que isso se deve à falta de incentivo à pesquisa na área, quando esses alunos estão na graduação? É possível que eles, por isso, não estejam se familiarizados com as ferramentas necessárias para tais atendimentos? A pesquisa proporciona, além do conhecimento do fenômeno, o conhecimento dos instrumentos e técnicas utilizados para conhecê-lo. Nessa medida essa categoria se articula com a categoria E3, descrita a seguir.

A categoria E3 se refere a veiculação dos procedimentos e técnicas em Psicologia para o atendimento às pessoas com deficiência, e apareceu em 19,6% das assertivas classificadas. Essa categoria engloba os conteúdos que remetem ao conhecimento e a competência para selecionar, avaliar, adequar instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.

Se esse número fosse demasiadamente alto, isso poderia denotar uma ênfase dada às técnicas, nos currículos. O movimento de deixar o currículo cada vez mais técnico pode demonstrar um tratamento secundário dado à pesquisa, e essa situação pode se refletir no desenvolvimento da Psicologia, tornando ainda mais marcante o interesse pela aplicabilidade do que pela produção de conhecimento e pela pesquisa (BUETTNER, 1990).

Porém, o número encontrado para essa categoria é relativamente baixo, o que nos leva a pensar que provavelmente não estejam sendo ensinados, a contento, os procedimentos clínicos de diagnóstico e avaliação psicológica. Isso é negativo, pois demonstra que a avaliação psicológica não tem recebido seu devido valor, apesar de constituir um domínio específico da Psicologia, apesar de ter um papel imprescindível na formação e constituição da identidade profissional do psicólogo (ARAÚJO, 2007).

Uma possível explicação para esse fato pode estar relacionada a medidas tomadas pelo CFP, no ano de 2003. A Resolução nº 02/2003, que criou medidas para garantir maior cientificidade dos instrumentos utilizados pelos psicólogos, e a divulgação da lista dos testes com condições de uso fez com que muitos docentes e profissionais revisassem suas estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. Outra consequência foi a redução, por parte dos cursos de Psicologia, da oferta de disciplinas de testes psicológicos e técnicas projetivas bem como a alteração de seus conteúdos de forma a ressaltar as técnicas de entrevistas, por exemplo, e outras áreas de atuação possíveis. A medida do CFP, na realidade, veio acentuar um processo – que já estava em curso – de desvalorização dos testes psicológicos e, conseqüentemente, da área da avaliação psicológica. Tudo isso é reflexo das mudanças que vem ocorrendo nas demandas por intervenção e atuação em Psicologia, em função de novas questões políticas e sociais que requerem constantes revisões e atualizações das teorias e das práticas (ARAÚJO, 2007).

No entanto, se uma das atribuições do psicólogo é a realização de diagnósticos, e sabendo que estes dependem, em alguma medida, de técnicas e instrumentos (como os testes psicológicos, por exemplo), é preocupante que os cursos não anunciem, em suas ementas, maiores intenções de se trabalhar a competência para lidar com os instrumentos e estratégias necessários à essa prática psicológica.

Apesar de alguns estudos apontarem (BASTOS; GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2010) que as competências nas áreas mais clássicas de avaliação, psicodiagnóstico e a clínica em geral são mais desenvolvidas nos cursos – e que isso indica que o viés clínico está presente em grande parte do nosso sistema de ensino em Psicologia – isso parece não ser verdadeiro no que tange a questão da deficiência. Isso pode ser um reflexo da Resolução nº 02/2003 do CFP, acima citada, ou realmente indica a defasagem no ensino desses conteúdos, quando se trata do tema deficiência?

De qualquer forma, na análise das ementas foram encontradas pouquíssimas assertivas relacionadas a essas áreas clássicas: oito delas – 3,75% do total de assertivas – faziam

referência a procedimentos e técnicas de avaliação, duas asserções (0,93%) faziam referência à realização de psicodiagnóstico e apenas uma (0,47%) abordava o atendimento clínico.

Esse fato corrobora as informações de pesquisas que apontam o despreparo profissional no atendimento às pessoas com deficiência. A julgar pela importância dada pelos cursos ao ensino dos procedimentos e técnicas que também são necessários ao psicólogo, não espanta o fato de que muitos profissionais não saibam ao menos iniciar o atendimento quando se deparam com uma pessoa com deficiência.

É preciso repensar o valor da avaliação psicológica para a formação profissional, se deve ser resgatada ou modificada, pois os graduandos necessitam de uma fundamentação teórica e técnica ampla, que oportunize a atuação criativa e flexível diante das várias possibilidades de avaliação e diagnóstico, nos diversos contextos e necessidades (ARAÚJO, 2007).

A categoria E4, que trata das características, questões conceituais e modelos explicativos dos fenômenos e processos psicológicos, ou seja, do objeto de investigação da Psicologia, do que é específico da área, em relação com a questão da deficiência, representou 13,62 % do total das classificações.

Diante desse número, é razoável que se questione se o aluno de Psicologia está recebendo o conhecimento necessário, relacionado aos diversos processos psicológicos – cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social - que precisam ser estudados.

A deficiência não deve ser considerada como a causa de perturbações psíquicas, mas como uma condição que dificulta as relações com o ambiente em que a pessoa vive. Apesar de apresentarem particularidades relacionadas à sua condição orgânica, as necessidades das pessoas com deficiência são as mesmas vivenciadas por todas as pessoas. No entanto, os profissionais devem tomar cuidado para não se relacionar com os deficientes de maneira estereotipada, reforçando atitudes de dependência e infantilização. O auto-conceito e a visão de mundo destes indivíduos devem ser levados em conta quando da elaboração de programas de atendimento ou nas propostas de integração (AMIRALIAN, 1997; GLAT, 1995). O profissional não deve perder de vista que os fenômenos e processos psicológicos das pessoas com deficiência não diferem das pessoas sem deficiência. Assim, pode-se imaginar que talvez o assunto seja abordado nos cursos de forma transversal, em disciplinas com outras denominações e não naquelas específicas que abordam a deficiência.

É importante compreender que para a pessoa com deficiência também não é fácil a integração na sociedade, pois as dificuldades não cessam, seja pela existência de barreiras

arquitetônicas (dificultando sua locomoção), de barreiras atitudinais (diante do preconceito do outro), seja pelas consequências da consciência de suas próprias limitações.

O aluno de Psicologia, além de ter sempre isso em mente, deve conhecer a respeito da produção da subjetividade, a importância e reconhecimento da identidade individual, as vivências sociais e afetivas na experiência com a deficiência e as especificidades do desenvolvimento dessa pessoa. No entanto, diante do pequeno número de assertivas classificadas nessa categoria, pergunta-se se o graduando está tendo o contato necessário, em termos de conteúdos, com os fenômenos e processos psicológicos relacionados à questão da deficiência.

A categoria que aborda a interface da Psicologia com outras áreas do conhecimento, em especial as Ciências Biológicas, as Ciências Humanas e as Ciências Exatas é a E5, classe que englobou o segundo maior número, somando 25,92% do total de assertivas.

Na interface entre Psicologia e as Ciências Biológicas e da Saúde, as assertivas apontaram conhecimentos advindos da Medicina (Psiconeurologia; Tipos de deficiências) e da Biologia (Genética Humana; Aspectos biológicos da deficiência). Na área das Ciências Humanas, a relação com a Psicologia deu-se através da inserção de conteúdos da Educação (Práticas pedagógicas; Ações educativas na diversidade; Atendimento psicopedagógico; Conhecimento de técnicas de ensino; Deficiência e Educação) do Direito (Legislação Brasileira e inclusão escolar; Os direitos das pessoas com necessidades especiais), da Política (Políticas de governo; Política nacional de educação especial) e Mundo do Trabalho (Deficiência e Trabalho; Trabalho, diversidade e exclusão: saídas políticas, sociais e psicossociais; O conceito de inclusão organizacional). No que se refere às Ciências Exatas¹², nenhuma assertiva que sugerisse a interface com a ciência psicológica foi encontrada.

Apesar de sua indiscutível interface com a saúde e com a educação, parece haver uma tendência cada vez maior da Psicologia em buscar parceria com diferentes áreas e abordagens; isso pode ser muito positivo para a formação, uma vez que traz a possibilidade de que esse intercâmbio contribua para a tão recomendada formação sólida e pluralista.

Os dados desta pesquisa mostram a relação predominante entre Psicologia e Educação – 53,8% das assertivas classificadas na categoria E5 fazem referência à intersecção dessas duas áreas. A interface entre Medicina/Biologia e Psicologia apareceu em 14,1% das

¹² Dentre as Ciências Exatas, áreas como a Engenharia e a Ciência da Computação podem prestar sua contribuição à Psicologia, por exemplo, com o desenvolvimento de produtos para pessoas com deficiências ou ainda de instrumentos (*softwares*) que podem ser utilizados em contextos de aprendizagem, tudo isso com vistas à inclusão social e educacional dessas pessoas.

assertivas; Psicologia e Política 8,97% e Psicologia e Trabalho 11,53%. A intersecção da Psicologia com o Direito esteve presente em 6,4% das assertivas, e a atuação em equipes multiprofissionais apareceu em 5,2%.

Apesar de um número significativo de disciplinas demonstrar a interdisciplinaridade entre a Psicologia e outras áreas do conhecimento, poucas disciplinas fazem referência ao trabalho do psicólogo em equipes multiprofissionais. Acredito que seja importante aos alunos conhecer suas possibilidades de atuação e o papel que podem desempenhar nessas equipes, sabendo que essa é uma realidade que se faz presente no cotidiano profissional e que as intersecções com outras áreas do conhecimento tem a capacidade de potencializar a atuação dos profissionais no alcance dos objetivos planejados.

Por fim, do total de assertivas, 5,65% foi classificada na categoria E6, que fazia referência às práticas profissionais do psicólogo, de maneira geral, e às possibilidades de atuação e inserção desse profissional nos diferentes contextos em que podem lidar com a questão da deficiência.

A evidência desse pequeno número de disciplinas fazendo referência à prática profissional remete ao trabalho de Chacon (2001), cujos achados mostram a necessidade de que sejam melhor articuladas as formações teórica e prática.

As possibilidades de atuação do psicólogo, junto às pessoas com deficiência, podem ser sintetizadas em torno dos seguintes eixos norteadores: avaliação e diagnóstico, aconselhamento psicológico, psicoterapia, procedimentos de intervenção, acompanhamento e monitoramento desses processos. O trabalho deve ser no sentido de promover a qualidade de vida para a pessoa com deficiência e para seus familiares, de modo que recebam o mesmo tratamento dispensado às pessoas sem deficiência alguma (CAETANO, 2009).

As asserções classificadas na categoria E6 dizem respeito à atuação do psicólogo em instituições de saúde mental e de amparo; intervenção do psicólogo junto a pessoas com deficiência, suas famílias e comunidade; orientação de pais; atuação do psicólogo na Educação Especial; atuação da Psicologia no contexto educacional dos alunos com deficiências; elaboração de propostas pedagógicas em situação de inclusão social; planejamento de serviços e suportes a pessoas com deficiência; conhecimento de técnicas de ensino; papel do psicólogo nos processos de inclusão social e escolar; papel do psicólogo no trabalho colaborativo; papel do psicólogo nos processos de avaliação de necessidades especiais; conduta terapêutica do psicólogo no tratamento das dificuldades de aprendizagem; áreas de atuação do psicólogo clínico: psicodiagnóstico, psicoterapias, hospitalar, reabilitação, excepcional; atuação do psicólogo no campo forense.

Como é possível perceber pela análise das assertivas, as ementas tem abordado os principais temas sugeridos pela literatura: o atendimento das pessoas com deficiência e suas famílias, atuação no âmbito escolar (que envolve avaliação, diagnóstico, aconselhamento psicológico, procedimentos de intervenção e envolvimento dos pais), planejamento de intervenções (serviços e suportes a pessoas com deficiência, técnicas de ensino, trabalho colaborativo), realização de avaliações, atendimento psicoterapêutico e realização de diagnósticos. Foi encontrada, ainda, uma assertiva que se destaca pela originalidade, pois é a única a tratar da atuação do psicólogo forense, perpassando a questão da deficiência.

Para que as ementas fossem completas, ou seja, oferecessem todas – ou quase todas – as possibilidades de conhecimento a respeito das deficiências ao psicólogo, entende-se que seria necessário que tivessem, em suas descrições, conteúdos relacionados a cada uma das seis categorias desse estudo. Sendo assim, para que cada ementa pudesse ser considerada adequada, deveria conter assuntos relacionados aos aspectos históricos, às abordagens teóricas para o estudo das deficiências e aos tipos e características das mesmas; deveria fazer referência às pesquisas na área e ao estímulo da sua realização, na graduação. Seria preciso ainda que abordasse, de maneira mais efetiva, o conhecimento e a utilização dos procedimentos e técnicas em Psicologia para o atendimento às pessoas com deficiência, além do estudo das questões conceituais e modelos explicativos dos fenômenos e processos psicológicos. A adequação da ementa dependeria também da inclusão das contribuições de outras áreas do conhecimento na análise e entendimento da deficiência e a abordagem das possibilidades de atuação do psicólogo, junto às pessoas com deficiência, nos diversos contextos possíveis.

Assim, seria preciso que uma área não fosse destacada em relação à outra, e que se valorizasse as especificidades de cada uma delas, buscando integrá-las e visando melhorar a qualidade da formação; esse pode ser um caminho possível para que se consiga realizar as mudanças necessárias na teoria e na prática profissional.

Outro fator a ser destacado está relacionado à realização dos estágios; as Diretrizes preconizam que os estágios supervisionados devem procurar garantir o assentamento e a articulação das competências estabelecidas. Porém, das 79 disciplinas que tratavam o tema da deficiência, nesta pesquisa, apenas três delas eram estágios. Daí depreende-se que, ainda que as universidades estejam oferecendo disciplinas que discutam a questão, não estão fornecendo possibilidades mais concretas de formação na área, a oportunidade de que as competências aprendidas sejam articuladas e consolidadas. Esse fato provavelmente está relacionado à pouca capacitação e o referido despreparo dos profissionais recém saídos da graduação.

É possível, conforme aponta Bueno (2002), que a situação da educação especial e do estudo das deficiências, dentro das IES brasileiras, esteja relegada a iniciativas localizadas que, ainda que demonstrem preocupação com a melhoria da formação e da qualificação – de professores e alunos – não tem a expressão de uma política mais integrada, que dê conta das diversas demandas nacionais e regionais? É uma questão da qual não se pode esquecer.

Parece haver também uma tendência, nos cursos de Psicologia, no que diz respeito à questão das deficiências, em buscar a referida interface com outras áreas do conhecimento. Este estudo encontrou a relação ente Psicologia e as seguintes áreas: do Trabalho, a Política, Medicina, Biologia e o Direito. Certamente falta a busca de conhecimentos de outras áreas que talvez fossem essenciais para o estudo da deficiência como, por exemplo, a História (BARAÚNA, 1999) e as Ciências Sociais (RODRIGUES, 1985).

A leitura geral das ementas de todas as disciplinas oferecidas pelos cursos, presentes na amostra, permitiu ainda que dados importantes não fossem perdidos, como por exemplo, aquelas disciplinas cujos conteúdos das ementas faziam referência ao tema, sem utilizar nenhum dos termos buscados – através da busca por radicais essas ementas seriam perdidas e ficariam fora da amostra. A disciplina “*LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais*” pode ser citada nesse caso; além de abordar as informações a respeito da Língua Brasileira de Sinais (princípios básicos, leis, processo de construção da leitura e escrita), sua ementa prevê a “Apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas. As especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos.” Sua descrição não apresenta nenhum dos radicais e também nenhum dos termos de interesse procurados na pesquisa, no entanto, existe a referência clara a pessoas com deficiência.

Essa leitura permitiu também que fossem encontradas disciplinas que procuram incluir o tema da deficiência dentro de um tema mais amplo, não o tratando como um fenômeno que pertence a um grupo específico e restrito. Um exemplo disso é a disciplina “*Intervenção Psicológica a vítimas de Violência*”, que trata do conceito de violência e de violência doméstica; violência de gênero; técnicas de intervenção com vítimas e agressores; legislação brasileira sobre violência doméstica; Transtorno de Estresse Pós-Traumático; criança vítima de maus tratos e negligência; intervenção à crise e suicídio; o indivíduo portador de deficiência e a questão da violência. Nota-se que o tema principal é a questão da violência e o atendimento psicológico, a partir daí diversos outros aspectos são relacionados ao tema principal, inclusive a pessoa com deficiência.

Outro exemplo é a disciplina “*Psicologia da Família*”, cuja ementa anuncia o estudo de contextos familiares de risco: presença de drogas, violência doméstica, famílias com membros portadores de necessidades especiais. Nesse caso o tema principal abordado é a família, e a questão da deficiência é abordada dentro desse contexto. Isso nos faz pensar sobre a possibilidade de que se aborde a deficiência, nos cursos de graduação, não em disciplinas específicas e separadas, mas incluída nas pautas das diversas disciplinas, como mais uma característica possível do ser humano, não como característica de uma classe especial e diferente de pessoas.

Como já apontado anteriormente, seria melhor realizar a análise, para avaliar se os graduandos estão sendo preparados para atender as pessoas com deficiência, a partir dos objetivos e/ou das metodologias dos planos de ensino. Pode ser que esses itens dos programas especifiquem melhor o que se deseja ensinar, em termos de atitudes e treino de ações e não apenas de ensino de conteúdos. Há que se lembrar, no entanto, que ao analisar tais documentos se tem acesso às intenções expressas nesses programas, e não ao que realmente acontece no cotidiano das salas de aula das universidades: quais são os conteúdos realmente ensinados e como são veiculados, quais são as estratégias utilizadas e, principalmente, se o processo de ensino e aprendizagem se concretizou – se os alunos aprenderam. Segundo Mazo (2010), a aprendizagem, nos ambientes de ensino, não se relaciona somente aos conteúdos dispostos nas ementas dos cursos.

Em comparação com o estudo de Chacon (2001), pode-se considerar que esta pesquisa mostra alguns avanços no que diz respeito à formação em Psicologia para o atendimento das pessoas com deficiência. Aquele primeiro realizou a análise em um universo de 25 cursos, dos quais 13 ofereciam disciplinas de Educação Especial (16 obrigatórias e 4 optativas) antes da recomendação da Portaria nº 1.793. Após essa recomendação, apenas três cursos adotaram a disciplina em caráter optativo. O presente estudo contou com o total de 36 cursos, que ofereceram 85 disciplinas para análise (54 de caráter obrigatório e 31 optativas), ou seja, a amostra foi ampliada em número de cursos, o que – além do fato da maior parte ser obrigatória – indica a existência de uma preocupação por parte dos cursos com a temática da deficiência, e pode estar refletindo a diminuição da resistência social à inclusão da pessoa com deficiência.

É especialmente importante que isso venha se tornando realidade, uma vez que os Resultados Preliminares da Amostra do Censo Demográfico de 2010 apontaram a existência de um contingente de 45.623.910 pessoas com algum tipo de deficiência, o que significa, em termos percentuais, 23,9% do total da população do país (IBGE, 2010). Os dados do último

censo, realizado no ano de 2000, mostraram que 24.600.256 pessoas – 14,5% da população total – declararam algum tipo de deficiência ou incapacidade; isso representa um aumento bastante expressivo (IBGE, 2000).

Diante disso, considera-se importante ressaltar e procurar discutir quais potencialidades da Psicologia podem ser utilizadas no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência. Sabe-se que o psicólogo pode atuar nas áreas educacional, social, da saúde, do trabalho, da justiça, entre outros; realizando as mais diversas atividades, que envolvem a identificação de barreiras atitudinais, a promoção do bem estar social e da qualidade de vida, a avaliação de ambientes e a minimização de conflitos, realizando análises tendo sempre como base a relação entre a deficiência e o grupo social (NADJA, 2009). Para isso, esse profissional deve ter o embasamento teórico e operacional para que possa atuar, de maneira eficaz, na promoção de ações inclusivas; deve ser capaz de transformar o conhecimento em atuação prática, de modo a garantir o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Dentre as possibilidades de atuação do psicólogo está o trabalho com as famílias.

O nascimento de uma criança com deficiência pode provocar sentimentos e reações diversos em uma família, provocando inclusive a mudança da estrutura familiar estabelecida antes de seu nascimento. É comum que o grupo passe por um processo de superação, depois de aceitação dessa criança e então de construção do ambiente preparado para incluí-la como um membro da família, que passa a constituir o ambiente essencial para o seu crescimento e desenvolvimento. É fundamental que os profissionais envolvidos no trabalho interdisciplinar de atendimento às pessoas com deficiência compreendam as implicações dessa condição para a pessoa e para seus familiares (SILVA; DESSEN, 2001; MAZZOTTA et al., 2007).

O trabalho de orientação e apoio às famílias é indispensável para a promoção da integração plena da pessoa com deficiência no círculo familiar, possibilitando que ela adquira, desde cedo, independência e autonomia, pré-requisitos para sua integração na sociedade (GLAT, 1995).

Na orientação às famílias, é muito importante que o psicólogo informe sobre o tipo de deficiência de que se trata, suas características, as possibilidades para o desenvolvimento da criança e os recursos necessários para favorecê-lo. Nos processos de avaliação, os profissionais não devem perpetuar a cultura do segredo e a resistência em compartilhar todas as informações com os pais, pois isso pode enviar-lhes uma mensagem em si negativa, de que há algo muito errado com seu filho. O psicólogo deve alertá-los de que essa mensagem nada

tem a ver com o valor ou com as potencialidades da criança, mas sim com um processo definido por atitudes sociais (SOMMERSTEIN; WESSELS, 1999; SILVA; DESSEN, 2001).

Gallagher (1999) aponta que a maioria dos pais que tem uma criança com deficiência precisa lidar com uma espécie de ‘morte simbólica’ da criança que eles esperavam que nascesse, juntamente com suas projeções e aspirações que agora se mostram elevadas. O trabalho com os pais não deve ser apenas no sentido de processar a ‘morte’ da criança ‘perfeita’, eles também precisam de ajuda para mudar suas expectativas, reformular seus sonhos e refazer seus planos para o futuro (SOMMERSTEIN; WESSELS, 1999).

É igualmente importante o profissional enfatizar que a relação da pessoa com deficiência com seus amigos, professores, colegas e a família é essencial, pois é na convivência com os outros que essa pessoa constituir-se-á como sujeito. Em geral, as impressões vindas do meio social geram sentimentos desagradáveis, levando os pais a limitarem as atividades sociais de seus filhos, assim como a interação com amigos, parentes e vizinhos. No entanto, esses pais devem ser instruídos a não encorajar seus filhos com deficiência a ter apenas amigos com deficiência ou participar de eventos sociais somente para pessoas com deficiência, pois isso pode fazer com que a segregação se perpetue; quando isso acontece, há o risco de que esses grupos se tornem o único porto seguro para essas pessoas, retirando, em sentido mais amplo, a responsabilidade da sociedade de se tornar mais acessível, mais receptiva, enfim, mais inclusiva (MAZZOTTA et al., 2007; STAINBACK et. al, 1999; SILVA; DESSEN, 2001).

Mais especificamente, a inclusão escolar tem como objetivo a criação de uma comunidade na qual todas as crianças possam estudar e aprender juntas, desenvolvendo repertórios de ajuda mútua e auxílio aos colegas; não é objetivo da inclusão esquecer as diferenças entre as crianças, mas sim criar espaços em que todos se reconheçam e se aceitem. Não é segregar, não é também juntar e esquecer as diferenças: é desenvolver comunidades inclusivas que reconheçam as diferenças entre seus alunos e suas necessidades, dentro de um contexto comum (STAINBACK et. al, 1999).

A inclusão na educação regular repercute no desenvolvimento da auto-imagem positiva entre os alunos com deficiência; assim, essas crianças podem pensar em si mesmas de maneira a incorporar sua deficiência como uma parte importante de sua identidade pessoal e social. A auto-identidade – sentimentos de confiança e valor – de uma pessoa tem influência na maneira como ela atua no ambiente, e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva depende das oportunidades que a criança tem de realizar e expressar suas escolhas (STAINBACK et. al, 1999).

O profissional da Psicologia que trabalha nas escolas precisa compartilhar esse conhecimento com os membros da equipe escolar, para que todos sejam envolvidos nos processos de construção de identidade das crianças da escola. É sua função também informar a essa equipe que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento, é uma atividade que acontece durante toda a vida, e que a única coisa que chega ao ponto máximo – a partir do qual não se avança, não se desenvolve mais – é a estratégia de ensino ou a experiência daqueles que estão ensinando (SOMMERSTEIN; WESSELS, 1999).

O psicólogo pode estimular a formação/participação dos alunos com deficiência em grupos de apoio, nas escolas (e também nas comunidades), pois alguns deles podem sentir a necessidade de se identificar com outros que compartilhem características e interesses comuns. Certificar a validade desses grupos demonstra o reconhecimento das características individuais dos alunos, e pode ajudá-los, uma vez que seus membros compartilham informações, apoio e estratégias para lidar com o preconceito e a discriminação (STAINBACK et. al.,1999).

Além do trabalho com as famílias e com os profissionais que atuam com as pessoas com deficiência, promovendo uma atuação que vá além da avaliação e diagnóstico e que esteja voltada para a prestação de serviços continuada e guiada pelos pressupostos norteadores da profissão, é necessário também o trabalho direto com esse público (NADJA, 2009).

Muito é discutido a respeito do trabalho do psicólogo, no atendimento a pessoas com deficiência, em diversos contextos, desempenhando os mais variados tipos de atividades, no entanto, pouco se fala a respeito do atendimento psicoterápico dessas pessoas. Esse aspecto não seria também fundamental para efetivação do processo de inclusão? Ainda que esse processo venha se tornando realidade e que as mudanças venham ocorrendo, elas são lentas; ainda é muito comum a existência da falta de conhecimento, do preconceito e das visões distorcidas a respeito das deficiências.

Quando a visão sobre a pessoa com deficiência tem como foco o ‘defeito’, a falta, a impossibilidade, e deixa de considerar o indivíduo como um todo, este pode passar a acreditar que não corresponde às expectativas nele depositadas e, percebendo-se inferiorizado, também pode criar expectativas sobre si mesmo despotencializadas e diferenciadas (SAETA, 1999). A mobilidade restrita e as conseqüentes experiências limitadas da criança com deficiência visual, por exemplo, parecem provocar em muitas delas um estado de passividade e dependência ou uma inutilidade aprendida (KIRK; GALAGHER, 1996). E isso provavelmente tem um impacto muito grande sobre o processo de subjetivação dessa pessoa, sobre o processo de construção de sua individualidade.

São as relações entre a pessoa com deficiência e aqueles a sua volta que dão os contornos e as significações desses relacionamentos, determinando, desse modo, a constituição da subjetividade daquele sujeito. Essa subjetividade vai sendo construída e entrelaçada com as subjetividades dos outros, nas sucessivas interações, com isso, entende-se que a subjetividade é formada pela visão do outro (CAMARGO, 2000).

Assim, o trabalho do psicólogo deve ser no sentido de ajudar a pessoa com deficiência a entender e lidar com suas limitações, desenvolver estratégias de enfrentamento e, ao mesmo tempo, explorar suas habilidades e potencialidades; o profissional deve abordar também os sentimentos da pessoa em relação à deficiência e ao tratamento dado à mesma pelo grupo social do qual faz parte.

Além das atividades já conhecidas e citadas o psicólogo deve concentrar esforços para produzir e disseminar informações a respeito das deficiências, visando a eliminação da discriminação e do preconceito; deve trabalhar para acabar com a cultura de se atribuir uma série de qualidades negativas à pessoa com deficiência, atentando mais para suas dificuldades e suas limitações do que para suas particularidades positivas, suas habilidades e capacidades, enfim, suas potencialidades.

No atendimento às pessoas com deficiência, a universidade não deve apenas informar, das salas de aula, os problemas existentes como ilustrações de informações que os professores escolhem veicular. É preciso olhar em outras direções e tentar novas formas de atuação diante dos problemas que se apresentam; novos caminhos precisam ser trilhados, novos procedimentos devem ser descritos. É essencial buscá-los em todas as instâncias de realização ou de administração do trabalho com pessoas com deficiência, assim como tentar achá-los por vias ainda inexploradas (BOTOMÉ, 2010).

Algumas possibilidades de atuação do psicólogo, no que tange a questão da deficiência, ainda são pouco conhecidas e/ou pouco exploradas, e talvez possam representar esses novos caminhos.

Uma concepção social de deficiência deve incorporar as abordagens sociológicas e antropológicas na explicação da diferença. Considerando a deficiência como um fenômeno de ordem social e, ao apreciá-la como um produto social e historicamente construído, há que se perguntar por que os conhecimentos da Psicologia Social não são utilizados para estudá-la. Nesse sentido, a Psicologia Social e a Tecnologia Social podem atuar juntas: a primeira utilizando os achados científicos das Ciências Sociais para o conhecimento da realidade social em que vivemos, e a segunda, baseando-se nesse conhecimento, planejar intervenções. Tudo isso com o objetivo de resolver problemas sociais (RODRIGUES, 1985).

Desse modo, pode-se considerar que as deficiências e a questão da inclusão apresentam-se como relevantes problemas sociais, que necessitam de técnicas e metodologias transformadoras (o que tem sido feito até hoje não apresentou grandes transformações), que possam ser desenvolvidas – e depois aplicadas – no contato com essa população e que representem soluções para a inclusão social. Apesar de já existir há algum tempo, a tecnologia social ainda tem sido pouco utilizada para auxiliar na efetivação da sociedade inclusiva.

A revolução na eletrônica e a evolução dos computadores tem trazido avanços na área das deficiências. A tecnologia já permite que se construa, com sucesso, instrumentos especiais de comunicação para transformar a palavra escrita em estímulo tátil ou sinais auditivos para pessoas com deficiências visuais; linhas telefônicas podem ser utilizadas para transmitir mensagens a máquinas de escrever, para os deficientes auditivos; as pranchetas de comunicação podem estimular a capacidade dos indivíduos de receber e transmitir informações a respeito de suas necessidades básicas; a eletrônica tem sido utilizada para auxiliar as crianças com deficiências ortopédicas a se movimentarem com maior eficiência (KIRK; GALAGHER, 1996).

Relembrando o Paradigma da Integração, que preconiza a diminuição das diferenças das pessoas com deficiência em relação à maioria da população, entende-se que é possível retirar as premissas positivas desse modelo. Além de um amplo movimento pela diminuição das diferenças, eliminação das barreiras e transformação da sociedade, que é fundamental, existe a necessidade de que se invista na própria pessoa com deficiência, que se identifique e utilize os expedientes necessários para que ela possa atuar da maneira mais próxima da maioria das pessoas. Trabalhar pela adequação do indivíduo ao meio é papel da Psicologia, e os conhecimentos da tecnologia social aliados ao desenvolvimento da tecnologia eletrônica e informática estão aí para contribuir.

Pode-se destacar também a atuação da Psicologia na formulação e implementação de programas de intervenção precoce, contribuindo com os conhecimentos das Psicologias do Desenvolvimento, da Aprendizagem e Educacional. Os serviços de intervenção precoce são constituídos por um conjunto de intervenções dirigidas a crianças, até 6 anos de idade, com problemas de desenvolvimento – ou com risco de apresentá-los – suas famílias e meios sociais, tendo por objetivo responder, o quanto antes, às necessidades, transitórias ou permanentes que essas crianças possam apresentar (FRANCO, 2007).

A presente pesquisa pretendia verificar se as intenções expressas nos planos de ensino – mais especificamente nas ementas – dos cursos investigados estão em consonância com os eixos estruturantes da formação, que articulam conhecimentos, habilidades e competências e

estão contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Pensando nesse objetivo, pode-se considerar que todos os cursos analisados apresentam em suas ementas, em alguma medida, conteúdos relacionados aos eixos estruturantes. Algumas abordam uma diversidade maior de aspectos sob os quais é possível estudar a deficiência, outros se limitam a explorar o que tradicionalmente vem sendo ensinado nos cursos. Foi possível notar também a tendência de alguns cursos de abordar a questão da deficiência de maneira transversal em suas disciplinas, o que é bastante positivo.

Ainda é necessário promover mudanças nos currículos de Psicologia no que diz respeito ao estudo da deficiência. Professores, estudantes e profissionais devem ser envolvidos nos processos de produção e implementação das mudanças curriculares, considerando que o problema da formação possui dimensões políticas, pedagógicas e profissionais (BUETTNER, 1990). O próprio currículo é uma área de tensão, e talvez por isso a questão da deficiência ainda permaneça como área de menor importância e força política dentro das universidades (CHACON, 2001).

Assim, envolver professores, supervisores e alunos na discussão de tais questões é necessário não só para oferecer aos alunos uma visão crítica e contextualizada da questão, mas, especialmente, para promover mudanças nas metodologias de ensino e nos conteúdos das disciplinas para que contemplem os questionamentos e as novas exigências da Psicologia (ARAÚJO, 2007).

É necessário, assim, que se redimensione a mudança como problema científico, para que seja possível, partindo de intenções e angústias, chegar a um processo objetivo e sistemático de análise, planejamento, ação e avaliação (BUETTNER, 1990).

A importância de se discutir a formação em Psicologia, no que se refere à questão da deficiência, reside na possibilidade de que se desenvolva a consciência crítica a respeito do movimento da inclusão das pessoas com deficiência, o que pode fortalecer o exercício da cidadania, bem como o conhecimento a respeito das expectativas em relação à atuação do psicólogo em situações de intervenção (MAZZOTTA et al., 2007).

Os profissionais da área, que atuam na formação de recursos humanos para atender a pessoa com deficiência tem um papel que é, acima de tudo, político (CHACON, 2001). Devem preocupar-se, também, com a construção de uma Psicologia crítica, científica e tecnicamente competente, que seja comprometida com a democratização do acesso aos seus serviços, que trabalhe com vistas à eliminação de desigualdades econômicas, sociais e culturais e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BUETTNER, 1990).

Existe ainda a necessidade de que outros estudos envolvendo currículo e o estudo da deficiência sejam realizados; pode-se abordar outros aspectos de seu conteúdo – objetivos, metodologia, avaliação – para análise, por exemplo. Para Botomé (2010), parece necessário dar mais importância e estudar melhor a proposição do currículo de formação dos psicólogos no País.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desses cinquenta anos de profissão regulamentada, a formação em Psicologia no Brasil vem sendo estudada e debatida repetidamente. Suas características, deveres e direcionamentos devem ser alvo constante de discussões e pesquisas envolvendo todos os relacionados a ela relacionados: pesquisadores, docentes, profissionais e estudantes. Esses estudos e intervenções, sobre a formação acadêmica do psicólogo, visam assegurar que o profissional possa inserir-se no mercado de trabalho, assim como garantir que sua atuação esteja em conformidade com as diretrizes dos documentos norteadores da área – de atuação do psicólogo e de atendimento às pessoas com deficiência (YAMAMOTO et. al., 2010).

As ementas dos planos de ensino dos cursos de Psicologia foram o alvo de análise no presente estudo, pois estavam disponíveis em todas as disciplinas da amostra (o mesmo não ocorreu com os objetivos e conteúdos, disponíveis apenas nos programas de algumas disciplinas) e também por constituírem um resumo do conteúdo que deve ser abordado na disciplina, ou seja, contêm os tópicos essenciais da matéria, apresentados na forma de frases nominais.

Pensando na interface entre Psicologia e Educação Especial, uma das maiores contribuições da Psicologia Histórico-Cultural é fazer com que a segunda tenha como objetivo promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tanto quanto possível. Ao lidar com as pessoas com deficiência, mesmo aquelas bastante comprometidas, o psicólogo tem como função não ser apenas um cuidador, mas sim garantir que esse desenvolvimento aconteça (BARROCO, 2007).

Para isso, o aluno de Psicologia deve receber, em sua formação, todo o aparato teórico e técnico para que consiga, ao deixar a universidade, prestar um serviço de excelência não apenas às pessoas com deficiência, mas a todos aqueles que buscarem o atendimento desse profissional. No entanto, parece que os projetos de curso ainda estão em dissonância com as possibilidades indicadas pelas Diretrizes Curriculares para a formação. Em função disso, é preciso que mudanças sejam implementadas; é preciso que os responsáveis pela organização e funcionamento dos cursos de formação analisem o panorama e se proponham a encontrar alternativas para as disposições estabelecidas historicamente e que precisam ser revistas.

Um aspecto que corrobora esse fato é a ausência, nas ementas, da abordagem das potencialidades de atuação da Psicologia como suporte para a inclusão ou para o atendimento à pessoa com deficiência. Ao contrário, a predominância de um enfoque médico-biológico –

uma disposição estabelecida historicamente – mostra que tem sido ensinado o usual, o tradicional, que provavelmente é o que tem sido realizado também, na atuação profissional. Mas será que a demanda pelo serviço psicológico no atendimento às pessoas com deficiência corresponde a esses conteúdos veiculados nos cursos?

Não basta aprender, na universidade, a fazer coisas, é necessário aprender a fazer o que é, de fato, relevante, o que vai contribuir para a melhoria das condições de vida daqueles que precisam (BOTOMÉ, 2010).

É importante, ao repensar a formação, que se procure identificar a possibilidade da Psicologia de prestar ajuda nas situações em que os problemas estão instalados, nas quais eles podem ser evitados e naquelas que nem tem ainda seus problemas identificados – a maior parte da atuação em Psicologia não deve ser voltada à solução de problemas, é preciso que se explore mais suas possibilidades de prevenção, por exemplo.

É preciso lembrar que, em última análise, a inclusão de novas disciplinas ou a alteração daquelas já existentes nos cursos de formação não garante, necessariamente, uma melhor formação para o profissional que atende as pessoas com deficiência, e nem a melhoria desse atendimento. Essa deve ser uma discussão constante, e da qual a Psicologia deve fazer parte.

Com este trabalho pretendeu-se dar continuidade às discussões a respeito da formação em Psicologia, mais especificamente em relação aos currículos, no que diz respeito à formação para atuar no atendimento às pessoas com deficiência. Ao realizar uma análise à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais foi possível verificar a existência de muitas lacunas, entre o que está prescrito na normativa e o que está sendo ensinado nos cursos de graduação.

A formação em Psicologia, conforme citado, apresenta ainda falhas e deficiências que precisam ser revistas, e isso é também verdadeiro na formação do psicólogo para atender as pessoas com deficiência. Faltam disciplinas mais completas, que contemplem diversos aspectos relacionados à questão da deficiência, falta realização de pesquisas na área, falta a abordagem da deficiência dentro de temas mais amplos nas disciplinas, ao invés de seu estudo em disciplinas específicas.

Uma solução possível seria que, seguindo as diretrizes, os cursos balizassem os conteúdos que abordam a questão da deficiência em todos os eixos, considerando que a deficiência é uma temática tangencial, ou seja, deve percorrer as diversas instâncias – conceituais, de pesquisa, procedimentais e de aparatos específicos destinados às pessoas que se encontram nessa condição. A análise das ementas mostrou que o psicólogo, ao lidar com

esta demanda específica, está sendo muito preparado para entendê-la conceitualmente e pouco procedimentalmente.

Contudo, o fato de que a grande maioria dos cursos apresenta, no mínimo, uma disciplina que aborda a temática demonstra a existência de uma preocupação em se considerar o tema, bem como o reconhecimento da Psicologia como uma ciência que deve estar atenta e direcionar estudos e ações às pessoas com deficiência.

Em relação à metodologia utilizada é importante destacar a dificuldade para encontrar categorias para realizar a análise, categorias que pudessem avaliar com eficiência os conteúdos das ementas. Acredita-se que essa é uma busca que deve continuar, para que melhores avaliações de conteúdos curriculares possam ser realizadas. Castro, Abs e Sarriera (2011) apontam que a falta de indicadores claramente especificados, a serem observados nos documentos, bem como a ausência de uma lógica de inferência igualmente clara para ser aplicada ao material podem fazer com que o uso de juízes confira uma confiabilidade apenas parcial, mais relacionada a uma ideia de variação de interpretação do que de validade do procedimento. Entende-se que essa pode ter sido uma falha do método, nesse estudo; talvez a utilização de indicadores e de um guia de inferências poderia ter guiado melhor a avaliação dos juízes.

Outro fator que deve ser considerado diz respeito à investigação somente dos conteúdos que os cursos de graduação estariam veiculando sobre a questão da deficiência, será que essa análise é suficiente para saber se o ensino está adequado? Entende-se que esse estudo possa fornecer pistas, além de um panorama geral do ensino das disciplinas que tratam da deficiência nos cursos públicos de graduação em Psicologia no país. No entanto, não é possível dizer, através de um estudo que enfoque os conteúdos, se os alunos estão sendo ou não bem preparados para o atendimento às pessoas com deficiência. Seria necessária também uma investigação a respeito do ensino de ações, de modos de agir no atendimento às pessoas com deficiência. Em um estudo de currículo, talvez a análise dos objetivos, juntamente com a metodologia, pudesse oferecer um panorama mais próximo disso, ou ainda o estudo mais específico dos programas de estágio na área, por exemplo.

Muitos estudos ainda precisam ser realizados a respeito da formação no que se refere à questão da deficiência, porém acredita-se que ainda mais urgente seja a necessidade de aplicação do conhecimento que vem sendo produzido nas investigações que relacionam formação e deficiência ou deficiência e atuação profissional, pois estas sim podem conter informações valiosas, que podem contribuir para a melhoria da formação (e atuação) do psicólogo, em relação às pessoas com deficiência. O importante papel do psicólogo junto a

essa população não deve ser secundarizado, pois é, antes de tudo, político. É dever desse profissional atuar para que, cotidianamente, o processo de inclusão das pessoas com deficiência seja efetivado, e o espaço no qual essa responsabilidade deve ser assumida é ainda no curso de graduação, por ser o espaço no qual o psicólogo está sendo formado como profissional e também como cidadão.

5 REFERÊNCIAS

ACHCAR, R. (org.) **Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ALLEBRANDT-PADILHA, S. M. **Pressupostos epistemológicos na educação do deficiente mental ao longo dos tempos** (2004). Disponível em: <www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/pressupostos.rtf> Acesso em 20/09/2011.

AMARAL, L. A. **Mercado de trabalho e deficiência**. São Paulo: SENAI, 1992. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a12.pdf> Acesso em 20/09/2011.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 1996.

AMIRALIAN, M. L.; BECKER, E.; KOVÁCS, M. J. A especialização do psicólogo para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. **Psicologia-USP**, São Paulo, SP, v. 2, n. 1-2, p. 121-124, 1991. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51771991000100011&script=sci_arttext> Acesso em: 20/09/2011.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: EDUC, 1999.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: memória e esquecimento. **Revista PUC Viva**, São Paulo, SP, v. 7, p. 1-7, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/48-07-500-anos-da-chegada-dos-europeus/1871-a-psicologia-no-brasil-memoria-e-esquecimento> Acesso em: 20/09/2011.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, Mar. 2001. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf Acesso em: 20/09/2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA-ABEP (2011). Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/?page_id=75> Acesso em: 20/08/2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA-ABEP (2004). Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/diretrizes.aspx>. Acesso em: 19/08/2010.

BARAÚNA, L. M. P. B. Da História da Psicologia para uma História na Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M. et. al. (Org.). **Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/clio1/livroclio1.htm> Acesso em 20/09/2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BASTOS, A. V. B., GONDIM, S. M. G., BORGES-ANDRADE, J. E. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. cap. 13, p. 257-271.

BEUREN, I. M.; RAUPP, F. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. Em: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

BEVERVANÇO, R. B. **Breves considerações acerca da diferença entre deficiência mental e doença mental e a atuação do Ministério Público** (2011). Disponível em: <<http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=343>> Acesso em: 20/09/2011.

BOCK, A. M. B. **Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 17, n. 2, 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10/12/2011.

BOSI, A. A Importância da Universidade Pública. **Ciência Hoje**, v. 28, n. 165, p. 42-48, Out. 2000. Disponível em: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:7cj9wynZzFoJ:cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2000/165/pdf_aberto/UNIVERS.PDF/at_download/file+Comiss%C3%A3o+de+Defesa+da+Universidade+P%C3%BAblica+Instituto+de+Estudos+Avan%C3%A7ados+USP&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShyXtfu6yXRKtzwAMw18XUV5ZetpWCYT9RoyVYAS4WK8_1QVoqpSmCPQP-U5sWJ0YsnKUXrPGb8DMNKd2R1hPjmxM-2vA79oTIBU142UnTj-EqmXzvRX6YLwQiLE_M8jdNiZRx&sig=AHIEtbRVtv_JJBsT0VQRNc-NRmOU2dsqg&pli=1 Acesso em: 03/05/2011.

BOMFIM, E. M. Psicologia Social, Psicologia do Esporte e Psicologia Jurídica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 03/05/2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 03/05/2011.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 03/05/2011.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. 1991. Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213_7.htm> Acesso em: 03/05/2011.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 03/05/2011.

CAMARGO, E. A. A. **Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_praticas_de_ensino_para_pessoas_com_necessidades_educativas_especiais/tese%20amaral%20camargo.pdf> Acesso em 20/09/2011.

CONSELHO DE CURSO DE PSICOLOGIA-UNESP/BAURU, **Caderno de descrição dos Estágios.** Bauru, mimeo, 2009.

CANÊO, L. C. **Formação profissional inicial de psicólogos:** aspectos curriculares e práticas pedagógicas. 1997. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, SP, 1997.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. In: Assembléia Governativa da Rehabilitation International. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Londres, Inglaterra, 9 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf> Acesso em: 03/07/2010.

CAMPOS, M.; COSTA, C. R.; MENDES, C. F. Ensino Superior no Estado de Goiás: Problematizando a Graduação em Psicologia. In: SIMPÓSIOS DA PEDAGOGIA UFG-CAC, v.10, n.1, 2010, Catalão. **Anais dos Simpósios da Pedagogia UFG-CAC.** Catalão: UFG, 2010. p. 169-176. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://educacao.catalao.ufg.br/publicacoespedagogia/index.php/simposiopedago/article/view/31/28>> Acesso em: 03/07/2010.

CASTRO T. G.; ABS, D.; SARRIERA, J. C. Análise de Conteúdo em Pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 4, p. 814-825, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n4/v31n4a11.pdf>> Acesso em: 20/09/2011.

CATHARINO, T. R. Fragmentos da História da Psicologia no Brasil: algumas notações sobre teoria e prática. In: **Clio-psyché:** histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol1/livrocliol1.htm>> Acesso em: 03/07/2010.

CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Isso. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v.10, n.3, p. 321-336, Set./Dez. 2004.

CHACON, M. C. M. **Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27.12.1994.** 2001. 161p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília, SP, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, Set./Out./Nov./Dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 03/07/2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação Inclusiva: o que é que a Psicologia e os Psicólogos têm a ver com isso?** (2003). Disponível em: <<http://pol.org.br/debate/materia.cfm?id=38&materia=117>> Acesso em: 13/10/2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação para todos: o que os psicólogos têm a ver com isso?** (2008). Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/artigos/artigos_050310_0079.html> Acesso em: 13/10/2010.

CORDE. **Apoio às pessoas portadoras de deficiência** (1989). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em: 21/08/2011.

CRUCES, A. V. V. A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, ano/vol. XXVIII, n. 2, p. 240-255, Jul./Dez. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/946/94628212.pdf>> Acesso em: 03/05/2011.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2> Acesso em 20/09/2011.

DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 53-81, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a04v03n1.pdf>> Acessos em: 10/09/2011.

DURAN, A. P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

FERREIRA, M. M.; BOZZO, F. E. F. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental.** Rio de Janeiro: DP&A, 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pdf>> Acesso em 03/05/2010.

FERREIRA NETO, J. L.; PENNA, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 2, Ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200017&lng=en&nrm=iso Acesso em 03/05/2010.

FIGUEIRA, E. (2006) **Uma análise dos programas de Psicologia do Excepcional nos cursos de graduação em Psicologia no Brasil**. Texto não publicado, Universidade do Sagrado Coração-USC, Bauru.

_____. “Psicologia do excepcional” na história da psicologia no Brasil. In: **Introdução à Psicologia e pessoas com deficiência: a construção de um novo relacionamento!** São Paulo: Edição do Autor/AgBook, 2011.

FIGUEIREDO, L. C. M; SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2002.

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 113-121, 2007. Disponível em: <<http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/1331/1/Dimensões%20%28publicado%29.pdf>> Acesso em: 10/01/2012.

GALLAGHER, J., GALLAGHER, K. E. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GRAÇÃO, D. C.; SANTOS M. G. M. A. percepção materna sobre a paralisia cerebral no cenário da orientação familiar. **Fisioter. Mov.**, v. 21, n. 2, p. 107-113, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RFM?dd1=1945&dd99=view>> Acesso em 03/05/2011.

IBGE (2009). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sin_tese_2009.pdf> Acesso em: 13/05/2011.

IBGE (2011). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/notas_resultados_preliminares_amostra.pdf> Acesso em: 10/01/2012.

JACÓ-VILELA, A. M. et. al. (Org.). **Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/clio1/livroclio1.htm>> Acesso em: 03/05/2010.

JACÓ-VILELA, A. M. Formação do psicólogo: um pouco de história. **Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 79-91, Jul.Dez. 1999.

KOOGAN, A.; HOUAISS, A. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 2000.

LANDIS, J.R.; KOCH, G.G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v.33, n.1, p.159-174, 1977.

LEITE, L.P; MARTINS, S. E. S. O. **Adequações curriculares: um procedimento na organização de práticas educacionais inclusivas**. Bauru: UNESP/FC, 2008. v.1. p. 40, ilustrado.

LO BIANCO, A. C. et al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo**

Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 7-79.

LOURENÇO, E. Educação Inclusiva: uma contribuição da história da Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 20, n. 1, p. 24-29, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932000000100004&script=sci_arttext Acesso em 17/09/2011.

LUCCHESI, M. A. S. As Instituições Municipais de Ensino Superior no Estado de São Paulo: Categorias Jurídicas e Acadêmicas. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2010, Mar Del Plata. **Anais eletrônicos do X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Mar Del Plata, 2010. Disponível em: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/172.pdf> Acesso em 07/07/2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, SP, v. 14, n. 2, Jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=en&nrm=iso> Acesso em 20/09/2011.

MADRUGA, M. L. C. B. Biblioteconomia e Inclusão Educacional: análises de propostas curriculares. **Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 13, n. 1, p. 106-116, Jan./Jun. 2008. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2684274&orden=0> Acesso em 03/05/2010.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 28, n. 1, Jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000100011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 25/09/2011.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed., 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotsky e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J. M. Editora, 2006. 51 p.

MASSIMI, M. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira: uma contribuição. In: CAMPOS, R. H. F. **História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 79-93.

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. **Psicólogo inFormação**, ano 4, n. 4, P. 11-24, Jan/Dez. 2000. Disponível em: <<http://editora.metodista.br/psicologo1/psi01.pdf>> Acesso em 17/09/2011.

MATOS M. G. Psicologia da Saúde, saúde pública e saúde internacional. **Análise Psicológica**, v. 3, n. XXII, p. 449-462, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n3/v22n3a03.pdf>> Acessos em: 10/09/2011.

MAZO, R. **Ensino de Arquitetura e concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. et al. Relações interpessoais na inclusão de pessoas com deficiência: estudo sobre apoio psicológico a pessoas com deficiência visual. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, SP, v.7, n.1, p.53-82, 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/RELACOES_INTERPESSOAIS_NA_INCLUSAO.pdf> Acesso em: 17/09/2011.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2007). Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 03/05/2011.

MEC/SESU. **A Formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos** (1994). Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1995-aformacaoempsicologia.pdf>> Acesso em: 03/05/2011.

MEDEIROS, J. G. O currículo como objeto de pesquisa. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 1, 1989. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10/01/2012.

MELLO, S. L. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, 1989. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931989000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 03/05/2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 10/01/2012.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Isso. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.11, n.2, p.255-272, Mai./Ago. 2005. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista11numero2pdf/v11n2a6.pdf> Acesso em 20/09/2011.

MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: Políticas e práticas**. 10 ed. Campinas: Papirus, 1999. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

MUELLER, Fernand-Lucien. **História da psicologia: da "ideias" aos nossos dias**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira; Maria Aparecida Blandy. São Paulo: EDUSP, 1968.

NAPOLITANO, C. J. **A liberdade de iniciativa e os empreendedores econômicos estrangeiros na Constituição Federal: uma análise do direito fundamental à propriedade à luz das Emendas Constitucionais**. 2003. 224 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Instituição Toledo de Ensino de Bauru, Bauru, 2003.

NORONHA, A. P. P. Os problemas mais graves e mais "ideias" no uso dos testes psicológicos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 135-142, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a15v15n1.pdf>> Acesso em: 10/01/2012.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, Jul/Dez. 1999. Disponível em: <http://150.162.1.115/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524> Acesso em: 03/05/2011.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Isso. "dei. educ. espec.**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a07.pdf> Acesso em: 03/05/2011.

CONVENÇÃO SOBRE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO DE PESSOAS DEFICIENTES. In: Diário Oficial da União – Convenção Organização Internacional do Trabalho (OIT). Genebra, 1 de junho de 1983. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf> Acesso em 03/05/2010. Acesso em: 10/01/2012.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: Bock, A. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 29-35.

PENNA, A. G. **História das idéias psicológicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O Psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>> Acesso em 17/09/2011.

PERROCA, M. G.; GAIDZINSKI, R. R. Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes – coeficiente Kappa. **Isso Esc Enferm USP**, v. 37, n. 1, p. 72-80, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n1/09.pdf>> Acesso em 10/01/2012.

PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>> Acesso em 03/05/2011.

PRIORI, A. Universidade Pública e Competente. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano II, n. 12, Mai. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/012/12angelo.html>> Acesso em 07/07/2011.

RIBEIRO S. L.; LUZIO, C. A. As Diretrizes Curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 203-220, Dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/.../355>> Acesso em 03/05/2010.

RISS, L. A. **As práticas dos psicólogos frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas organizações**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010. Disponível em: <<http://ged.feevale.br/bibvirtual/Dissertacao/DissertacaoLorenRiss.pdf>> Acesso em 03/05/2011.

ROCHA JR., A. Das Discussões em torno da Formação em Psicologia às Diretrizes Curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, n. 2, p. 3-8, 1999. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/1144/852>> Acesso em 03/05/2010.

RODRIGUES, A. Ciência e tecnologia a serviço do homem. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 5, n. 1, 1985. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931985000100007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10/01/2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em: www.rbhcs.com Acesso em: 19/08/2010.

SCARTON, G. **Guia de produção textual: assim é que se escreve...** Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt>> Acesso em 04/08/2011.

SCHWARTZMAN, S.; OLIVEIRA, R. C. G. **A diferenciação do Ensino Superior no Brasil** (1990). Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/diferent.html>> Acesso em: 19/05/2011.

SCHULTZ, D. P., SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves São Paulo: Cultrix, 1994.

SEGRE, A.; BACCARO, A.; CANDIDO, M. S. **A Formação do Psicólogo: A Capacitação Pessoal em Foco** (2009). Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/10anos/ALESSANDRABACCARO.pdf>> Acesso em 03/05/2011.

SILVA, R. V. S. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115639>> Acesso em: 23/07/2011.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 17, n. 2, p. 133-141, Mai./Ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7873.pdf>> Acesso em 20/09/2011.

SOUZA FILHO, M. L.; BELO, R.; GOUVEIA, V. V. Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 3, Set. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000300011&lng=pt&nrm=iso Acessos em: 10/01/2012.

STAINBACK, S. et. al. Inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiência. In: **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 407-413.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

TODOROV, J. C. A Psicologia como o Estudo de Interações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. especial, p. 57-61, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/10.pdf> Acesso em 17/09/2011 Acesso em: 07/07/2011.

UNESCO. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** (2011a). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/>> Acesso em: 20/09/2011.

UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil** (2011b). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/poverty-reduction/>> Acesso em: 20/09/2011.

VIANNA, H. M. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 6, p. 63-70, 1982. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n16/n16a05.pdf>> Acesso em: 03/05/2011.

VIGOTSKI, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-91, Jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172011000100007&lng=pt&nrm=iso Acesso em 03/05/2011.

WALKER, E. L. **Psicologia como ciência natural e social**. Tradução de Maria Alice V. da Silva Leme. São Paulo: Herder, 1973.

YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
BRASILEIRAS QUE OFERECEM CURSOS DE PSICOLOGIA

Região Sudeste do país:

1. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
2. Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ
3. Universidade Federal de Uberlândia – UFU
4. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
5. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
6. Universidade Federal Fluminense – UFF
7. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
8. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
9. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
10. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
11. Universidade de São Paulo – USP (Campus de São Paulo)
12. Universidade de São Paulo – USP (Campus de Ribeirão Preto)
13. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Bauru)
14. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Assis)
15. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
16. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Região Centro-Oeste do país:

17. Universidade Federal de Goiás – UFG (Campus de Jataí)
18. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (Campus de Corumbá)
19. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (Campus de Paranaíba)
20. Universidade de Brasília – UnB
21. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Campus de Cuiabá)
22. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Campus de Rondonópolis)
23. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Região Nordeste do país:

24. Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

25. Universidade Federal do Maranhão – UFMA
26. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
27. Universidade Federal da Paraíba – UFPB
28. Universidade de Pernambuco – UPE
29. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
30. Universidade Estadual do Piauí – UESPI
31. Universidade Federal do Piauí – UFPI
32. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
33. Universidade Federal de Sergipe – UFS
34. Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus de Arapiraca)
35. Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus de Maceió)
36. Universidade Federal do Ceará – UFC (Campus de Fortaleza)
37. Universidade Federal do Ceará – UFC (Campus de Sobral)
38. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
39. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
40. Universidade do Estado da Bahia – UNEB
41. Universidade Estadual do Ceará – UECE
42. Universidade Federal da Bahia – UFBA

Região Sul do país:

43. Universidade Estadual de Maringá – UEM
44. Universidade Federal do Paraná – UFPR
45. Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO
46. Universidade Estadual de Londrina – UEL
47. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS
48. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
49. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
50. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
51. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
52. Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA
53. Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Região Norte do país:

54. Universidade Federal do Pará – UFPA
55. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
56. Universidade Federal do Amazonas – UFAM
57. Universidade Federal de Roraima – UFRR

APÊNDICE B – DISCIPLINAS DA AMOSTRA E SUAS ASSERTIVAS

Nome	Unidades de Análise/Assertivas
1 Psicologia do Excepcional	1. Classificação e etiologia dos deficientes mentais.
	2. Técnicas de avaliação da deficiência mental.
	3. O deficiente auditivo e visual.
	4. Paralisia cerebral.
	5. O papel do psicólogo na reabilitação.
2 Psicologia nas Instituições de Saúde	6. Adoecimento psíquico e segregação: determinantes sociais e tratamento institucional.
	7. Análise teórico-prática da atuação do psicólogo em instituições de saúde mental e de amparo (hospitais psiquiátricos; serviços de saúde mental, de toxicod dependência e alcoolismo; APAE's – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais ; asilos; internatos).
3 Psicologia do Excepcional	8. Definição, conceituação e categorização das diversas formas de excepcionalidades .
	9. Contextos de ajustamento: família e sociedade.
	10. O conceito de inclusão .
4 Psicologia do Excepcional	11. Classificação e etiologia dos deficientes mentais.
	12. Técnicas de avaliação da deficiência mental em crianças.
	13. Tipos de deficiências auditivas e visuais.
5 Técnicas de Atendimento ao Excepcional	14. A dinâmica do tratamento da criança excepcional .
	15. Formas de atendimento psicopedagógico.
	16. Orientação dos pais e recursos da comunidade.
	17. Estudo de casos para diagnóstico.
	18. Tratamentos específicos.
6 Psicologia e necessidades especiais	19. O papel da equipe multiprofissional no atendimento do excepcional .
	20. As formas das deficiências.
	21. A deficiência como instituição.
	22. Anomalia, norma, normalização, integração e inclusão.
	23. Emergência histórica das práticas e dos saberes da deficiência.
	24. Políticas de governo.
	25. Os movimentos dos deficientes.
	26. Deficiência e diferença.
7 Psicologia e Deficiência	27. Psicologia, sociedade e deficiência .
	28. Evolução histórica e os aspectos psicossociais da deficiência .
	29. Integração/inclusão social, familiar, escolar, cultural e no mundo do trabalho.
	30. Prevenção de deficiências na contemporaneidade.
8 Psicologia e Inteligência	31. Altas Habilidades e déficits de inteligência
9 Desenvolvimento Atípico e Atuação do Psicólogo no Ensino Especial	32. Bases históricas e conceituais da área, e a filosofia de inclusão social.
10 Intervenção Psicológica a vítimas de Violência	33. [...] O indivíduo portador de deficiência e a questão da violência [...]
11 Tópicos em Educação Especial 2	34. – Abordagens teóricas sobre deficiência ;
	35. – Educação e Educação Especial : teorias e práticas;
	36. – Processos de identificação, observação, caracterização e diagnóstico em educação especial ;
	37. – Investigação em educação especial ;
12 Tópicos em Psicologia Educacional	38. – Integração familiar, escolar e profissional da pessoa portadora de deficiência .
	39. – Componentes básicos do desenvolvimento cognitivo;
	40. – Procedimentos de avaliação do desenvolvimento cognitivo de indivíduo com incapacidade intelectual ;
13 Psicologia do Excepcional	41. – Procedimentos para promover o desenvolvimento cognitivo de indivíduos com incapacidade intelectual .
	42. Caracterizar os principais tipos de excepcionalidade, bem como as diferentes formas de atuação do psicólogo frente às mesmas: - Mostrar a complexidade dos diferentes tipos de excepcionalidade como resultado da interação dos diversos fatores biopsicossociais,

	43. – Discutir suas etiologias, formas de classificação, diagnóstico diferencial e possibilidades de intervenção,
	44. – Mostrar a importância da Educação Especial, bem como a Intervenção Precoce nos problemas de atrasos do desenvolvimento infantil,
	45. – Discutir a necessidade de trabalho em nível preventivo junto a populações em risco de apresentar atrasos no desenvolvimento infantil e/ou qualquer tipo de deficiência.
14 Diferenças, Construção Social e Constituição Subjetiva	46. [...] a questão das deficiências e o deficiente na sociedade [...]
15 Introdução à Psicologia Clínica: História e Fundamentos	47. [...] Áreas de atuação do psicólogo clínico: psicodiagnóstico, psicoterapias, hospitalar, reabilitação, excepcional .
16 Orientação Profissional III	48. Experiências em Orientação Profissional com diversas populações, como adultos em processo de transição de carreira e aposentadoria; pessoas com deficiência ; psicóticos; grupos marginalizados; dependentes químicos; imigrantes.
17 Psicologia e Deficiência	49. A disciplina tem como finalidade abordar alguns temas, como O Campo da deficiência, abrangendo Conceituação, Aspectos Psicológicos e Deficiência, Deficiência e Qualidade de Vida, Deficiência e Trabalho, Deficiência e Educação.
	50. E posteriormente, explicitar as distintas deficiências – características, abrangendo deficiências sensoriais: visual, auditiva, surdo-cegueira; deficiências derivadas de condições físicas: paralisia cerebral, distrofia muscular; problemas de linguagem.
18 Trabalho, Diversidade e Exclusão	A disciplina visa trabalhar temas como:
	51. Conceitos centrais de análise – trabalho, identidade, diversidade e relação psicossocial de inclusão-exclusão .
	52. Diversidade e atributos de exclusão : raça, gênero, etnia, religião, idade, deficiências físicas e mentais , transtornos mentais.
	53. O mundo do trabalho em transformação: o trabalho na contemporaneidade e a questão da carreira de grupos tradicionalmente excluídos do trabalho (mulheres, homossexuais, travestis, afrodescendentes, imigrantes, idosos, pessoas com deficiência e pessoas psicóticas).
	54. Trabalho, diversidade e exclusão : saídas políticas, sociais e psicossociais.
19 Psicologia dos portadores de necessidades especiais	55. Evolução histórica do conceito de excepcionalidade .
	56. Caracterizar os principais tipos de excepcionalidade, bem como as diferentes formas de atuação do psicólogo frente às mesmas.
20 Análise do Comportamento Aplicada: Necessidades Especiais	57. Estudo das necessidades especiais como contingencial, dependente das relações entre organismo, ambiente e cultura, enfatizando as diferenças individuais.
	58. Caracterização e avaliação diagnóstica de necessidades especiais em diferentes contextos.
	59. Subsidiar a compreensão de tecnologias e execução de procedimentos da Análise do Comportamento característicos das práticas psicológicas envolvidas no planejamento de condições de serviço e suporte a pessoas com necessidades especiais .
21 Processos de Intervenção: Inclusão Educacional (Estágio)	60. Esta disciplina objetiva a atuação da área da Psicologia no contexto educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais , a partir do oferecimento de subsídios teórico-práticos que visem à promoção do processo de ensino e de aprendizagem, numa proposta de inclusão educacional , através de intervenção com grupos de familiares e educadores envolvidos com esse alunado.
22 Processos de Intervenção: Necessidades Educacionais Especiais (Estágio)	61. Processos de aprendizagem e procedimentos de ensino envolvendo pessoas com necessidades especiais .
23 Processos de Intervenção: Necessidades Especiais (Estágio)	62. Caracterização e avaliação diagnóstica de necessidades especiais em diferentes contextos, numa dimensão clínica e educativa.
	63. Aplicação de tecnologia e de procedimentos da Análise do comportamento, característicos de práticas psicológicas envolvidos no planejamento de serviços e suportes a pessoas com necessidades especiais e as demais pessoas presentes no seu contexto.
24 Psicologia e Inclusão Educacional	64. Promover o conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos sobre inclusão educacional , à luz do referencial sócio-histórico, para subsidiar a investigação e a prática profissional do psicólogo em diferentes contextos educacionais.
25 Psicologia e Inclusão	65. Conceituação, tipos e dialética exclusão/inclusão .
	66. História, tipos e concepções sobre deficiência , competência e função social das pessoas deficientes .
	67. O papel do psicólogo nos processos de avaliação de necessidades especiais e nos processos de inclusão social e escolar .

26 Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	68. Aspectos biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento pré-natal, nascimento e fase neo-natal.
	69. Fatores envolvidos na formação da criança com necessidades especiais .
27 Psicologia e Diversidade	70. Diversidade e necessidades especiais : quadros clínicos e intervenção.
28 Psicologia e Diversidade Humana I	71. A Psicologia e suas contribuições no estudo e intervenção no contexto da Educação Especial numa perspectiva inclusiva .
29 Psicologia e Diversidade Humana II	72. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho.
	73. Síndromes.
	74. Multideficiência .
30 Genética Humana	75. A relação entre hereditariedade e comportamento, considerando as implicações da Genética nos seguintes aspectos: deficiência mental , inteligência, alcoolismo e psicose.
31 Psicologia e Educação Inclusiva	76. Análise das diretrizes sobre Educação Inclusiva .
32 Psicologia nos Contextos Educacionais I	77. Principais temáticas: abordagem institucional, relações de poder no contexto escolar, currículo e produção de subjetividade, indisciplina escolar, inclusão e inserção escolar.
33 Psicologia e Necessidades Educacionais Especiais	78. Construção histórica, paradigmas que norteiam o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais .
	79. Especificidades do desenvolvimento da pessoa com deficiência: Deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla.
	80. Vivências sociais e afetivas na experiência com a deficiência: vulnerabilidades e dispositivos de suporte.
34 Diversidade nas Organizações	81. Introdução à diversidade cultural nas organizações.
	82. O conceito de inclusão organizacional. Impacto do paradigma de justiça social nas organizações e no estudo de diferenças humanas no trabalho.
	83. Importância e reconhecimento da identidade individual no estudo de questões transculturais.
	84. Dimensões de diversidade cultural nas organizações.
35 Psicologia do Excepcional 1	85. Definição, classificação e características do comportamento excepcional.
	86. Estatística da incidência.
	87. Aspectos educacionais, biológicos e sociais do excepcional.
	88. Treinamento de pais e professores.
36 Psicologia do Excepcional 2	89. Intervenção precoce junto a crianças excepcionais e de alto risco: fundamentação teórica e atendimento prático.
	90. Treinamento de pais, professores e membros da comunidade.
	91. Prevenção de excepcionalidade .
	92. Análise de estudos e pesquisas contemporâneos.
37 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	93. Análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente.
	94. Apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas.
	95. As especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos.
	96. Os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS.
38 Educação Especial	97. Paradigmas da educação inclusiva .
	98. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva .
	99. Diversidade, diferença, cultura e bilinguismo: implicações no cotidiano escolar.
	100. Práticas pedagógicas inclusivas : as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar.
	101. A formação de professores no contexto da educação inclusiva .
39 Psicologia do Portador de Necessidades Especiais	102. Abordagens teóricas sobre deficiência .
	103. Educação Especial .
	104. Processos de identificação, observação, caracterização e diagnóstico das necessidades educacionais especiais .
	105. Psicodiagnóstico em educação especial .
	106. Análise dos aspectos legais da política educacional no atendimento de pessoas com deficiências .
	107. Inclusão escolar .
40 Psicologia e Educação Especial	108. Visão histórica da concepção científica da deficiência e a história da educação especial no Brasil.

	109. Identificação de conceitos atuais das deficiências e suas implicações no trabalho com os usuários. 110. Causas bio-psico-sociais, aconselhamento genético e aspectos específicos das deficiências mais comuns. 111. Prevenção das deficiências .
41 Tópicos de Avaliação Psicoeducacional	112. Técnicas psicométricas de avaliação. 113. Fundamentos da Psiconeurologia. 114. Diagnóstico e intervenções. 115. Ações educativas na diversidade.
42 Aspectos Psicossociais da Deficiência	116. A construção social da deficiência como fruto da exclusão, apresentando os diferentes enfoques teóricos sobre os aspectos afetivo, cognitivo e social como fatores de influencia no desenvolvimento e nas articulações entre desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a ação pedagógica.
43 Psicologia Jurídica	117. A atuação do psicólogo no campo forense: vitimização de crianças, adolescentes e idosos, disputa de guarda, prática de delitos, entre outras questões. 118. A legislação pertinente à criança e ao adolescente, ao idoso e ao portador de deficiência . 119. Instrumentos de trabalho e equipe multidisciplinar.
44 Tópicos em Educação Inclusiva	120. Abordagens do processo educacional na área de educação especial e o atendimento aos portadores de necessidades especiais. 121. Política nacional de educação especial. 122. O processo de inclusão: estratégias e adaptações curriculares na escola inclusiva.
45 Trabalho Colaborativo em Educação	123. Princípios de Educação Inclusiva . 124. Enfoque na prática pedagógica do professor frente à proposta de práticas que não segreguem alunos 'diferentes'. 125. Construção de práticas que sejam pautadas na diversidade, que tenham como pressuposto as potencialidades e não as dificuldades. 126. Conhecimento de técnicas de ensino e elaboração de atividades que atendam a populações diversas em sala de aula, o trabalho colaborativo e o papel do psicólogo.
46 Avaliação Psico-Educacional	127. Técnicas psicométricas de avaliação. 128. Fundamentos de Psiconeurologia. 129. Diagnóstico e intervenções. 130. Ações educativas na diversidade.
47 Psicologia do Excepcional I	131. Categorias da excepcionalidade e processo diagnóstico. 132. As possibilidades de tratamento e as questões éticas e ideológicas relativas à assistência e educação do excepcional .
48 Psicologia do Excepcional II	133. Os problemas da diferença individual e as concepções da excepcionalidade . 134. Problemas pessoais e familiares do excepcional . 135. Categorias do excepcional . 136. Tratamento diferencial, assistência e educação do excepcional .
49 Psicopedagogia Terapêutica	137. Conceitos e objetivos; 138. origem e classificação das dificuldades de aprendizagem; 139. técnicas de diagnóstico e formas de tratamento dos problemas de aprendizagem; 140. discussão e análise entre o modelo médico, psicológico e educacional no atendimento do educando com dificuldades de aprendizagem e do excepcional ; 141. conduta terapêutica do psicólogo no tratamento das dificuldades de aprendizagem.
50 Fundamentos da Psic. Escolar/Educacional	142. [...] Psicologia e a educação inclusiva .
51 Psicologia e Diversidade: Pessoa com Deficiência	143. Introdução a conhecimentos em psicologia voltados à diversidade humana – pessoas com deficiência, tais como: contextualização histórica, saúde, educação e trabalho (empregabilidade). 144. Especificidades pertinentes a determinadas formas do existir humano: surdez, cegueira, surdocegueira, paralisia cerebral, deficiência mental, dentre outras.

52 Educação e Políticas Públicas	145. [...] Diversidade e inclusão escolar .
53 Desenvolvimento Motor	146. [...] Subsídios para análise e discussão de textos sobre o desenvolvimento motor alterado, as necessidades especiais , as motricidades no adulto especial e no idoso.
54 Psicologia do Excepcional	147. Aspectos históricos e conceituais das deficiências , suas causas, a incidência e a prevenção.
	148. Problemas familiares e pessoais dos portadores de necessidades especiais .
	149. Processo de identificação; caracterização dos diversos tipos de deficiências , altas habilidades e condutas típicas.
	150. Diagnóstico e alternativas de atendimento.
	151. A educação inclusiva .
	152. A integração da criança portadora de necessidades educativas especiais .
55 Inclusão Escolar das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	153. Conceitos de deficiência e necessidade educacionais especiais.
	154. Panorama histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.
	155. Modelos de atendimento.
	156. Princípios da inclusão escolar.
	157. Legislação Brasileira e inclusão escolar.
	158. Políticas públicas para educação inclusiva .
	159. As articulações entre a psicologia e a inclusão escolar.
56 Psicologia aplicada aos Portadores de Necessidades Especiais	160. Portadores de necessidades especiais : conceitos e classificações.
	161. Tipos de necessidades especiais .
57 Psicologia Aplicada aos Portadores de Necessidades Especiais	162. Portadores de necessidades especiais : conceitos e classificações.
	163. Tipos de necessidades especiais .
58 Psicologia e Inclusão Social	164. Aspectos históricos e conceituais das deficiências , suas causas, incidência e prevenção.
	165. Tendências atuais da Psicologia aplicada aos PNEs.
	166. A necessidade da inclusão social dos portadores de necessidades especiais : educação e mercado de trabalho.
59 Seminários Especiais de Estudo em Psicologia e Processos Educativos II. Tema: Psicologia e Educação de Jovens e Adultos	167. A educação de jovens e adultos como instrumento de inclusão social.
60 Psicologia e Educação Especial	168. Análises das excepcionalidades e a relação com o processo ensino-aprendizagem.
61 Tópicos em Educação Especial	169. Fundamentos da ação do psicólogo em relação às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.
62 Pessoas com Necessidades Especiais I	170. Os diferentes modelos criados para compreender a deficiência e seus principais conceitos.
	171. Reflexão crítica sobre os sistemas de classificação das deficiências: problemas teóricos e práticos.
63 Pessoas com Necessidades Especiais II	172. Aspectos Psicossociais da deficiência : atitudes, as interações sociais, família e sexualidade.
	173. Os direitos das pessoas com necessidades especiais : saúde, educação e trabalho.
	174. O papel do psicólogo na inclusão social deste grupo.
64 Avaliação Psicológica de Pessoas com Necessidades Especiais	175. Adaptações necessárias para a utilização de técnicas e procedimentos de avaliação psicológica no contexto de populações minoritárias.
65 Tópicos Especiais: A Pessoa com Necessidades Especiais e a Sociedade	176. Da exclusão às tentativas de inclusão.
	177. Institucionalização da diferença.
	178. Aspectos sócio-políticos psicológicos, educacionais e culturais da pessoa com necessidades especiais .
	179. Paradigmas do conceito de deficiência.
66 Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência	180. A categoria excluído.
	181. Intervenção junto à pessoa portadora de deficiência na educação, trabalho, esporte, lazer, reabilitação, entre outros contextos.
Educação Inclusiva	182. Abordagens do processo educacional na área da Educação Especial e o atendimento aos portadores de necessidades especiais. Política nacional de Educação Especial.
	183. O processo de inclusão: estratégias e adaptações curriculares na escola inclusiva .

68 Psicologia Judiciária	184. A legislação pertinente à criança e o adolescente, ao idoso e ao portador de deficiência .
69 Psicologia Social	185. Diversidade e exclusão.
70 Psicologia Escolar II	186. Análise do sistema educacional: educação formal – creche, pré-escola, 1º. grau, 2º. grau – informal e especial .
71 Aspectos Psicossociais da Inclusão	187. Estudo dos fenômenos psicossociais envolvidos no processo de inclusão de indivíduos com necessidades especiais [...]
72 Psicologia da Diferença e Inclusão Social	188. Desenvolvimento de ferramentas conceituais que possibilitem a abordagem da temática referente à inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais , capacitando para a elaboração de propostas pedagógicas em situação de inclusão social.
73 Psicologia e Pessoas com Deficiência	189. O significado histórico-cultural da deficiência .
	190. Terminologia e conceituação da deficiência .
	191. Políticas Públicas e pessoas com deficiência .
	192. Principais deficiências e seus aspectos etiológicos, funcionais e sociais.
74 Psicologia Aplicada à Educação Especial	193. Intervenção do psicólogo junto a pessoas com deficiência , suas famílias e comunidade.
	194. Conceito, etiologia, diagnóstico das necessidades especiais .
74 Psicologia Aplicada à Educação Especial	195. A situação atual da Educação Especial .
	196. Conceito, etiologia, diagnóstico das necessidades especiais .
75 Psicologia da Educação Especial	197. A situação atual da Educação Especial .
	198. A relação deficiência e normalidade: significado social.
	199. Etiologia e característica da condição de deficiência .
	200. Modos de conceituação, classificação e prevenção das deficiências .
	201. As diferentes necessidades especiais .
	202. O diagnóstico multidisciplinar da pessoa com necessidade especial.
76 Psicologia da Família	203. Família, educação, profissionalização, sexualidade e integração social.
	204. Atuação do Psicólogo na Educação Especial .
77 Psicopedagogia da Educação Especial	205. Contextos familiares de risco: presença de drogas, violência doméstica, famílias com membros portadores de necessidades especiais .
78 Genética e Evolução	206. O diagnóstico multidisciplinar e aspectos clínicos de intervenção psicopedagógica das diferentes necessidades especiais .
	[...]
79 Psicologia do Portador de Necessidades Especiais	207. Aspectos particulares da genética humana: genes e deficiência mental; [...]
	[...]
	Unidade I – Conceituação:
	208. História da deficiência
	209. Modelos conceituais (orgânicos, situacionais e interacionistas)
	210. Desvio, estigma, rótulos
211. Da terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais .	
	212. Unidade III – Causas das deficiências
	213. Unidade IV – Classificação: 4.1 Quociente de inteligência / 4.2 Deficiência mental / 4.3 Deficiência múltipla / 4.4 Condutas típicas / 4.5 Deficiência física / 4.6 Deficiência auditiva / 4.7 Deficiência visual / 4.8 Altas habilidades / 4.9 Síndrome de Down / 4.10 Autismo / 4.11 Paralisia cerebral / 4.12 Hiperatividade / 4.13 DM (deficiência mental)

APÊNDICE C – QUADRO COM AS DISCIPLINAS QUE FORAM EXCLUÍDAS DA
AMOSTRA

Nome	Categoria	Parte do Plano	Radical	Trecho em que aparece
Bases Epistemológicas para a Pesquisa Clínica	obrigatória	ementa	incl	Ementa: Pesquisa clínica; pesquisa com inclusão do sujeito.
Contexto Urbano e Psicologia	eletiva	ementa	exc	Ementa: Discussões atreladas à realidade urbana na atualidade: exclusões sociais e segregações espaciais, violência urbana, estigmas sociais e territoriais, o direito à cidade, a convivência com a diversidade.
Reconstrução da História da Psiquiatria	eletiva	ementa	incl/ exc	Psiquiatria: Exclusão e Inclusão da Loucura.
Testes para Diagnósticos Especiais	optat. eletiva	ementa	esp	A disciplina tem como objetivo discutir os seguintes temas, relacionados aos testes para diagnósticos especiais (...)
Psicologia, Infância e Contemporaneidade IV	obrigatória	objetivos	exc	OBJETIVOS: Objetivos Gerais Objetiva ainda, fornecer elementos teóricos e metodológicos para que o aluno de Psicologia possa superar o modelo individualista e clinicalista predominante, para que, independentemente do local onde esteja atuando, possa formular uma nova prática, que contribua, sobretudo, para a transformação das estruturas que contribuem para a (re)produção das desigualdades e da “exclusão” social na educação.
Políticas Públicas para Infância e Adolescência: Pesquisa e Intervenção I	optativa	conteúdo	incl	Os programas de complementação de renda e de inclusão.
Atuação do psicólogo no campo das políticas públicas	obrigatória	ementa	incl	EMENTA: Políticas públicas: criança e adolescente, terceiro setor, políticas de inclusão social.
Clínica Ampliada e Reforma Psiquiátrica	disc. eletiva	ementa	incl	EMENTA: Reflexão acerca da circulação do saber relacionado à noção de inclusão social a partir das diretrizes estabelecidas pelo governo federal.
Psicodiagnóstico II	obrigatória	ementa	esp	Diagnósticos psicológicos especiais.
Infância, Juventude e Cultura Contemporânea	obrigatória	ementa	exc	Políticas públicas para a infância e juventude no Brasil: o trabalho infantil, a pobreza, a violência e a exclusão social na vida de crianças e jovens.
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão de Instituições Educativas	obrigatória	ementa	incl/exc	As possibilidades da inclusão/exclusão da comunidade nos processos de gestão. Políticas públicas e suas implicações na elaboração e execução do projeto político-pedagógico das instituições educativas.
Pesquisa em Psicologia	obrigatória	ementa	incl/exc	As possibilidades da inclusão/exclusão da comunidade nos processos de gestão.
Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação	obrigatória	ementa	incl/exc	Ementa: Psicologia, Sociedade e Educação. Temas Transversais em Educação. Psicologia e Processos de Inclusão e Exclusão. Psicologia, família e escola.
Atuação em Psicologia Escolar	obrigatória	ementa	-	Aspectos fundamentais no reconhecimento e na caracterização das práticas educativas na inter-relação com a ação do psicólogo. Reflexão acerca das políticas educacionais e suas consequências no processo de exclusão. Problemas de aprendizagem. Fracasso escolar. Procedimentos de diagnóstico e intervenção e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar.
Processos Psicossociais II	obrigatória	ementa	exc	Ementa: (...) Processos psicossociais da exclusão e direitos humanos.
Psicodiagnóstico Infantil	optativa	ementa	esp	Aspectos conceituais e teóricos do processo psicodiagnóstico infantil; a entrevista inicial com os pais e o raport com a criança; a apresentação e utilização dos testes, testes para diagnósticos especiais, testes gráficos...

Psicologia e Comunidade	optativa	ementa	-	EMENTA: Sociedade e comunidade: diferenças conceituais. A problemática da diversidade cultural nas sociedades complexas. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia comunitária: aspectos históricos, fundamentos e práticas. Psicologia, movimentos sociais e construção da cidadania. A questão dos direitos humanos e as noções de igualdade e diferença.
Psicologia e Instituição de Saúde Mental	optativa	ementa	exc	EMENTA: Relação entre loucura e doença mental. A constituição histórica da doença mental e a Instituição Psiquiátrica: a exclusão da diferença.
Problemas Escolares	obrigatória	conteúdo	exc	Os mecanismos de rotulação, culpabilização, marginalização e exclusão nas relações aluno-escola e professor-aluno.
Escola e Processos Sócio-culturais	obrigatória	ementa	exc	Abordagens dos problemas e distúrbios de aprendizagem. O fracasso escolar. Os mecanismos de rotulação, culpabilização, marginalização e exclusão nas relações aluno-escola e professor-aluno.
Problemas Escolares	obrigatória	ementa	exc	Os mecanismos de rotulação, culpabilização, marginalização e exclusão no contexto educacional.
Teorias e práticas em Psicologia Social III	obrigatória	ementa	incl/exc	O Processo de Exclusão e de Inclusão Social.
Teorias e práticas em Psicologia Social III	obrigatória	ementa	incl/exc	O Processo de Exclusão e de Inclusão Social.
Psicologia e Educação	obrigatória	ementa	incl	Discute os modos de intervenção da psicologia na formação continuada de professores, nos chamados problemas de aprendizagem e de comportamento, nas políticas públicas – de normalização, de inclusão digital e de cotas – e na ampliação de processos de autoria.

APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO ENVIADA AOS JUÍZES

Prezado(a) Professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa de Mestrado sobre a capacitação do Psicólogo, durante sua formação, para trabalhar com pessoas que apresentam necessidades especiais em função de deficiências.

Conforme sugestão da Banca de Qualificação, precisamos de alguns juízes para análise de algumas asserções de ementários e gostaríamos de contar com seu auxílio. A tarefa é simples, consiste em ler a afirmativa e classificá-la em uma das categorias apresentadas, que foram extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. Escolhida(s) a(s) opção(ões), marque-a(s) na última coluna; caso selecione mais de uma opção, enumere-as na ordem em que fez sua escolha.

Essas são as categorias:

- **Categoria E1 - “Fundamentos epistemológicos e históricos”:** compreende os conhecimentos envolvidos na construção do saber psicológico, bem como os desdobramentos decorrentes desse processo, como as teorias psicológicas. Foram considerados aqui conteúdos que remetessem aos processos históricos, que fizessem referência a abordagens teóricas e que abordassem a classificação e/ou categorização de aspectos relacionados à deficiência.
- **Categoria E2: “Fundamentos teórico-metodológicos”:** refere-se ao contato com o conhecimento científico produzido sobre deficiência, bem como ao ensino dos diversos métodos e estratégias de pesquisa, à produção de ciência em Psicologia.
- **Categoria E3 - “Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional”:** abrange os procedimentos em Psicologia e a prática profissional. Envolve o conhecimento e a competência para selecionar, avaliar, adequar instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção em problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional, bem como utilizá-los adequadamente.
- **Categoria E4, “Fenômenos e processos psicológicos”:** trata das características, questões conceituais e modelos explicativos dos fenômenos e processos psicológicos, ou seja, do objeto de investigação da Psicologia, do que é específico da área, em relação com a questão da deficiência.

- **Categoria E5 - “Interfaces com campos afins do conhecimento”:** aborda a interrelação do fenômeno psicológico com os fenômenos biológicos, humanos e sociais, de modo a garantir uma compreensão completa e contextualizada daquele, ou seja, trata da relação entre os fenômenos e processos psicológicos com outras áreas do conhecimento, como a Educação, as Ciências Sociais, a Biologia, entre outros. Refere-se também à atuação do psicólogo em equipes multiprofissionais ou em conjunto com outros profissionais.
- **Por fim, categoria E6 - “Práticas profissionais”:** refere-se às práticas profissionais do psicólogo, de maneira geral, e às possibilidades de atuação profissional e inserção do psicólogo nos diferentes contextos em que podem lidar com a questão da deficiência.

Nome	Unidades de Análise/Assertivas	Categoria
1 Psicologia do Excepcional	1. Classificação e etiologia dos deficientes mentais.	
	2. Técnicas de avaliação da deficiência mental.	
	3. O deficiente auditivo e visual.	
	4. Paralisia cerebral.	
	5. O papel do psicólogo na reabilitação.	
2 Psicologia nas Instituições de Saúde	6. Adoecimento psíquico e segregação: determinantes sociais e tratamento institucional.	
	7. Análise teórico-prática da atuação do psicólogo em instituições de saúde mental e de amparo (hospitais psiquiátricos; serviços de saúde mental, de toxicodependência e alcoolismo; APAE's – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais ; asilos; internatos).	

Trecho da tabela enviada aos juízes para realização da classificação; a tabela completa continha 26 disciplinas com suas respectivas assertivas, que somavam 90 unidades.

APÊNDICE E - CARTA DE SOLICITAÇÃO DO MATERIAL ÀS UNIVERSIDADES

Bauru, ___ de _____ de 20__

Ilma Sr^a.

Coordenadora do Conselho de Curso de Graduação em Psicologia

Estamos realizando uma pesquisa de Mestrado sobre a capacitação do Psicólogo, durante sua formação, para trabalhar com pessoas que apresentam necessidades especiais em função de deficiências.

Para a coleta de dados necessitamos da grade curricular do curso atual de Psicologia deste campus, e das respectivas ementas das disciplinas, motivo pelo qual nos dirigimos a esta Seção para solicitar o material acima especificado.

Solicitamos que o material seja encaminhado para o e-mail da aluna mestranda Helena Ferreira Vander Velden, levv_6@hotmail.com, que está responsável pela organização do material, com cópia para lucialeite@fc.unesp.br.

Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos.

Certas de poder contar com vossa colaboração e pronto atendimento, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Lúcia Pereira Leite
Orientadora da pesquisa
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru