

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPP
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – CURSO DE MESTRADO**

FERNANDA FERREIRA CHAVES

**ANÁLISE DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS DOS PSICÓLOGOS
IMPLICADAS NA DINÂMICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
PSICOLÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**CAMPO GRANDE-MS
2015**

FERNANDA FERREIRA CHAVES

**ANÁLISE DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS DOS PSICÓLOGOS
IMPLICADAS NA DINÂMICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
PSICOLÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada como exigência final
à Comissão Julgadora do Programa de Pós-
Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado
da Universidade Federal do Mato Grosso do
Sul para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach
Anache.

CAMPO GRANDE-MS
2015

ANÁLISE DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS DOS PSICÓLOGOS IMPLICADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FERNANDA FERREIRA CHAVES

Orientadora: Alexandra Ayache Anache

Dissertação apresentada como exigência final à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Ayache Anache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Inara Barbosa Leão – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Lara Nassar Scalise – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Membro
suplente

Campo Grande – MS, 01 de dezembro de 2015.

Aos meus estimados pais, João Pereira Chaves e Ivanil Ferreira Chaves, com muito amor e gratidão, vocês que me educaram, me fizeram quem sou e sempre estão presentes no meu cotidiano incondicionalmente, me ajudando em tudo que preciso e ao meu amado esposo, Rubens César Ferreira Pereira, que me auxilia e me apoia incansavelmente, já que é ele quem sempre está ao meu lado, seja nas horas mais difíceis, seja nos melhores momentos da minha vida.

Meus agradecimentos à minha orientadora Professora Doutora Alexandra Ayach Anache, por ter me propiciado a oportunidade de ser sua orientanda no mestrado, me ensinando e orientando como ser uma pesquisadora. A você, professora, que em cada aula, em cada orientação, desde a graduação, sempre mostrou como ser um profissional ético, responsável e, acima de tudo, humano e sensível frente ao outro. Minha profunda gratidão, honra e orgulho por tudo o que representou e representa para mim, o que posso deixar é o meu muitíssimo obrigada por tudo!

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado, da UFMS e em especial aos Professores Doutores: Alexandra Ayach Anache, Antônio Carlos do Nascimento Osório, Branca Maria Meneses, David Victor Emmanuel Tauro, Inara Barbosa Leão, Lucas Ferraz Córdova, Ronaldo Rodrigues Teixeira Júnior, Sônia da Cunha Urt e Tiago Ravello, que me proporcionaram importantes aprendizados. Que são exemplos de profissionais com competência e responsabilidade. Aos que se mostraram incentivadores, inspiradores e preocupados com nosso desempenho acadêmico, todo o meu respeito e gratidão.

Agradeço aos ex-secretários Jacqueline Mesquita de Almeida e Maurício de Castro Ferreira, por todo o auxílio e gentileza prestados durante o tempo em que estiveram na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado.

Às professoras Doutoras Marilene Proença Rebello de Souza e Inara Barbosa Leão, das quais nunca me esquecerei como grandes profissionais e muito mais como pessoas excepcionais, que demonstram elevada competência e compromisso com a vida acadêmica e que, elegantemente, aceitaram o convite de avaliar e contribuir com o meu trabalho, trazendo conhecimento e experiência.

Aos sujeitos que, gentilmente e voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa e à instituição que abriu as portas para o desenvolvimento do presente trabalho.

Com muito amor, ao meu querido esposo, Rubens César Ferreira Pereira, que sempre me estimula a crescer científica, ética, profissional e pessoalmente, e sempre esteve comigo, me apoiando nas madrugadas insones em frente ao computador, traduzindo textos e artigos, e corrigindo partes dele para que eu pudesse realizá-lo.

Gostaria de agradecer aos meus amados pais, João Pereira Chaves e Ivanil Ferreira Chaves, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, transmitiram com prazer e dedicação parte do que sei e do que sou e, o que é mais importante, me ensinaram com seus exemplos a coragem, o amor, a determinação, a integridade e a perseverança. Minha sincera gratidão por tudo, afinal, eles são o meu tudo!

Com muito carinho à minha querida avó materna Maria Severina dos Santos Silva (*in memoriam*) que na falta dos conhecimentos científicos, com muita humildade lhe sobrava o conhecimento empírico, mas mais do que tudo a sabedoria do viver. Uma pessoa que sempre estará no lado mais profundo das minhas memórias e dos meus sentimentos.

Aos meus grandes amigos e companheiros de toda hora: Paula Fernanda Iseki Marques, Jaziel Vasconcelos Dorneles e José Roberto Carvalho, pessoas que participaram comigo em vários momentos deste trabalho, com grande senso de amizade, me ajudando a superar com determinação os obstáculos que surgiam. Que estiveram disponíveis para trocar ideias sobre os conteúdos do trabalho e, também, colaborar com a construção da pesquisa, e melhor ainda, para dar boas risadas nos momentos mais obscuros. Eles são essenciais na minha vida!

Um agradecimento muito especial aos estimados Dr. Maurício Simões Corrêa e Dr. Ana Maria Magalhães, por serem estes excelentes profissionais, pessoas que sempre terão a minha gratidão! Os conheci há mais de 3 anos, num momento que um lamentável episódio me fez repensar o conceito VIDA, qual é o seu sentido? Reflexões que me propiciaram encarar a vida com mais valor e me ensinaram a ser mais forte. Aprendi a priorizar o que realmente importa: viver intensamente a felicidade com as pessoas que tanto amo! Afinal, quanto tempo temos? Pergunta que, geralmente, fazemos quando já estamos velhinhos... Porém, algo muito marcante acontece para mostrar que devemos realizar sonhos e desejos enquanto podemos, sem achar que temos uma vida longa para realizar. Viver o hoje intensamente, pois o amanhã só Deus sabe!

Agradeço ao meu estimado irmão Rodrigo Ferreira Chaves e aos meus cunhados Ana Cristina Aiala Aguilera Chaves e Carlos Eduardo Pereira, por todo o apoio e auxílio gentilmente prestados durante o curso.

Meu agradecimento às divertidas e parceiras “super-girls” da turma 2013: Ana Paula Bessa da Silva, Morielle Córdova Caramalac Matos e Suellen Sirugi. À querida Flávia Milanez de Farias por todo o auxílio e aos fundamentais colegas do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial: Ariállisson Monteiro dos Santos, Naila Mattos Iório, Lara Nassar Scalise e Ronilce Cavichioli de Santana.

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender. A situação atual dos povos centro-americanos pode ser caracterizada por: (a) a injustiça estrutural, (b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e (c) a perda da soberania nacional. Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta. Propõe-se como horizonte do seu que fazer a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha. Pressupõe que o psicólogo centro-americano recoloque seu conhecimento e sua práxis, assuma a perspectiva das maiorias populares e opte por acompanhá-las no seu caminho histórico em direção à libertação. (MARTIN-BARÓ, 1997, p.7).

RESUMO

Esta pesquisa é uma análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de avaliação psicológica (AP) do estudante que apresenta indicativos de deficiência intelectual. Uma das áreas de maior destaque profissional da psicologia é a AP, cujo tema apresenta muitas divergências acadêmicas, peculiaridades e controvérsias, considerando a complexidade inerente ao processo. Com a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Inclusiva, uma das atividades essenciais é a identificação e avaliação do estudante que supostamente apresenta deficiência intelectual. Por esta razão e pela escassez de estudos sobre o tema deste trabalho, considera-se relevante o desenvolvimento de pesquisas locais para compreender as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP. Por meio da matriz teórica da Psicologia Histórico-Cultural, com base nas propostas de Vygotsky, González Rey e outros autores da linha, o estudo fundamentou-se na epistemologia qualitativa para alcançar o objetivo da pesquisa. O local da investigação foi o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), subordinado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS), no município de Campo Grande, com o recorte cronológico entre o ano de 2014 e o começo de 2015. Assim, o caminho metodológico da pesquisa envolveu a revisão bibliográfica, o estudo exploratório, a construção do cenário da pesquisa, as técnicas conversacionais e a utilização do Completamento de Frases com os dois psicólogos do AEE-CEESPI, sempre com a atuação ativa da pesquisadora durante toda a pesquisa. Finalizado o processo investigativo, foram realizadas as transcrições dos diálogos, a construção e interpretação das informações. Os resultados evidenciaram práxis alienantes, que se distanciam dos propósitos do processo de AP e indicaram, ainda, as limitações impostas na prática cotidiana do profissional da psicologia, conseqüentemente dificultando que este alcance êxito em seus objetivos, intentos e ideais de contribuir para promover a dignidade, emancipação e autonomia dos sujeitos, isto é, a transformação da pessoa. Tais dificuldades acabam por gerar sentimentos de angústia, frustração, impotência e fracasso nos psicólogos. Contudo, um aspecto ressaltado por ambos sujeitos da pesquisa, logo após o primeiro encontro, foi a promoção de reflexões sobre o trabalho desenvolvido por eles (psicólogos) no AEE, levando-os a percepção de relevantes fatores implicados no exercício de suas atribuições profissionais que até então não haviam pensado antes dos diálogos. Ao refletirem sobre o mesmo, foi possível a configuração da subjetividade individual que influencia a configuração da subjetividade social do psicólogo,

considerando que ambas dimensões subjetivas interagem recursivamente. Outro resultado foi observar a ausência de articulação entre o resultado do processo de AP e as possíveis propostas de intervenção que deveriam ser desenvolvidas para instrumentalizar e subsidiar o processo de aprendizagem dos estudantes avaliados. Nas considerações finais do trabalho foram realizadas algumas reflexões a fim de oferecer subsídios para se postular caminhos para um campo de avaliação psicológica amplo, mantendo o rigor técnico-metodológico, depreendendo questões complexas e passíveis de transformação. Ao final foram propostas algumas problematizações, que não puderam ser respondidas neste estudo, com vistas a novas pesquisas, considerando os desafios encontrados no processo investigativo.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica. Subjetividade. Psicologia Histórico-Cultural. Epistemologia Qualitativa. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present research is an analysis of the subjective dimensions of psychologists who are involved in the psychological assessment process (PA) of student who present signs of intellectual disability. AP is one of the areas of greatest professional highlight in psychology, the theme shows many academic differences, peculiarities and controversies, regarding to the complexity of the process. With the implementation of the Specialized Educational Service (AEE) under the Inclusive Education, one of the key activities is the identification and assessment of students who supposedly presents intellectual disability. For this reason and the lack of studies on the subject of this paper, it is considered important to develop local research to understand the subjective dimensions of psychologists involved in the PA process. Through the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology, based on the proposals of Vygotsky, González Rey and other authors of the same line, the study was based on qualitative epistemology to achieve the objective of the research. The locus of the investigation was the State Center for Special and Inclusive Education (CEESPI), subordinate to the Education Department of Mato Grosso do Sul State (SED-MS), in Campo Grande City, within a chronological cut between 2014 and the beginning of 2015. Thus, the methodological approach of the research involved a literature review, an exploratory study, the construction of the research scenario, conversational techniques and the use of the Completion of Sentences with two psychologists of AEE-CEESPI, the researcher had always had an active position throughout the research. Once the investigative process finished, the transcripts of the dialogues, the construction and interpretation of information were held. The results showed alienating praxis, which are far from the purposes of the PA process and it also indicated the limitations in daily professional psychology practice, what made their goals, intentions and ideals more difficult to reach in order to foster the dignity, emancipation and autonomy of the subjects, i.e. the transformation of the person. Such difficulties eventually bring feelings of anxiety, frustration, impotence and failure to the psychologists. However, an aspect emphasized by both the research subjects, after the first meeting, was the reflection on the work done by them (psychologists) in the EEA. This lead them to the perception of relevant factors involved in the exercise of their professional duties that

they had not thought before the dialogues. When they reflected on it, it was possible to configure their individual subjectivity, which influences the configuration of the social subjectivity of the psychologist, considering that both subjective dimensions interact recursively. Another result was to observe the lack of coordination between the result of the AP process and the possible action points, which should be developed to implement and support the learning process of the students assessed. In the final considerations we realized some reflections in order to offer subsidies to postulate paths for a wide field of psychological assessment, maintaining the technical and methodological rigor, inferring complex issues, which are subject to change. In the end of this study some problematizations have been proposed, however some could not be answered in this study, we left them to future research, considering the challenges in the investigative process.

Keywords: Psychological Assessment. Subjectivity. Historical-Cultural Psychology. Qualitative Epistemology. Inclusive Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR: *American Association on Mental Retardation* (Associação Americana de Retardo Mental).

AAIDD: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento).

AEE: Atendimento Educacional Especializado.

AP: Avaliação Psicológica.

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CAP-DV: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CAS: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez.

CEADA: Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-comunicação.

CEB: Câmara de Educação Básica.

CEESPI: Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva.

CFP: Conselho Federal de Psicologia.

CID: Classificação Internacional de Doenças.

CIF: Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

CNE: Conselho Nacional de Educação.

CNH: Carteira Nacional de Habilitação.

CNS: Conselho Nacional de Saúde.

CONTRAN: Conselho Nacional de Trânsito.

COPESP: Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.

CORDE: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

CRP: Conselhos Regionais de Psicologia.

DOE: Diário Oficial do Estado.

DPEE: Diretoria de Políticas de Educação Especial.

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais).

E: Entrevista.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

EUA: Estados Unidos da América.

FPSs: Funções Psicológicas Superiores.

IBAPP: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ISOP: Instituto de Seleção e Orientação Profissional.

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC/SEESP: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.

MS: Mato Grosso do Sul.

NAAH/S: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

NUESP: Núcleo de Educação Especial.

OMS: Organização Mundial de Saúde.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PMK: Psicodiagnóstico Miocinético.

PNEE: Portador de Necessidades Educacionais Especiais.

PPP: Projeto Político Pedagógico.

PUC/ SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

QI: Quociente de Inteligência.

SA: Sujeito A.

SATEPSI: Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos.

SB: Sujeito B.

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SED: Secretaria de Estado de Educação.

SES: Secretaria de Estado de Saúde.

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais.

SUS: Sistema Único de Saúde.

TAT: Teste de Apercepção Temática.

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

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

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

USP: Universidade de São Paulo.

WISC: *Wechsler Intelligence Scale for Children* (Escala de Inteligência de Wechsler para crianças).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Definição do problema de pesquisa	20
1.2 Revisão bibliográfica	22
1.3 A fundamentação teórica do materialismo histórico-dialético	28
1.4 A teoria da subjetividade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.....	33
1.5 Aproximações dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a avaliação psicológica.....	37
1.6 Procedimentos metodológicos e organização da dissertação	46
2. O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	54
2.1 A deficiência intelectual: conceituação e suas implicações	57
2.2 Trajetória histórica da AP	60
2.3 O diagnóstico de deficiência intelectual	69
3. A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	75
3.1 Concepções de sujeito e cultura	77
3.2 O trabalho do psicólogo na perspectiva do materialismo histórico-dialético.....	79
3.2.1 A práxis do processo de avaliação psicológica.....	81
4. OS PERCURSOS DA PESQUISA	85
4.1 Fundamentos epistemológicos	86
4.2 O estudo exploratório	91
4.2.1 Princípios norteadores do CEESPI.....	91
4.2.2 Organização dos serviços dos psicólogos	96
5. CONSTRUINDO AS INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA	99
5.1 Fundamentos	99
5.2 Os primeiros contatos com os participantes.....	100
5.3 Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa	103
5.3.1 Quadro de identificação dos psicólogos participantes da pesquisa.....	104
5.4 Avaliação psicológica: muros da alienação	105
5.4.1 A inclusão marginal do psicólogo na rede estadual de ensino do MS	106

5.4.2 O processo de AP desenvolvido pelo psicólogo: momentos de incertezas e temores.....	112
5.4.3 O diagnóstico de deficiência intelectual: equivocadas amarras impostas ao psicólogo.....	116
5.4.4 A filantropia e a religiosidade como sentidos subjetivos do trabalho em Educação Especial	126
5.4.5 Ideal de processo de AP: contradições da realidade.....	129
5.4.6 A dor e a delícia da práxis do processo de AP: limites e possibilidades	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
7. REFERÊNCIAS	144
8. APÊNDICE	156
9. ANEXO.....	160

1. INTRODUÇÃO

No início de meus estudos durante a graduação em Psicologia pela UFMS, nas circunstâncias em que ouvia falar a respeito da disciplina que estuda o tema Avaliação Psicológica (doravante AP), alguns membros da academia afirmavam que esta era desnecessária, seja porque o indivíduo avaliado recebia uma classificação, seja em razão de que os testes se mostravam tendenciosos, já que eram construídos em função de fatores valorizados socialmente. No entanto, também observava que essa se apresentava como uma área muito respeitada socialmente, pois possibilitava avaliar as dimensões psicológicas dos sujeitos. Além disso permitia – de forma mais objetiva e pragmática – a descoberta de dificuldades emocionais, elevando o *status* que a profissão foi adquirindo ao longo de sua história. Enfim, fui percebendo tais aspectos desde a minha formação inicial.

Minha curiosidade estava mais centrada no resultado da AP, principalmente nos procedimentos que incluíam a utilização dos testes psicológicos, visto que deixavam algumas dúvidas. Entre as quais a que tange à efetividade desses procedimentos para a melhora na qualidade de vida do sujeito avaliado e, até mesmo, para a superação dos problemas demonstrados pelas pessoas e/ou por outros indivíduos presentes em suas vidas.

Desde fevereiro de 2010, quando tomei posse no cargo público como psicóloga de uma instituição federal de educação, observava que as dúvidas dos estudantes e dos colegas de trabalho, geralmente, giravam em torno dos diagnósticos apresentados a partir de resultados dos testes psicométricos desenvolvidos por alguns profissionais da Psicologia. Tais observações me levavam a perceber que o psicólogo que utiliza os recursos do DSM-V e do CID-10, durante o processo de AP, comumente passa a ter um reconhecimento maior por parte da sociedade.

Diante do exposto, entendo que os cursos de formação em Psicologia, de forma geral, têm direcionado seus currículos para a área clínica, na qual há ênfase à formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual.

Logo quando comecei a atuar como psicóloga, deparei-me, muitas vezes, com a atividade de avaliar e pude perceber que havia necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre avaliação na área da Psicologia. Uma inquietação me abatia toda vez que eu me aproximava dessa atividade, pois sempre tive uma percepção crítica diante da pretensa neutralidade das ciências. Por isso buscava mostrar que toda avaliação realizada, principalmente no âmbito da educação e da Psicologia, está impregnada da visão de mundo de quem a desenvolve, já que na relação profissional estão implicadas as dimensões subjetivas

entre os sujeitos envolvidos.

Diante disso vislumbrava, no mestrado em Psicologia, a possibilidade de encontrar o caminho para sanar as dúvidas que permeavam a minha trajetória profissional e que, de certa maneira, dificultavam a minha compreensão das situações que se apresentavam diante de mim.

Em agosto de 2012 fui aprovada na seleção para docente do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), da mesma instituição em que eu já atuava como psicóloga. Por ser oportuno, passei a lecionar disciplinas referentes à Psicologia nos cursos técnicos de nível médio no meu contra turno. Percebi que, a cada final de aula, sentia-me extremamente realizada por contribuir na formação daqueles estudantes que tanto se esforçavam para alcançar a sua qualificação.

Atuar como docente me estimulou a estudar mais e, assim, me aprofundar nos conhecimentos abordados em aula com os discentes. Dessa forma, vi a oportunidade de cursar o Mestrado em Psicologia com o propósito de encontrar respostas às problemáticas que se apresentavam no meu cotidiano profissional, para adquirir recursos e instrumentos para o ato de se fazer Psicologia em uma instituição de educação; além de alcançar a devida qualificação como docente do ensino superior.

Tendo completado o estágio probatório na instituição na qual trabalho, em fevereiro de 2013, participei da seleção para aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Curso de Mestrado, da UFMS, e tive a oportunidade de ser selecionada para a disciplina História da Psicologia. Tal aprovação nessa disciplina como aluna especial do mestrado foi um grande estímulo para mim, pois naquele momento estava na ânsia por novos horizontes na minha vida acadêmica e profissional. Portanto, cursar a disciplina como aluna especial me despertou o interesse em continuar a minha qualificação profissional, isto é, realizar o sonho de fazer o mestrado.

E, assim, começou a minha trajetória no Mestrado em Psicologia da UFMS. De fato, a disciplina História da Psicologia foi uma ótima oportunidade de qualificação acadêmica, não apenas pelos conteúdos desenvolvidos em aula, mas também pelo meu retorno à universidade. As experiências conquistadas nas diversas atividades realizadas ao longo do semestre e a oportunidade de conviver com os demais colegas de turma, na maior parte alunos regulares do mestrado, foram essenciais para a continuação de meus estudos.

A disciplina cursada se mostrou de grande relevância, visto que me proporcionou a compreensão da trajetória histórico-crítica da constituição das ciências psicológicas. Dentre as abordagens estudadas, destinei a atenção para os estudos da subjetividade na perspectiva

teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Durante as discussões na referida disciplina, buscou-se compreender os fundamentos epistemológicos da área, bem como suas relações com a ciência e as implicações do contexto econômico vigente sobre o objeto de estudo da Psicologia: a subjetividade.

Essa matéria foi apresentada como uma revisão conceitual da história de constituição da Psicologia e dos seus objetos de estudo. Concluí tal disciplina com a produção de um artigo científico sobre a relação da história das ciências psicológicas com a construção do processo de AP. Tal artigo foi o requisito final para a aprovação nesta cadeira disciplinar. O referido trabalho, importa destacar, foi de suma importância, pois serviu de base para a construção do segundo capítulo desta dissertação.

Então, quando foi lançado o edital para a seleção dos alunos regulares do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado constava, na Linha de Pesquisa 1 – Psicologia e Processos Psicossociais, uma vaga para o tema Avaliação Psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Por vir a propósito, reporteime ao título da minha pesquisa no PIBIC e no TCC da graduação (2009): As atitudes dos professores no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência mental.

Assim, passei a pesquisar sobre o tema Avaliação Psicológica na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e notei que não haviam trabalhos que estudassem as dimensões subjetivas do psicólogo que realiza o processo de AP do estudante com deficiência intelectual. Dessa forma, o meu projeto de pesquisa passou a ganhar contorno, o qual definiu o presente título desta dissertação.

Foi com muita alegria e satisfação que vi o resultado da seleção para aluno regular do Mestrado em Psicologia da UFMS-2013, com a minha aprovação em julho de 2013. Ver o meu nome na lista dos aprovados da pós-graduação *stricto sensu* me gerou uma sensação de vitória diante de mais um desafio que estava apenas começando. Além do sentimento de conquista do caminho que estava se iniciando, isto é, a longa “estrada” que eu iria percorrer para a realização de um grande e importante sonho: o mestrado em Psicologia.

1.1 Definição do problema da pesquisa

O primeiro momento da pesquisa se constituiu na definição do problema a ser pesquisado. Conforme explicitado no item anterior, o tema do presente trabalho começou a

ser delimitado no processo de seleção para aluno regular do Programa Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado, da UFMS, quando optei por me debruçar sobre um assunto que se relacionasse com o tema da Avaliação Psicológica na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pertencente à Linha Psicologia e Aspectos Psicossociais.

Ao proceder à pesquisa sobre o referido tema, de início pude perceber a escassez de trabalhos acadêmicos referentes aos aspectos subjetivos do profissional da Psicologia. Diante da proposta do Projeto de Pesquisa O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado de Mato Grosso do Sul (MS): Limites e Possibilidades, coordenado pela minha orientadora, discutimos a possibilidade de investigar as dimensões subjetivas¹ dos psicólogos que realizam o processo de AP dos estudantes com indicativos de deficiência intelectual, que são encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (doravante CEESPI), de Campo Grande - MS. Vale destacar que, conforme mencionado, desde que passei a atuar como psicóloga, sempre me inquietava diante da suposta neutralidade científica do profissional da Psicologia na atividade de avaliação. Refletia, dessa forma, sobre os sentidos atribuídos a ela pelo psicólogo incumbido de tal atividade.

Para González Rey (2010), importa assinalar, a definição do problema como ponto de partida da pesquisa está em estreita relação com a atividade concreta do pesquisador. Na pesquisa qualitativa, por sua vez, a construção de conhecimento é um processo diferenciado e irregular que avança por rotas e níveis diferentes sobre o estudado.

Assim, o tema da pesquisa passou por algumas redefinições, ao considerarmos as diversas variáveis que encontrávamos durante essa fase de decisão, como por exemplo: Quem seriam os sujeitos pesquisados? Qual iria ser o local da pesquisa? Quais aspectos são relacionados com o tema AP na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural? Existem publicações sobre esse tema? Há lacunas sobre esse assunto? Por fim, chegamos ao problema de pesquisa: quais são as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP dos discentes com deficiência intelectual?

Dessa forma, entendemos que essa etapa expressou a concepção do que desejávamos pesquisar, ou seja, representou uma construção em processo que se desenvolveu em direção a novas e diversas formas. Assim, a elaboração do problema acompanhou todo o processo da pesquisa, com incertezas e como desafio, pois a pesquisa qualitativa tem como objetivo a criação de modelos teóricos sobre a realidade estudada.

¹ Neste trabalho a categoria dimensões subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2003; ANACHE, 2012) será compreendida como as diferentes formas da subjetividade integrada: social, individual e sentido subjetivo.

Nesse percurso emergiu um projeto, o qual representa um instrumento prático de orientação a fim de facilitar o início do trabalho. Esse projeto teve como objetivo organizar a pesquisa, na qual foi explicada a forma como se pretendia acessar seus sujeitos, além da rota crítica metodológica que seria empregada no estudo para a consequente elaboração desta dissertação.

Nesse ínterim, realizamos a revisão bibliográfica que, na pesquisa qualitativa em Psicologia, representa um momento essencial na produção das ideias que terão expressão progressiva no curso da investigação, para que os conhecimentos produzidos definam o problema a ser estudado. Por isso, realizamos uma reconstituição histórica e teórica do objeto de estudo. Nesse caso, a relação entre AP, subjetividade e a abordagem da Psicologia histórico-cultural, analisando como o processo de AP do estudante que apresenta indicativos de deficiência intelectual, realizado pelos psicólogos do AEE, do CEESPI, implica a constituição da subjetividade do avaliador. Concluída essa revisão, passamos a ter subsídios para compreender como as dimensões subjetivas estão envolvidas no processo de AP, considerando sua constituição Histórico-Cultural.

O estudo bibliográfico deste trabalho foi “[...] desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 1999, p. 44). Para o referido autor,

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 1999, p. 45).

1.2 Revisão bibliográfica

Por ocasião do tema da pesquisa, realizamos a princípio um levantamento pela internet que abrangeu os meses de agosto a novembro de 2013 e, depois, o mês de março de 2015. Para tanto, recorremos ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso a fim de acessar as teses e dissertações, objetivando conhecer o estado da arte² desse fenômeno a ser pesquisado; ou seja, utilizamos este método bibliográfico

² Ferreira (2002) aponta que, nos últimos anos, têm se produzido muitos estudos denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Quanto a tais pesquisas, a autora explana que, [...] “definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica

para alcançar as produções científicas sobre a temática das dimensões subjetivas do psicólogo implicadas na AP da pessoa com deficiência intelectual em nosso país. Esse início do estudo tem o propósito de traçar um panorama geral da produção científica brasileira sobre o assunto, nos trabalhos de teses e dissertações, dentro do recorte cronológico de 2010 a março de 2015.

Vale ressaltar que essa etapa se fez necessária para alcançar os possíveis diálogos que pudessem ser construídos com o tema da pesquisa, a fim de obter avanços qualitativos nas investigações da área. Os descritores exatos utilizados para a busca avançada no banco de dados da CAPES foram: dimensões subjetivas, subjetividade, avaliação psicológica e deficiência intelectual.

Segundo Ferreira et al. (2002), ao mapear dados, a natureza da pesquisa sobre o estado da arte em determinado tema visa organizar, acompanhar e compreender o desenvolvimento de uma temática, apontando suas possíveis lacunas e possibilidades de novas interlocuções (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Por ter sido priorizada a pesquisa no banco de dados da CAPES, ou seja, das produções de teses e dissertações brasileiras, Oliveira (2007) explica que um trabalho de estado da arte classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que se trata de uma análise secundária de fontes com natureza científica.

Nesse sentido, foram elencadas as pesquisas publicadas no período entre os anos de 2010 e 2013, sendo atualizadas em março de 2015, as quais abordaram o tema das dimensões subjetivas na AP da pessoa com deficiência intelectual. Dessa forma, utilizaram-se estes descritores exatos: subjetividade e avaliação psicológica, não tendo sido encontrado nenhum resultado sobre tais descritores na base de dados pesquisada.

A organização dessa pesquisa bibliográfica deu-se em três fases. A primeira das quais corresponde com o objetivo central de levantar o número total de trabalhos sobre a temática, para observar quais áreas de conhecimento estão publicando pesquisas com os citados descritores. Na segunda fase afunilaram-se as pesquisas em torno da área de conhecimento específica da Psicologia, tecendo algumas considerações que abrangem as práticas e estudos que têm sido fomentados em nosso país. Já na última fase foi pesquisado se algum trabalho se atém diretamente às dimensões subjetivas do psicólogo implicadas no processo de avaliação psicológica do estudante com deficiência intelectual.

Dessa maneira, na segunda fase do levantamento foram averiguados os resumos disponíveis desses trabalhos. Na última fase, com a intenção de aprofundar o estudo,

em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações e comunicações em anais de congressos e seminários". (FERREIRA, 2002, p. 258).

recorremos às publicações completas. Como resultado, obtivemos um índice quantitativo total de cento e quatorze (114) trabalhos, dentre os quais, vinte e três (23) teses, oitenta e nove (89) dissertações de mestrado acadêmico e duas (2) dissertações de mestrado profissional. Quanto à área de concentração de tais pesquisas, destacamos que trinta e nove (39) trabalhos foram desenvolvidos na área da Educação, quinze (15) na área da Psicologia, onze (11) na área de Saúde e Biológicas e oito (8) trabalhos na área de Educação Especial. Os trabalhos restantes se enquadram nas demais áreas do conhecimento, somando um total de quarenta e uma (41) produções.

De acordo com Bueno (2001), a produção de pesquisas acadêmicas na área da Educação vem sendo cada vez mais expressiva nas últimas décadas no Brasil. Isso se deve pelo fato de a área ser muito ampla, envolvendo diversas especialidades científicas, inclusive a Psicologia e, ainda, requerer aprofundamentos relativos à temática, principalmente sobre as lacunas presentes.

Para levar a efeito a análise dos trabalhos, nos atemos aos quinze (15) trabalhos da área de conhecimento específica da Psicologia, como foco da nossa pesquisa. Nesse sentido, com relação ao referencial teórico adotado, pudemos identificar que três (3) dos trabalhos seguem a teoria psicológica Histórico-Cultural e a Defectologia Soviética para nortear suas discussões; enquanto uma (1) pesquisa declara adotar a teoria do Construcionismo Social como referencial para discutir seu objeto de estudo. A teoria da Análise do Comportamento também foi a escolha de um (1) pesquisador, sendo, a propósito, a orientadora deste estudo. A perspectiva crítica da Psicologia Escolar foi o referencial teórico orientador de um (1) estudo. É válido ressaltar que na maior parte das pesquisas não foi possível identificar, nos resumos, o referencial teórico utilizado.

No primeiro eixo, observamos que, de maneira geral, os trabalhos tratam de diversificados temas do universo da deficiência intelectual. As temáticas sobre as quais se desenvolveu um maior número de trabalhos são: atendimento educacional especializado (AEE), características dos estudantes com deficiência intelectual, discussões quanto à inclusão e à educação especial, dificuldade de aprendizagem, síndrome de *down*, avaliação psicológica, conhecimento, família, assim como assuntos pertinentes a discussões sobre a aprendizagem desses sujeitos, abrangendo o total de quinze (15) trabalhos. Em contrapartida, outros temas foram abordados com menor recorrência, como: estresse materno, terapia assistida por animais, sociabilização, escolha alimentar, obesidade, crianças, percepção visual, neuropsicologia, deficiência intelectual com severo comprometimento, teatro, formação e atuação do psicólogo, memória, desenvolvimento, percepção e emoção.

Em correspondência ao segundo eixo, que segue o propósito de afunilar a temática das dimensões subjetivas do psicólogo implicadas na AP da pessoa com deficiência intelectual, nos deparamos com apenas dois (2) trabalhos que se aproximam da nossa temática de pesquisa. Nessas fontes foram analisados dados como: ano de publicação, área de concentração, nível da pesquisa e referencial metodológico adotado para a discussão. Quanto ao nível dessas pesquisas, são duas (2) dissertações acadêmicas. No que tange à área de concentração, ambas foram desenvolvidas na área da Psicologia.

Assim, adentramos nos trabalhos completos com a finalidade de aprofundar nossa análise sobre as tendências nas pesquisas brasileiras que se relacionam com o assunto das dimensões subjetivas do psicólogo implicadas na AP da pessoa com deficiência intelectual. Constatamos, desse modo, que nenhuma pesquisa declarou utilizar como referencial teórico a Teoria da Subjetividade, de González Rey, para discorrer sobre o assunto proposto.

Chiodi (2012) publicou a dissertação intitulada “O processo de avaliação psicológica na perspectiva da Psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem”. Desenvolvida na área da Psicologia, a pesquisa em questão objetivou, primeiramente, analisar como, historicamente, a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar, calcada, sobretudo, na psicometria; em um segundo momento, visou a compreender como a AP está sendo realizada pelos psicólogos escolares no Estado do Paraná.

Para isso, a autora utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa documental, esta efetuada a partir da análise de 36 relatórios de avaliação psicológica realizados para o encaminhamento de crianças de 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental para a Sala de Recursos. Nas análises desenvolvidas a partir dos relatórios pesquisados, Chiodi (2012) observou que 33,3% dos encaminhamentos para a AP eram decorrentes da queixa de dificuldades de aprendizagem, embora nem sempre os relatórios explicitassem que tipo de dificuldade o estudante apresentava. Em relação às sugestões para o trabalho com os discentes avaliados, a autora verificou que 61% dos relatórios não apresentaram sugestões para o trabalho com esses sujeitos.

A referida autora nos apontou ainda que, no Estado do Paraná, a psicometria é ainda predominante. Contudo, também notou que alguns psicólogos mencionaram que, além do teste formal, utilizavam outros recursos durante o processo de avaliação, demonstrando que as avaliações não estão se restringindo apenas aos testes psicométricos. Logo, Chiodi (2012) concluiu que houve avanços no processo de avaliação na literatura consultada. Porém, a autora ressaltou que, no Estado do Paraná, ainda há muito a ser feito na defesa do acesso a todos aos conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma a promover o

desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes; principalmente na atualidade, em que a medicalização tem sido a forma encontrada para resolver os problemas no processo de escolarização.

O estudo foi realizado na capital, Curitiba, por meio dos dez (10) Núcleos de Educação subordinados à Secretaria de Educação do Estado do Paraná. No término das considerações finais da dissertação, Chiodi (2012, p. 143) deixou uma problematização a ser respondida em pesquisas posteriores: “será que os psicólogos que fizeram os relatórios têm consciência das implicações que o encaminhamento de uma criança, pautado apenas no resultado de um teste psicométrico, pode trazer para a vida acadêmica da mesma?”

A autora destaca que essa foi uma dúvida e, também, um problema que encontrou ao finalizar a sua pesquisa, uma vez que ao levar a efeito apenas a análise documental, não houve o imprescindível diálogo com os psicólogos avaliadores, responsáveis pela elaboração do documento no final do processo de avaliação.

Também desenvolvida na área da Psicologia, mostrou-se relevante a dissertação de Mezzomo (2012) com o tema A formação e atuação do psicólogo na educação especial sob o impacto da desvalorização do conhecimento. A autora propõe o estudo sobre a formação e atuação do psicólogo na Educação Especial com estudantes que possuem deficiência intelectual matriculados em unidades da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – do interior do Estado do Paraná, e que podem sentir o impacto da desvalorização do conhecimento na sociedade contemporânea.

O estudo foi dividido em duas etapas, sendo que a primeira incide na pesquisa bibliográfica. Assim, Mezzomo (2012) buscou vários autores que discutem o desenvolvimento da Psicologia como ciência e a entrada dela na escola, visando mostrar as atividades desenvolvidas pela Psicologia Escolar. Além disso, discorreu sobre as ideologias neoliberais e suas interfaces com as escolas contemporâneas, verificando que tipo de conhecimento é disseminado no âmbito da educação dos estudantes. A autora apresenta também os estudos de Vygotsky sobre a defectologia para explicar o desenvolvimento da pessoa com deficiência e, a partir desta, trouxe uma teoria psicológica que supera a visão disseminada sobre a não educabilidade do deficiente. No final da pesquisa bibliográfica, explicitou um breve resgate da Educação Especial no Brasil e das políticas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência.

A segunda etapa, que enfoca a pesquisa empírica, envolveu dez psicólogos que trabalham em sete escolas especiais para pessoas com deficiência intelectual, localizadas em sete cidades do interior do Paraná. Mezzomo (2012) afirma que utilizou a técnica de

entrevista semiestruturada para coleta de dados, a partir de um roteiro composto por seis questões. A referida autora analisou e discutiu as informações obtidas por meio do estudo bibliográfico e, assim, evidenciou as contradições com base na teoria do Materialismo Histórico.

Mezzomo (2012) destacou também que os resultados da pesquisa empírica revelaram que a maioria dos psicólogos utiliza técnicas de avaliação e aplicação de testes, isolando o deficiente intelectual em sua deficiência. No entanto, os profissionais entendem ser necessária a realização de atividades elaboradas a partir das capacidades de seus estudantes. Os entrevistados apontaram sua formação como insatisfatória, por não terem sido contemplados com conhecimentos mais específicos sobre a Educação Especial e a atuação do psicólogo nessa área.

Como conclusão, Mezzomo (2012) expôs que a formação em Psicologia, no âmbito da Educação Especial, é impactada pelo fato de a sociedade pós-moderna desvalorizar esse conhecimento. Isso porque a autora entende que a ideologia disseminada pelo neoliberalismo responsabiliza os indivíduos por sua própria aprendizagem e desenvolvimento, ficando relegado a segundo plano o valor dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Ao findar das considerações finais, a autora apresenta alguns questionamentos que não puderam ser respondidos durante a pesquisa, a saber:

Que tipo de técnicas o psicólogo deve aprender a desenvolver que lhe permitam trabalhar junto à pessoa com deficiência em todos os âmbitos, culturais, familiares, sociais? Como se daria o atendimento? É possível à formação em psicologia que garanta uma prática voltada para os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência? (MEZZOMO, 2012, pp. 112-113).

Diante dessas indagações, a referida autora expõe que o ensino para a criança com deficiência intelectual não alcançava o objetivo de promover o seu desenvolvimento e, sim, apenas cumpria o protocolo.

Em linhas gerais, os trabalhos desenvolvidos proporcionam avanços e reflexões sobre o trabalho do psicólogo na área da AP de crianças com deficiência intelectual em nosso país. No que toca aos aspectos subjetivos dos psicólogos implicados no processo de AP, pôde-se constatar que os trabalhos realizados na área da Psicologia ainda são escassos em discussões e pesquisas. Ressalta-se que essa escassez é também um reflexo da formação em Psicologia que ainda não contempla, nos cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas voltadas ao estudo sobre as dimensões subjetivas; isto é, os sentidos subjetivos e a subjetividade social do profissional da Psicologia implicadas na atividade como avaliador na área da AP. Por fim,

essa revisão bibliográfica trouxe subsídios suficientes para explorar novas perspectivas de estudo sobre a Avaliação Psicológica na matriz da Psicologia Histórico-Cultural, foco deste estudo.

Por ser de fundamental relevância, a seguir será discutida a fundamentação teórica, abordando as principais categorias apresentadas no decorrer do trabalho.

1.3 A fundamentação teórica do Materialismo Histórico-Dialético

A visão teórica do Materialismo Histórico-Dialético nasceu da tradição da Psicologia Soviética, tendo em Vygotski (1997) seu principal expoente. Ela nos ajudará a pensar o tema desta pesquisa na medida em que a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o homem age e pensa de certa maneira, porque habita em um dado local e num dado momento, vivendo relações determinadas pelo modo de produção da vida.

O fundador do socialismo científico, Marx, forneceu uma complexa análise teórica da natureza social do ser humano e do desenvolvimento sócio-histórico. De acordo com esse autor (1978), as relações sociais se estabelecem na materialidade histórica, por isso “ [...] a essência humana se converteu para o homem em natureza ou a natureza tornou-se a essência humana do homem”. (MARX, 1978, p. 7).

Nessa direção, Marx (1978, p. 10) explica que:

O homem, por mais que seja um indivíduo *particular*, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social *individual* efetivo – é, na mesma medida, a *totalidade*, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana.

Tomando como referência o ambiente cultural em que o sujeito nasce e se desenvolve, a abordagem Vygotskiana, pautada no marxismo, entende que o homem é resultado de três processos diferentes do desenvolvimento psíquico, quais sejam, o de evolução biológica das espécies de animais que levou ao surgimento do Homo Sapiens (filogênese); o desenvolvimento psicomotor específico do homem, evolução singular (ontogênese); o de desenvolvimento histórico, por meio do qual esse Homo Sapiens se realiza como ser social (sóciogênese). O ser humano constitui-se, assim, na dinâmica do biológico e do social.

A compreensão do desenvolvimento psíquico na abordagem vigotskiana nos possibilita entender o processo de construção do homem numa tripla evolução: no plano filogenético, que diz respeito à história da espécie humana, no ontogenético, relativo à história pessoal e no sócio genético, referente ao desenvolvimento do sujeito na vida social. É, portanto, por meio da articulação dos três planos evolutivos que compreendemos o processo de constituição do homem.

Nesse sentido, a sociedade é parte constituinte e, também, constituída na relação homem-sociedade-natureza, pois “ [...] o próprio modo de existência é a atividade social, porque o que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (MARX, 1978, p. 10).

Vygotski denominou interiorização o processo que consiste numa série de transformações por meio das quais o indivíduo reconstrói para si aquilo que se encontra no mundo externo em forma de produções histórico-sociais e culturais. Assim, “[...] uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”. (VYGOTSKI, 1996, p. 74).

É por meio da interiorização que ocorre a conversão do nível social ao nível individual. As Funções Psicológicas Superiores são, então, relações interiorizadas de uma ordem social transformadas em um nível individual, constituindo, assim, a subjetividade. Ou seja, o indivíduo interioriza, em seu mundo interior, as produções históricas, sociais e culturais que estão exteriorizadas no mundo real. Disso podemos depreender que o ser humano é síntese do processo de transformação com o meio, compreendido como contexto físico, social, histórico e cultural em que se inter-relacionam os sujeitos.

Seguindo nessa perspectiva teórica, a mediação dialética exige instrumentos com as características de ambos os elementos mediados e o mediador estabelece as características da síntese por ter o tônus. Segundo Santos (2010) a mediação “[...] é uma categoria da dialética que nos permite apreender os vínculos, os nexos, as relações que se estabelecem entre o todo e as partes”. Assim, a atividade é também mediadora, pois permite que o sujeito apreenda a realidade e possa transformá-la. A atividade se desenvolve na inter-relação homem/natureza, isto é, “[...] uma atividade é melhor compreendida como mediação”. (LEÃO, 1999, p. 22).

A condição social do homem se concretiza quando este sujeito produz a si próprio e ao outro homem, constituindo a sociedade, e esta, sendo construída por ele. No texto *O Homem e a Cultura*, Leontiev (1978, p. 262) entende o ser humano como qualitativamente diferenciado dos animais, uma vez que a:

[...] hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada com base no trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas.

Segundo Leontiev (1978), o princípio da história humana se estabelece no momento em que o homem e suas condições de vida se modificam; isto é, produzem a evolução dos seres humanos e o progresso histórico. Quando o sujeito passou a viver em sociedade, foi possível que a produção da cultura material e intelectual se desenvolvesse e o homem se apropriasse dela. É na transmissão das aquisições históricas às gerações posteriores e na aplicação de força humana para a transformação do meio que os homens constroem uma atividade criadora, produtiva e fundamental, ou seja, o trabalho.

A categoria ontológica que objetiva o ser humano é o trabalho. Tal categoria, aliás, constitui o ato de autoconstrução do homem. Portanto, o trabalho significa atividade conhecedora, consciente: o homem comporta-se no trabalho por si mesmo e enquanto objeto do seu trabalho (MARX, 2011).

Desse modo, o homem, sendo ser objetivante, só pode realizar seu ser quando se realiza enquanto objetivo, isto é, quando ele cria um mundo objetivo externo e material. Dessa forma, o trabalho constitui a específica afirmação do ser humano: nele se realiza e mantém-se o peculiar sentido humano. Para Marx (2011), a historicidade do homem foi tomada na sua determinação essencial, pois se trata de um ser “sendo” e determinável na história.

Isso equivale a dizer que,

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Vygotski (1996), por sua vez, considera o trabalho uma forma de interação social. Para ele, o uso de instrumentos materiais possibilita ao homem a relação com os outros sujeitos e a apropriação da experiência histórico-cultural. É também por meio do trabalho que o sujeito transforma a cultura e a si mesmo.

De acordo com Sirgado (2000), a história do homem é a história de transformação da natureza pelo trabalho e, conseqüentemente dele mesmo. O processo de construção do

conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-cultural onde vive.

A atividade consiste em outro modo de interação social. Pode ser entendida como a forma de o homem agir no mundo, referindo-se às ações concretas dos seres humanos na realidade objetiva (por exemplo, o trabalho e, por que não dizer, a atividade do psicólogo no processo de AP). Portanto, é um modo de interação social essencial na construção do psiquismo humano.

Na circunstância em que o homem cria os seus instrumentos de trabalho, cristaliza nesses objetos os aspectos sociais e ideais, ou seja,

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Nessa linha de raciocínio sobre o trabalho, Leontiev (1978) esclarece que foi pela divisão social do trabalho que surgiu a alienação econômica. Essa divisão é independente da vontade ou consciência dos seres humanos, pois se produz pela ação objetiva do desenvolvimento da sociedade. Assim:

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria. (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Nesse sentido, com as transformações econômicas no mundo, a ação do homem sobre o seu meio não conduz mais ao atendimento de suas necessidades, dado que os objetos construídos por ele se tornaram mercadoria, carregando um valor de troca, levando-o à alienação. Consequentemente, a produção do homem não resulta em um produto para ele, já que o fim disso será o salário.

No modelo econômico do capitalismo, além de a maior parte da propriedade privada ser apropriada por uma pequena classe da sociedade, o conhecimento também é detido por esse grupo. A produção intelectual no capitalismo se constitui como um produto com valor de troca. Por isso a educação se torna uma mercadoria apropriada apenas por uma pequena fração da sociedade.

Um dos principais efeitos da divisão do trabalho é, portanto, deixar o trabalhador à

parte, ou seja, empobrecendo-o. Apesar de produzir os bens, não tem acesso ao próprio bem produzido. Segundo Leontiev (1978), todo esse processo de alienação econômica gera a falta de acesso à cultura intelectual pela maior parte da população, ocasionando a desigualdade de desenvolvimento cultural em toda a sociedade, além de imobilizar e anestesiar o trabalhador.

Dessa maneira, evidencia-se que as desigualdades econômica e de classes, constituídas no processo histórico-cultural da humanidade, provocam a disparidade entre os homens. A esse respeito, vale frisar isto:

Se, pelo contrário, a concentração da cultura mundial não cessou de se reforçar, a ponto de alguns países se tornarem os portadores principais, enquanto noutros está abafada. É porque as relações entre os países não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entreatajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco (LEONTIEV, 1978, p. 280).

Com base nesse princípio de dominação do mais forte sobre o mais fraco, o referido autor destaca a ruptura que a alienação provoca: por um lado as grandiosas possibilidades de desenvolvimento do homem e, por outro, a pobreza e o difícil desenvolvimento dos homens concretos.

Dessa forma, Leontiev (1978) declarou que é por meio da história humana que se alcançará o verdadeiro e grandioso futuro da humanidade. Isso em virtude de que o homem só se desenvolverá e apreenderá as aquisições históricas da humanidade quando “[...] apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas”. (LEONTIEV, 1978, pp. 282-283).

No entanto, em consequência de a sociedade se apresentar dividida em uma pequena classe dominante e uma grande classe dominada e o inerente processo de alienação, a maior parte da população se apropria da cultura intelectual de maneira limitada. Nessa lógica, Leontiev (1978, pp. 283-284) explicita que:

O fundo do problema é que cada homem, cada povo, tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana.

A partir de uma perspectiva crítica é possível compreender as consequências do capitalismo, como o fato de o trabalho tornar-se apenas meio de existência e sobrevivência.

Nesse sistema, que é marcado por desigualdades e injustiças sócio-econômicas, o psicólogo, em geral, passa a desempenhar um papel adaptacionista no desenvolvimento de suas atividades, em vez de lutar por uma prática transformadora no contexto da Educação Especial em que está inserido.

Por ser essencial, no próximo item apresentaremos as discussões teóricas que são o foco desta pesquisa.

1.4 A teoria da subjetividade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

O pesquisador González Rey (2013) é um expoente estudioso da obra de Vygotski há mais de duas décadas e, por isso, deu continuidade ao legado de seu mestre com o desenvolvimento teórico sobre a subjetividade. Essa categoria, por sua vez, é processual e histórica, representando um conjunto complexo de significados e sentidos subjetivos na vida do homem. Ela se estrutura por meio da relação dialética entre sujeito e mundo, em um processo socialmente construído, permeado de contradições e rupturas, envolvendo as dimensões do afeto³, da cognição, do simbólico, da volição, da estética e da ética.

Diante do exposto anteriormente, o problema de pesquisa proposto neste trabalho tem como embasamento a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse caso, a categoria subjetividade assume posição principal, em virtude de ser considerada adequada ao estudo de temas complexos e, também, devido ao nosso interesse como pesquisadores pelas possibilidades do processo de construção do conhecimento que esse teórico agencia e acrescenta.

A subjetividade humana proposta por González Rey pode ser entendida não só como teoria, mas também como categoria. Quando representada como teoria, visa explicitar uma representação da psique que “[...] avança na sua compreensão como realidade complexa irreduzível a outras formas do real [...]” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2003, p. 14).

A subjetividade é considerada categoria central neste trabalho, por isso se faz necessário expor a definição conforme o autor referenciado, ou seja, trata-se de

³ De acordo com Vygotski (1997), o afeto é uma dimensão simbólica nas relações e condições concretas de produção e uso de signos e sentidos. É uma esfera em que residem as possibilidades humanas.

[...] um sistema não fundado sobre invariantes universais, que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida. [...] é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentido constituídas nas atividades do sujeito influenciam o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 35).

Assim, é possível perceber a relação entre subjetividade e ação pautada em uma visão sistêmica de sujeito. Dessa forma, a subjetividade contribui com a possibilidade de ruptura com as dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo e inter-subjetivo. Isto é, a subjetividade se constitui em um processo histórico e dialético nas produções de sentido e significado do sujeito, em uma constante e dinâmica processualidade de caráter contraditório, complementar e recursivo.

Nesse caso,

[...] o sujeito não é considerado apenas como uma instância de expressão ou de adaptação. Ele representa um consenso entre ação, energia e intenção, de forma inseparável do contexto em que se dá sua existência social, onde suas condições subjetivas e sociais são integradas numa relação complexa e em constante desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57).

González Rey (2003a) também afirma que se tornar sujeito implica um processo de subjetivação, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados acerca das suas vivências pessoais e sociais. Desse modo, a subjetividade é processual, histórica e dialética na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, nos sentidos que constrói, nos afetos gerados na relação com o outro; e é, ao mesmo tempo, constituída pelo grupo social e também dele constituinte.

Anache (2012) se coaduna com González Rey (2003), ao conceituar a subjetividade como “[...] constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo. Esse último integra os aspectos constitutivos da personalidade, como as vivências das situações que os sujeitos enfrentam e a consequente organização do seu mundo [...]”. (ANACHE, 2012, pp. 233-234). Vale destacar que a subjetividade se estabelece numa relação recursiva com a atividade do sujeito, inserido em um contexto social e material.

A perspectiva de análise da Teoria Psicológica Histórico-Cultural tem a categoria subjetividade como multideterminada, ao referir-se ao homem imerso em um contexto sócio-histórico mediado essencialmente pela atividade. Isso considerando que a subjetividade

também é constituída na atividade concreta humana, que se dá em um contexto social, em relação com o outro.

Por isso, outra categoria estudada por González Rey (2003a) é a subjetividade social, a qual é definida como:

[...] um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 202).

O autor ainda afirma que a subjetividade social é:

[...] complexo sistema de configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 203).

González Rey (2003a) nos apresenta os conceitos de subjetividade social e subjetividade individual, as quais são possibilitadas pelas experiências vivenciadas. O autor entende ainda que depreendem da relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual os sentidos subjetivos que se integram na personalidade do sujeito. Nesse aspecto, a personalidade é composta por configurações e sistemas que interagem, motivando emoções nas relações estabelecidas nas diferentes circunstâncias da vida do sujeito. As configurações que constituem a personalidade orientam tanto a subjetividade social, quanto a individual. A subjetividade individual se manifesta nas diversas atividades do sujeito, sendo esta constituída na subjetividade social, que interage permanentemente com a individualidade, produzindo novos sentidos subjetivos, constituindo, assim, suas experiências sociais.

A subjetividade social é um conceito que integra a cultura e o contexto social como um complexo sistema de configuração subjetiva, ou seja, de produção de sentidos e significados nos diferentes espaços da vida social do sujeito. Além disso, é a síntese de processos de significação e sentido que constituem a vida social das pessoas. Revela ainda uma construção simbólica e de sentido, pois a partir desse conceito é possível apreender como as configurações de sentidos, geradas socialmente, definem processos sociais específicos e, dialeticamente, as diferentes experiências sociais concretas participam do desenvolvimento da subjetividade individual. “A subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social”. (GONZÁLEZ REY, p. 215, 2003a).

O autor citado defende ainda, no conjunto de sua obra, que a categoria de subjetividade social possibilita a significação de determinados processos latentes na constituição social, por meio de relações e interpretações das complexas vivências e expressões do comportamento social dos sujeitos.

De acordo com Molon (2011), Vygotski trouxe a compreensão da gênese social do sujeito e da subjetividade, sendo que estes se estabelecem na processualidade. Nessa perspectiva, as Funções Psicológicas Superiores (doravante FPSs), ou seja, memória, abstração, percepção e atenção voluntária, comportamento intencional etc., são constituídas no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura. A autora declara ainda que a subjetividade se processa na dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica, portanto, está na interface do psicológico e das relações sociais. Ou seja, “A subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu”. (MOLON, 2011, p. 120).

Nesse sentido, Anache (2012, p. 237) reafirma a definição da categoria sujeito estudada por González Rey (2005):

Um ser concreto, consciente, interativo e intencional, ativo e, sobretudo, emocional. Nessa compreensão, as formas de expressão, verbal ou não-verbal, estão carregadas de emoções, comprometidas com sentidos subjetivos de quem fala e pensa e, portanto, devem orientar as práticas de avaliação.

Nessa linha de pensamento, é fundamental compreender as dimensões subjetivas dos psicólogos, a partir de uma visão sistêmica, dialética e dinâmica em que as expressões do sujeito são produzidas na relação recursiva das configurações subjetivas. A esse respeito, González Rey (2003 a) reitera esse entendimento tão discutido por Orofino e Zanello (1999), pois explica que:

Exige uma forma de pensar complexa, multifacética, relacional e comunicativa, capaz de abranger tanto o sujeito individual como a subjetividade social. Ou seja, tenta-se dessa forma, aproximar-se da multidimensionalidade do ser humano enquanto indivíduo simultaneamente produto e ator de um determinado contexto histórico e social (OROFINO; ZANELLO, 1999, apud GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 210).

Tomamos a citação anterior por considerarmos o destaque do autor de que é um dever ético do psicólogo pensar na multiplicidade e em novas alternativas, de forma a apreender a dimensão da complexidade do ser humano no processo de AP. Nesse caso, deve-se considerar

a importância significativa da relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade.

Desse modo, González Rey (2003b) salienta que, no estudo da subjetividade, existe uma nova lógica na construção dos fenômenos investigados, isto é, uma lógica configuracional. Para essa pesquisa, o autor desenvolveu a epistemologia qualitativa, sob a perspectiva dialética marxista, que:

[...] se orienta ao conhecimento dos processos de produção de sentido e de suas diferentes maneiras de organização, por meio da forma diferenciada e processual que os caracteriza, tanto no nível individual como nas diferentes culturas e espaços da vida social do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 274).

A Teoria da Subjetividade de González Rey (2003) é tomada, neste estudo, como perspectiva teórica norteadora. Por isso, pautamos a pesquisa sob a base da Epistemologia Qualitativa, pois esta é concebida a partir da abordagem “[...] metodológica apropriada ao estudo dos processos psicológicos”. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. VIII).

1.5 Aproximações dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a avaliação psicológica

No surgimento da ciência moderna, por volta do século XVII, valorizou-se o método das ciências naturais, principalmente pelo uso da matemática e da ciência empírica nas ciências humanas. Assim, a partir do momento em que se pôde medir, ou seja, foi possível atribuir números às coisas empíricas, passou a haver a possibilidade de atribuir maior precisão à descrição do fenômeno. Portanto, aproveita-se a medida como instrumento de trabalho no estudo da realidade (PASQUALI, 2010).

Segundo Figueiredo (2007), no século XX as práticas disciplinares expandiram-se e aprofundaram-se naquela que ficou conhecida como sociedade administrada ou capitalismo tardio, destacando-se os procedimentos de exame, de avaliação, de programação e controle. É nesse terreno fértil e propício que se vislumbra o início das práticas de AP.

Molon (2011, p.16) destaca que o cenário sociocultural fecundo para a consolidação da Psicologia como ciência:

[...] está relacionado com a crise da subjetividade privatizada, isto é, decepção necessária (a insegurança sobre a singularidade e a liberdade do indivíduo) gerada pela desconfiança nas promessas liberais e românticas. A constatação do caráter ilusório da experiência da subjetividade privatizada levou à necessidade de controle e da previsão do comportamento individual. Consequentemente, exigiu o surgimento de uma ciência especializada na previsibilidade e no controle científico do comportamento humano.

Isso posto, a autora compreende que os objetos de estudos da Psicologia seriam reconhecidos como objetivos pela razão, de forma a permanecerem e se reproduzirem regularmente e, portanto, poderiam ser observados, comparados e mensurados. Porém, com a predominância da epistemologia naturalista e positivista, a Psicologia, ao restringir sua análise ao observável e ao mensurável, excluiu de seu campo de investigação seu objeto de estudo específico: a subjetividade (MOLON, 2011).

Reafirmando a perspectiva comportamental do Behaviorismo e da Psicanálise, a subjetividade conforma-se como interioridade não dizível e não acessível. Consequentemente, nessa discussão evidencia-se:

[...] a necessidade de exclusão das interferências afetivas, subjetivas, místicas, psicológicas, para evitar os obstáculos ao saber exato, assim como problematiza a consolidação da psicologia pela delimitação dos procedimentos metodológicos, padrões de verificação e refutabilidade, e formas reconhecidas e valoradas da produção de conhecimento. (MOLON, 2011, p. 17).

Molon (2011) explicita as condições impostas à Psicologia para se consolidar como ciência ao excluir dos procedimentos metodológicos os aspectos subjetivos e consequentemente, compactuando com o modelo das ciências positivistas predominantes na atualidade. Esse tipo de padrão científico influenciou significativamente na construção dos exames psicológicos, afim de garantir a objetividade e o pragmatismo nos resultados das investigações psicológicas.

De acordo com Shine (2005), a AP surgiu em um momento em que a sociedade disciplinar encontrou na Psicologia Aplicada uma aliada na classificação dos indivíduos, a partir do estudo das diferenças individuais. Sua expansão primeiramente na Europa e, posteriormente, do Behaviorismo norte-americano, revela a necessidade e a importância da aplicação da Psicologia à sociedade. A predominância do cientificismo pragmático das primeiras décadas do século XX, aliada à crescente intervenção do Estado na regulação social, rapidamente absorveu essa aplicação e a ajustou aos critérios estatísticos necessários para obter resultados mais rápidos e confiáveis.

Ainda conforme a referida autora (2005), nas sociedades industriais capitalistas da Europa, a Psicologia, por meio do enfoque psicométrico, ofereceu possibilidades de homogeneização das classes, separando os anormais dos normais. A ciência positiva contemporânea opera com base nos princípios da objetividade, comprovação e sistematicidade, dando certeza aos cientistas de seus construtos teóricos. Logo, os procedimentos adotados recebem estatuto de cientificidade.

Na prática da AP, o sujeito avaliado pode ser tomado sob o ideário tecnocrático e disciplinar, ou seja, um homem conceituado a partir dos preceitos liberais de eficiência, interesse e utilidade (MANCEBO, 2002).

Lane (1987) já discutia a problemática de realizar o processo de AP apenas com o objetivo de investigar o sujeito numa perspectiva classificatória:

Se assumirmos que somos essencialmente a nossa identidade social, que ela é a consequência de opções que fazemos devido a nossa constituição bioenergética, ou temperamento, ou mesmo atrações de personalidade, como aspectos herdados geneticamente, sem examinarmos as condições sociais que, através da nossa história pessoal, foram determinando a aquisição dessas características que nos definem, só poderemos estar reproduzindo o esperado pelos grupos que nos cercam e julgados “bem ajustados” (LANE, 1987, pp. 22-23).

Da mesma maneira, González Rey (2003a) compartilha as ideias de Ferroti (1990), pois este faz uma crítica à prática psicométrica. Dessa forma, esclareceu que:

Ao fazer coincidir o conhecimento com a medição e a medição exata, em sentido quantitativo, a ciência moderna galileana tem realizado uma operação redutora, isto é, tem reduzido a natureza humana, complexa e não exatamente detalhada, na ‘unidimensionalidade’ dos meros homens de fato. Assim, pode-se afirmar que ao colocar a quantidade acima da qualidade, reduz o pensar ao quantificar. Ao obedecer aos imperativos do culto da precisão quantitativa, tem eliminado do saber humano todo o saber comum, os conhecimentos ordinários, mas essenciais, que constituem a estrutura cultural profunda da humanidade, a sabedoria douda dos analfabetos, a expressão das experiências específicas vividas, a “polpa” do cotidiano real. (FERROTI, 1990 apud GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 268).

Considerando as diversas propostas apresentadas no I Fórum de Avaliação Psicológica, em dezembro de 2000; as deliberações do IV Congresso Nacional de Psicologia acerca do tratamento a ser dispensado aos testes psicológicos; a Assembleia das Políticas Administrativas e Financeiras realizada no dia 14 de dezembro de 2002; as decisões do plenário realizado no dia 16 de março de 2003 e, por fim, a importância da construção dos aspectos e históricos da vida das pessoas no processo de AP, em 2003 o CFP criou o Sistema de Avaliação Psicológica (SATEPSI), com o propósito de expor informações sobre os testes

psicológicos à comunidade e aos psicólogos (CESCON, 2013).

A partir da criação do SATEPSI foi construída a Resolução N. 02-2003, a qual:

[...] permite que o trabalho dos psicólogos que utilizam testes psicológicos esteja cada vez mais respaldado em bases consistentes. Para isso, o CFP vai manter uma Comissão Consultiva integrada por psicólogos convidados, de reconhecido saber em testes psicológicos, com o objetivo de analisar e emitir parecer sobre os testes psicológicos encaminhados ao CFP, com base nos parâmetros definidos na Resolução n. 02-2003, bem como apresentar sugestões para o aprimoramento dos procedimentos e critérios envolvidos nessa tarefa, subsidiando as decisões do plenário a respeito da matéria (CFP, RESOLUÇÃO N. 02-2003).

A AP é um processo de construção de conhecimentos acerca de aspectos psicológicos, com a finalidade de produzir, orientar, monitorar e encaminhar ações e intervenções sobre a pessoa avaliada. Portanto, requer cuidados no planejamento, na análise e na síntese dos resultados obtidos. Dessa maneira, os princípios éticos que conduzem à prática da AP são: a competência, a integridade, a responsabilidade científica e profissional, o respeito pela dignidade e pelos direitos das pessoas, a preocupação com o bem-estar do outro e a responsabilidade social (CFP, 2010).

Em 2013, o CFP publicou a Cartilha Avaliação Psicológica na qual explicita os princípios norteadores e as orientações sobre o processo de AP. Assim, estabelece que:

A Avaliação Psicológica é um processo técnico e científico realizado com pessoas ou grupos de pessoas que, de acordo com cada área de conhecimento, requer metodologias específicas. Ela é dinâmica e constitui-se em fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos, com a finalidade de subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo, dentre eles, saúde, educação, trabalho e outros setores em que ela se fizer necessária. Trata-se de um estudo que requer um planejamento prévio e cuidadoso, de acordo com a demanda e os fins para os quais a avaliação se destina. Segundo a Resolução CFP n. 007/2003, “os resultados das avaliações devem considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de Avaliação Psicológica”. Cabe enfatizar que os resultados das avaliações psicológicas têm grande impacto para as pessoas, os grupos e a sociedade. (CFP, 2013, p. 01).

Nesse sentido, a Lei nº 4.119/1962, em seu artigo 13, especifica que constitui função privativa do psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: diagnóstico psicológico; orientação e seleção profissional; orientação psicopedagógica; e detecção de problemas de ajustamento.

Dessa forma, entendemos que existem muitos desafios atribuídos à prática da AP na contemporaneidade, os quais, conseqüentemente, devem ser superados. Não se pode deixar de

considerar a pluralidade da Psicologia e a complexidade do fenômeno psicológico. Por conseguinte, faz-se necessário ocasionar o direcionamento de estudos e pesquisas sobre os testes psicológicos referenciados por meio de consistentes teorias e técnicas apropriadas e capazes de garantir que suas implicações possam ser interpretadas e compreendidas corretamente. Isso com vistas a proporcionar medidas válidas e precisas do aspecto que pretende mensurar, compreender e explicar.

Apesar das críticas existentes sobre as limitações e classificações decorrentes dos resultados do teste de inteligência que mede o Quociente de Inteligência (QI), esse instrumento ainda é muito utilizado, não apenas no diagnóstico da deficiência intelectual, como também na predição do sucesso ou fracasso escolar do estudante avaliado. Por isso, a leitura sobre a AP, na perspectiva da Teoria Psicológica Histórico-Cultural, serve como embasamento, neste trabalho, por oferecer uma alternativa que visa superar as antigas práticas avaliativas, pois seu uso proporciona mais visibilidade aos sujeitos participantes do processo (ANACHE, 1997).

Historicamente, as práticas dos profissionais de Psicologia na avaliação estão pautadas, em sua maioria, na perspectiva psicométrica e com a visão biologizante e medicalizante na superação das dificuldades de aprendizagem. Neste trabalho, assumimos um posicionamento contrário aos processos de AP acrílicos e descontextualizados, visto que estes avaliam as dificuldades de aprendizagem dos sujeitos como decorrentes de problemas, unicamente, individuais. Ou seja,

Na área da educação especial, os testes servem simultaneamente para identificar os alunos a serem enviados a programas de educação especial e para definir a natureza da deficiência que as diferentes crianças possuem. As definições legais e científicas de vários tipos de problemas escolares (retardamento mental, tipos distintos de dificuldades de aprendizagem, etc.) são elaboradas com referência a instrumentos padronizados de avaliação; o desempenho nesses testes serve como base para rotular o aluno, e influencia a probabilidade de o aluno vir a ser enviado, por exemplo, a um programa de educação especial. Além da classificação, os testes também funcionam para sugerir formas de tratamento. (CAMPIONE, 2002, p. 256).

Em geral, é possível depreender que as concepções sobre a DI e as dificuldades de aprendizagem ainda permanecem atreladas a uma visão organicista, fundamentadas na perspectiva clínica de trabalho em que apenas com a utilização dos testes psicométricos haveria o diagnóstico desses aspectos.

Nesse sentido, o estudante torna-se responsável pelo seu não aprender; ou seja, reforça-se o entendimento individualizante e patologizante no processo educativo por parte dos profissionais da Psicologia. Enfim:

Os testes psicológicos parecem revelar, na verdade, as concepções dos psicólogos, a maneira como acreditam poder conhecer um sujeito, [...] reduzido primeiramente a “objeto”, pela padronização de um instrumento de avaliação psicológica, para só então, após uma longa convivência ser “reconduzido” pelo psicólogo ao seu lugar de sujeito, que – mal sabia o psicólogo – ele nunca havia deixado de ser. Os testes psicológicos, portanto, só são usados para dar aval “científico” a explicações (relações causais) que preexistem ao exame psicológico. (SOUZA, 2005, p. 91).

Ao discutirmos o processo de AP não é possível deixar de considerar as formas arraigadas de poder e controle, via dispositivos disciplinares e pela normalização técnico-científica, tão entranhadas no sistema econômico capitalista neoliberal vigente (MANCEBO, 2002). Essa prática tende a assumir uma posição de função diagnóstica, disciplinar e preventiva, não vislumbrando as contradições presentes nas diversas formas de entender o homem e as relações que constituem a sua subjetividade.

Vygotski (1998) e Leontiev (1991) já reconheciam e assinalavam algumas limitações do procedimento psicométrico no processo de diagnóstico da deficiência intelectual. Isso porque entendiam que os resultados de um teste pouco informam sobre a dinâmica psicológica do estudante, não têm função para o professor e ainda penalizam as crianças pertencentes a grupos minoritários, pois essas avaliações desconsideram os aspectos histórico-culturais desses sujeitos.

A AP, geralmente, restringe-se ao uso dos testes psicológicos e, dessa forma, explicita seu caráter ideológico, uma vez que se fundamenta em uma concepção de homem e de sociedade que comumente desconsidera as desigualdades sociais e culturais existentes no sistema econômico capitalista. As testagens psicológicas, em sua forma tradicional de aplicação, avaliam os sujeitos desvinculados de uma realidade histórica e cultural. Além disso desconsideram as relações sociais que constituem a subjetividade dos sujeitos avaliados, quer dizer, sua função fica caracterizada como classificatória, seletiva e discriminatória (FACCI, 2006).

De acordo com González Rey (2002), o processo de AP, como prática classificatória, despersonalizada e descontextualizada, produz somente aquilo que ele diagnostica, uma vez que reproduz, durante as situações de testagem, situações de fracasso semelhantes àquelas presentes no sentido subjetivo da criança. Corroborar esse ponto de vista Anache (2005), que, ao considerar que a AP nessa perspectiva se torna uma prática reducionista que fragmenta o sujeito, acaba por encerrar a dificuldade como uma característica própria e não apresenta a dinâmica psicológica da pessoa. Isso em razão de que se orienta pelas características

endógenas do sujeito, deixando de considerar os demais aspectos que constituem sua subjetividade, não permitindo, portanto, a elaboração de estratégias interventivas adequadas.

De conformidade com Oliveira (2004), o emprego de testes como instrumentos de diagnósticos formais resulta em uma classificação da criança avaliada de acordo com uma escala normativa que estabelece padrões de normalidade e permite a comparação do desenvolvimento entre sujeitos. Essa concepção contribui para reforçar a ênfase negativa dada ao diverso, visto que se presta a multiplicar as diferenças e avigorar o ideário de que ser diferente é sinônimo de não ser normal. Ao revés disso, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é afirmado que todos são diferentes, mas não são desiguais.

Desse modo, a AP, realizada por meio da aplicação de testes, acaba por enquadrar a criança em uma categorização geral que pode, inclusive, servir de justificativa para as experiências de insucesso que ela vivencia ou que venha a vivenciar. Tal avaliação, nesses moldes, termina por atribuir um rótulo ao sujeito, apagando a subjetividade da criança avaliada. Logo, o ato de avaliar perde seu objetivo, que seria subsidiar a prática dos profissionais envolvidos com o estudante.

Cumprido salientar que, quando a diferença é transformada em estigma, por meio do diagnóstico psicológico, termina por justificar quaisquer ações do indivíduo no meio. Ou seja, “[...] tudo o que ele faz ou é passa a ser interpretado em função dos atributos estereotipados do estigma” (GLAT, 1995, p. 27). Nas palavras de Cavalcante (2004, p. 49), “[...] o homem deixa de ser visto como homem e passa a ser visto como um deficiente em todas as suas dimensões. É a transmutação de uma pessoa em uma coisa”.

Nessa discussão, Beatón (2001), por sua vez, analisa que os testes psicológicos utilizados no processo de avaliação como instrumento de classificação resultam em danos ao desenvolvimento infantil, dado que influenciam diretamente nos processos de discriminação e marginalização das crianças que a eles são submetidas. Finalmente, Tunes e Bartholo (2006) consideram que o diagnóstico traz como consequência barreiras ao acolhimento do sujeito em questão.

Assim sendo, o diagnóstico psicológico ocasiona a construção do imaginário da deficiência diagnosticada e do seu caráter de irreversibilidade, em que a concepção de limitação da aprendizagem da criança também se fortalece. Aqui, o sujeito estará limitado nas suas possibilidades de aprender, apesar das oportunidades que lhe sejam oferecidas (FARIAS-BRITO, 2005).

Outro ponto a ressaltar diz respeito ao fato de que os testes padronizados são entendidos numa dimensão rígida e estática, além de partirem do pressuposto ideológico da

igualdade entre os homens. Ou seja, não leva em conta a marca excludente da sociedade capitalista, razão pela qual reforça a ideia das diferenças como problemas orgânicos. Por isso, essa concepção contribui para a estigmatização dos sujeitos, contrariando o entendimento de que é a partir do processo de desenvolvimento histórico-social que as funções mentais são formadas e se reproduzem nas pessoas, por meio da apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos (LEONTIEV, 1991).

Segundo Anache (1997), pesquisas na área da Psicologia apontaram a tentativa de complementação dos testes de inteligência. Embora essa medida constitua-se em um avanço, no que diz respeito ao aprimoramento dos procedimentos psicométricos, continua a classificar os estudantes de acordo com o seu grau de competência. Conforme a revisão bibliográfica empreendida neste capítulo, atualmente não foram evidenciadas pesquisas que apontassem para mudanças significativas nessa práxis da Psicologia. No entanto, foi perceptível a expressão de alguns estudos sobre os processos de AP desenvolvidos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Diante disso, fica evidente que é um desafio a construção de procedimentos de avaliação dinâmica que conciliem dados obtidos nas descrições qualitativas com as informações quantitativas sobre as diferenças individuais, subsidiando, assim, uma intervenção psicológica apropriada às necessidades da pessoa que precisa de diagnóstico.

Nessa ótica, Anache (1997) orienta que, na prática do processo de AP, deve-se contemplar uma análise do desenvolvimento de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível do Desenvolvimento Proximal. Vygotski (1984) defini a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) como: "[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKI, 1984, p. 97).

Segundo o autor e referência Vygotski (1995), ao investigar um fenômeno psicológico, deve-se partir da análise do processo, sendo necessário priorizar a análise explicativa e, por fim, utilizar a análise genética. O autor afirma ainda que é necessário compreender e analisar as relações internas dos fatos e, para o estudo das FPSs. Além disso, é importante utilizar o método instrumental⁴, pois esse método que estuda a totalidade, as propriedades e as funções das partes que a integram, partindo-se das propriedades particulares que a determinam e que se relacionam.

⁴ Método Instrumental se refere a um método de investigação experimental de formação de conceitos (VYGOTSKI, 1997, p. 193).

O estudo sobre as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, está em consonância com os pressupostos para a diversidade⁵, pois essa abordagem teórica entende a diferença como um princípio axiológico. Vygotski (1989, p. 5), a seu turno, nos apresenta outra forma de pensar a deficiência; não pela via dos defeitos, mas pela possibilidade de se encontrar “[...] processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança”, o que se sinaliza para os psicólogos a necessidade de construir outras formas de abordar o sujeito no processo de AP.

Nesse aspecto, é considerada a dinamicidade, isto é, uma dimensão interativa e mediada do processo que está em desenvolvimento, pois, segundo Vygotski (2014), as FPSs são formadas a partir da mediação⁶ da atividade, com a utilização de instrumentos e signos culturais⁷, que são vitais para a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo. Ressalta-se que o desenvolvimento do sujeito é promovido pela relação ensino-aprendizagem.

Levando-se em consideração o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural sobre o processo de AP, acreditamos que este estudo, por partir de uma abordagem da subjetividade dos psicólogos avaliadores na área da AP, pode trazer novas compreensões à questão da práxis do profissional da Psicologia no processo de AP.

Para Nardi (2006), ao longo do tempo, em diferentes sistemas e períodos históricos, o trabalho ganha sentidos diversos. Em variados contextos o trabalho estará relacionado a modos de existência. Assim sendo,

Pensar a subjetividade nas suas conexões com o trabalho implica compreender os processos através dos quais as experiências do trabalho conformam modos de agir, pensar e sentir amarrados em dados momentos – mais ou menos duráveis – que evocam a conexão entre diferentes elementos, valores, necessidades e projetos. Do mesmo modo, implica nas diferentes possibilidades de invenção e criação de modos de trabalhar, na forma das transgressões, ou mesmo, das resistências-potências na conexão dos diversos elementos e dos modos de produzir e trabalhar (NARDI; TITTONI; BERNARDES, 2002, apud NARDI, 2006, p. 22).

Por isso, compreendemos que o trabalho do psicólogo deve possibilitar as trocas sociais e a produção da subjetividade desse profissional. Na perspectiva do presente estudo, o

⁵ A palavra diversidade, conforme Silva (2000), em *A produção Social da identidade e da Diferença*, está associada à perspectiva multiculturalista que se apoia “em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (p.73).

⁶ A mediação é uma categoria dialética que estabelece “ [...] o processo que no homem tornou o comportamento organizado intelectualmente” (LEÃO, 1999, p. 23).

⁷ Os instrumentos têm a finalidade de orientar as ações dos sujeitos para a realização de uma determinada atividade; e os signos servem para controlar os comportamentos do próprio indivíduo (VYGOSTSKI, 1998).

trabalho é trazido à discussão por ser uma categoria central na constituição da subjetividade. Isto é, apresenta-se como essencial na produção de modos de existência do humano.

Esta pesquisa, por ser oportuno, se propôs a discutir aspectos internos da atividade que é destaque no campo profissional da ciência psicológica: a práxis do psicólogo no contexto da AP. No item 3.3, procuramos aprofundar essa questão, relacionando-a com as demais categorias abordadas no estudo, sob a égide do Materialismo Histórico-Dialético.

1.6 Procedimentos metodológicos e organização da dissertação

A primeira etapa da pesquisa foi a escolha dos sujeitos, pois o critério de elegibilidade foram os psicólogos do AEE-CEESPI, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), localizado no município de Campo Grande – MS. Os referidos profissionais que realizam o processo de AP dos estudantes das escolas públicas regulares que são encaminhados com a justificativa de que apresentam indicativos de deficiência intelectual. Considerando-se o recorte cronológico entre o ano de 2014 e o começo de 2015.

Antes do contato com os sujeitos, foi construído o cenário de pesquisa que:

[...] tem por objetivo apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela vão participar, e sua função principal é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa. (GONZÁLES REY, 2010, pp. 83-84).

O autor ainda afirma que:

[...] é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas. (GONZÁLES REY, 2010, p. 84).

Nessa fase foram feitas três visitas ao CEESPI, para estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa e criar vínculo entre pesquisador e pesquisados, por meio de diálogos. Nessas ocasiões, apresentamos o tema do estudo a fim de motivar e inteirar os sujeitos sobre a razão da nossa presença naquele ambiente e, assim, nós realizamos o convite aos psicólogos para participar da pesquisa.

Expusemos aos psicólogos e à direção do CEESPI os objetivos do trabalho e a forma como este aconteceria, pois se acredita que é de suma importância a apresentação da pesquisa

e, é claro, do pesquisador aos sujeitos participantes. Nesse primeiro contato, apresentamos o maior número de informações aos sujeitos/psicólogos, solicitando seu envolvimento e compromisso com o trabalho de pesquisa de campo. Explicamos, também, os procedimentos e o instrumento (gravador) a ser utilizado. Estimou-se um possível tempo de duração, sendo passível de sofrer alteração de acordo com as necessidades surgidas no decorrer do processo. Ao final, garantiu-se absoluto sigilo das informações.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa e a confirmação da participação dos sujeitos, foi marcado o próximo encontro. As visitas, por sua vez, foram previamente agendadas com cada um dos psicólogos participantes, com a anuência das gestoras do CEESPI. Em um primeiro momento, a conversação teve como objetivo estabelecermos contato com vistas à construção de vínculo com os sujeitos que seriam eleitos para a pesquisa, bem como o reconhecimento das possibilidades de realização deste trabalho.

A dinâmica conversacional realizou-se no próprio local de trabalho dos participantes (psicólogos). Isso nos permitiu a imersão no campo, na condição de pesquisadores, para obter contato direto com os espaços até então desconhecidos. Dessa forma, criou-se a oportunidade de interação com as pessoas que deles fazem parte, ou seja, os servidores da instituição.

Inicialmente nos deparamos com um prédio antigo, de alvenaria, que era residencial, o qual necessita de reforma e manutenção. Composto por de quatro (4) andares, os psicólogos participantes da pesquisa ficam situados no terceiro andar. O único elevador de acesso aos andares estava em condições precárias, por isso muitas vezes preferimos utilizar as escadas. Ao chegar ao AEE, encontramos uma sala adaptada – pois se percebe que aquele espaço era uma cozinha – com uma recepcionista. Os psicólogos ficam nas últimas duas salas desse setor. Ambas as salas possuem porta, o piso de taco, mesa, cadeiras, telefone fixo, ar-condicionado (muito antigo e, por isso, bem barulhento), sendo que uma delas possui um banheiro exclusivo. No entanto, são bem organizadas, possuem armários antigos nos quais estão guardados os relatórios confidenciais, assim como os materiais dos psicólogos. As paredes possuem cor neutra e as janelas são do modelo veneziana. Uma das salas tinha uma parede decorada com desenhos, os quais são de autoria de alguns estudantes que foram atendidos. Das janelas das salas há uma bela visão panorâmica da cidade. Foi possível constatar que, em determinados momentos das visitas, havia interrupção das dinâmicas conversacionais por parte de outros profissionais do CEESPI.

O processo de documentação para a concretização da pesquisa se deu com a autorização das dirigentes do CEESPI. É necessário deixar claro que todos os sujeitos envolvidos neste trabalho assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(doravante TCLE), contido na Resolução n. 466-2012 – Conselho Nacional de Saúde (CNS), que autoriza as pesquisas com seres humanos e futuras publicações dos resultados obtidos neste estudo. É registrado ainda que as identidades das pessoas são mantidas sob sigilo.

Isso tendo em vista de que:

As entrevistas são consideradas dentro da investigação como um processo dialógico progressivo, dentro do qual se produzem inúmeras redes e tecidos de informação, que têm que ser seguidos de forma mediata pelo investigador, pois sua construção teórica é uma condição para que apareçam novas informações dentro das redes constituídas, assim como para que apareçam novas redes de informações (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 76).

Essas entrevistas possibilitaram não só o registro sistemático das informações construídas a partir dos instrumentos utilizados, como também a investigação de conteúdos acerca dos aspectos relacionados aos procedimentos aplicados aos psicólogos, condições e circunstâncias inerentes ao processo. Os conteúdos das técnicas conversacionais foram gravados para garantir que tivéssemos dados fidedignos para a investigação científica. Fizemos uso, nessa etapa, de aparelhos de gravação de áudio.

Para tal fim, foram realizados os diálogos com os profissionais e efetuadas observações diretas, bem como análise de documento. Isso no intento de facilitar a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Na perspectiva da investigação qualitativa, vale destacar os instrumentos adquirem um sentido interativo, devendo-se considerar o nível de relações constituídas no momento de aplicação do instrumento e no curso em geral.

Com os instrumentos e procedimentos utilizados, buscou-se estimular a expressão dos sujeitos envolvidos: as dinâmicas conversacionais e a observação dos avaliadores tiveram registro manual, em forma de diário de campo, e, também, em áudio, que posteriormente foram transcritas. Como definido por González Rey (2003b, p. 91), “A definição dos instrumentos deve integrar sempre formas orais e escritas, pois uma atua como elemento descentralizador da outra e chegam a envolver o sujeito em uma reflexão crítica sobre a sua própria experiência”.

Conforme a proposta da epistemologia qualitativa, os sistemas conversacionais com os psicólogos aconteceram sob a forma de diálogo no qual a pesquisadora faz perguntas amplas, porém deixando espaço para a expressão espontânea dos participantes. Assim, cada entrevista produziu fenômenos e comportamentos singulares e totalmente imprevistos (GONZÁLEZ REY, 2003b).

Esse recurso é sobremaneira importante, pois, para González Rey “[...] toda situação ou recurso permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (2010, p. 42). Dessa maneira, o instrumento é tido como “[...] uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”. (1999, p. 80), (2010, p. 42).

Segundo o referido autor (2003b), a conversação, como um momento de expressão do sujeito, possibilita entrar em contato com sua subjetividade, permitindo-nos entender seu processo de desenvolvimento e sua definição atual. Outra questão é o processo de comunicação que caracteriza a pesquisa, ao considerar a comunicação como um princípio epistemológico e um processo dialógico, já que o homem é compreendido como um ser que se comunica nos diversos espaços sociais em que convive. Assim, reconsidera-se o espaço social da pesquisa em sua significação para a qualidade da informação produzida.

No entanto, a qualidade da expressão está intimamente relacionada ao sentido gerado pelo sujeito em sua relação com a pesquisadora. Dessa forma, o pesquisador se mostra como um sujeito responsável pelos caminhos que o processo de construção de conhecimento irá seguir, por meio de suas reflexões e decisões. Porém, essa pessoa,

[...] não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 36).

Os diálogos e reflexões que foram desenvolvidos depois do primeiro encontro compuseram, segundo González Rey (2003b), contribuições fundamentais para que os sujeitos se envolvam com a pesquisa, tornando-os capazes de influenciar a direção do estudo. “Esse tipo de pesquisa, que se apóia na participação e no compromisso crescente de quem participa nela, há de ter um sentido para os participantes, sem o qual é pouco provável que se produza o tipo de informação de que necessitamos” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 59).

Assim, reconhece-se o caráter ativo do pesquisador, ao tornar-se um centro produtor de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa, considerando a construção da teoria como um processo vivo. Nesse sentido, importa levar em conta que:

O processo de construção da informação é um processo hipotético. A produção de hipótese mediante a construção de indicadores e das ideias e reflexões que se articulam nesse processo e que definem um modelo teórico, como pode ser a representação de uma configuração subjetiva, é um processo mediato, que integra informações de diferentes instrumentos e situações vivas que se vão produzindo e

desenvolvendo ao longo do processo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 137).

As conversações destinaram-se ao diálogo sobre a história da vida acadêmica do sujeito, a sua trajetória profissional, suas experiências, percepções, dificuldades e expectativas para a área da AP do estudante com deficiência intelectual, etc. Esses sistemas dialógicos aconteceram de maneira descontraída, para que os participantes se sentissem o mais à vontade possível. Portanto, esse tipo de metodologia de pesquisa, que se caracteriza na epistemologia qualitativa, propõe que o tema seja introduzido em forma de diálogo, a fim de que possa evoluir espontaneamente.

Nas dinâmicas conversacionais foram analisadas também questões que envolvem o relacionamento estabelecido entre o psicólogo e os discentes com deficiência intelectual, o planejamento do processo de AP e, diante disso, como se realiza o processo de AP desse estudante. No decorrer dos diálogos eram observados, no relato dos acontecimentos, os conteúdos manifestos. Ou seja, aqueles que depreendem de uma explicação racional, bem como os latentes, observados nas diferentes formas de expressão do discurso de cada um (gestos, entonação da voz, etc).

Concomitantemente com as técnicas conversacionais, utilizou-se com os psicólogos o Completamento de Frases que, por caracterizar-se como um instrumento indutor, possibilitou aos avaliadores expressarem sentimentos a respeito do processo de AP do estudante com deficiência intelectual.

O Completamento de Frases fornece indicadores de aspectos da dinâmica da subjetividade do indivíduo, principalmente no que se refere à sua relação com o meio, consigo mesmo, com o seu passado e com o futuro. Para isso, devem ser analisadas as frases em conjunto a fim de se compreender a configuração subjetiva.

Esse instrumento apresenta um conjunto de 70 frases incompletas propostas por González Rey, as quais o psicólogo as completou na intenção de desvelar quais sentidos subjetivos são implicados sobre a prática do processo de AP do discente que supostamente possui deficiência intelectual (GONZÁLEZ REY, 2010).

No terceiro momento foi realizado um estudo exploratório que, de acordo com Gil (1999), tal estudo é desenvolvido com o objetivo de obter uma visão geral acerca de determinado fato. No caso da presente pesquisa, exploramos o serviço e os documentos que regulamentam e direcionam a avaliação dos estudantes que são encaminhados para o AEE-CEESPI – Campo Grande/ MS.

Na última etapa da pesquisa, realizaram-se as construções e interpretações das informações, sendo analisadas qualitativamente e, a partir disso, alcançamos a identificação das dimensões subjetivas dos psicólogos no processo de AP do estudante com indicativos de deficiência intelectual.

No primeiro capítulo deste trabalho procedemos à explanação de um panorama geral sobre a educação especial e, logo em seguida, daremos a conhecer um estudo sobre conceituação da deficiência intelectual e suas implicações. Finaliza-se este capítulo, por ser relevante, com a retomada da história da AP, desde os primórdios da constituição das ciências psicológicas até a atualidade.

Já o segundo capítulo, sob o título “A Construção do Processo de Avaliação Psicológica na Perspectiva Histórico-Cultural”, traz uma discussão ampliada sobre a constituição do sujeito, partindo para a categoria subjetividade. Por ser fundamental, foi debatido o conceito de trabalho na perspectiva do Materialismo-Histórico Dialético relacionando essa categoria com a práxis dos psicólogos no processo de AP. Em seguida, apresentam-se os fundamentos que são compostos pela Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2003a), abordando algumas categorias desenvolvidas nesse arcabouço teórico. As referências ao termo sujeito, no texto, ancoram-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Logo depois, no terceiro capítulo, denominado “Os Percursos da Pesquisa”, foi exposta a metodologia, o objetivo geral e, por fim, os instrumentos e procedimentos. Apresentam-se, também, o cenário da pesquisa, os sujeitos pesquisados, bem como as peculiaridades desse contato e do processo de construção da informação.

O quarto capítulo, designado como “Construindo as Informações sobre a Pesquisa” é dedicado à análise dos diálogos, possibilitada por meio do processo de construção e interpretação da informação, objetivando uma leitura articulada ao referencial teórico. Nas “Considerações Finais”, fazem-se reflexões sobre o material construído e discutido, além de ser revista a importância do tema, tanto para a Psicologia quanto para outras áreas, indicando possíveis desdobramentos deste estudo.

Não se pretende fazer – é bom que se diga – uma exegese a respeito das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, mas, sim, refletir sobre alguns pontos que elucidam o objeto da pesquisa. Os elementos abordados neste trabalho são importantes para estabelecer relações entre os aspectos teóricos e práticos, os quais não podem ser dissociados, uma vez que esses conceitos fornecem a base para a construção da fala. Além disso, importa lembrar que esse discurso é

produto dos setores hegemônicos desta sociedade não igualitária. Sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, procurou-se ilustrar o delineamento das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas nas práticas desenvolvidas no processo de AP dos estudantes que supostamente apresentam deficiência intelectual, buscando discutir a prática e o discurso que fazem parte de uma unidade em processo e em conflito (ANACHE, 1994).

“Tanto o nível do Q.I. como a gravidade dos transtornos da atenção, as dificuldades no campo da abstração ou um transtorno escolar têm sentido somente no seio de uma história” (MANNONI, 1964).

2. O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade tem uma história que vem desde o século XVIII. No entanto, como movimento social, o referido processo iniciou-se só na segunda metade da década de 1980, nos países economicamente mais desenvolvidos da União Européia. Foi registrado, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), o direito de toda criança à educação e este foi reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) foram formulados textos que fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização e ao sucesso escolar. Já com a Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), esse direito também foi garantido para um segmento escolar que, até então, era pouco considerado: trata-se dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE). A mencionada declaração, por sua vez, tem papel-chave na implementação de políticas públicas e ações para assegurar o direito à educação⁸ das pessoas com deficiência. Em 2008 houve a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na qual foi produzido um documento fundamental que reconhece os direitos das pessoas com deficiência e consolida uma nova abordagem, em que são vistos e tratados como sujeitos de direitos iguais a quaisquer outros indivíduos (FERREIRA, 2006).

Segundo Capellini e Mendes (2006) a história da educação especial no Brasil pode ser entendida a partir das décadas de 20 e 30 do séc. XX, com a criação das primeiras classes da Educação Especial. Em 1958 houve alguns investimentos, por parte do Ministério da Educação, a fim de promover a educação dos PNEEs. No entanto, só em 1970 houve a criação dos Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias de Estaduais de Educação.

Em 1988, promulgou-se a Constituição Federal Brasileira, que foi um dos documentos precursores legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência. Logo, em 1989 ocorreu a reestruturação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a partir da Lei N. 7. 853/89, que visava garantir às pessoas com deficiência a integração social. Na época, a CORDE se tornou o órgão responsável pela coordenação das ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência. Já em 1990 foi

⁸ Segundo Vygotski (1997) a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento.

publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei N. 8.069-1990) – como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O referido estatuto ressalta que as pessoas com deficiência terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e deverão ser atendidas, preferencialmente, no sistema regular de ensino.

Um avanço importante que se deu no Brasil foi a promulgação da Lei n.º 9.394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - (BRASIL, 1996), com um dos objetivos de assegurar o direito à educação sem a exclusão dos PNEE. No artigo 4.º, a LDB determina que deve haver "[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino"; e, no seu artigo 58, estabelece também que a educação especial é "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". É esse artigo que define educação especial em termos da lei e regulamenta a prática da educação inclusiva (WERNECK, 1997).

Assim, os anos de 1990 são marcados com o advento da educação inclusiva, que defende o respeito às características do indivíduo frente ao processo pedagógico. Na Resolução 45/91, da Assembleia Geral das Nações Unidas, defendia-se, pela primeira vez, segundo Werneck (1997), a sociedade para todos. Em 1981, instituiu-se o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, da Organização das Nações Unidas (ONU), e, assim, seguiu-se a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência (1983-1992), na qual foram consolidados os princípios éticos, filosóficos e políticos que vêm sustentando o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Essa proposta entende que a escola necessita ser inclusiva, ou seja, cabe a essa instituição criar condições para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Sendo assim, é necessário prover meios para a efetivação desse processo, intervindo diretamente com os estudantes, com os professores ou com a direção da escola (MARCHESI, 2004).

Podem-se destacar os documentos legais, de âmbito nacional, que retratam esse tema: os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001). O segundo deles, por sua vez, veio com o objetivo de traçar os caminhos e estabelecer meios legais para garantir a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum, da rede regular, e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência.

Finalmente, em 2004, foi regulamentada por decreto-lei a Lei de Acessibilidade, que trata, como o nome indica, da acessibilidade ao meio físico, aos sistemas de transporte, de comunicação e informação, além de ajudas técnicas.

Pensar em um processo de inserção de discentes com necessidades educacionais especiais em classes comuns significa acolher, dentre a diversidade que constitui esse universo, mais um segmento populacional representado pelos alunos com deficiência intelectual, o que vem sendo considerado um entrave para a inclusão (ROSIN-PINOLA, 2006).

Segundo o Censo 2010, o Brasil tem mais de 190 milhões de habitantes, dos quais mais de 200 mil, isto é, 0,10% da população total, foram identificados com deficiência intelectual. Destaca-se que os homens representam a maioria dos casos (IBGE, 2010).

Não podemos deixar de considerar o contexto econômico em que a escola está inserida e qual a sua função nesta sociedade capitalista. Ao compreender que essa sociedade está dividida em classes, o conhecimento científico geralmente está restrito a uma determinada camada privilegiada da população. Isto é, a classe trabalhadora obtém, no máximo, uma formação escolar para adaptar-se ao sistema econômico.

A instituição escolar, como instrumento ideológico do Estado, serve aos interesses predominantes do sistema. Ou seja, ensinar os valores e conteúdos inerentes à classe burguesa, aos seus descendentes e àqueles que a burguesia precisa para a reprodução do capital (LEÃO, 2015) ⁹.

Em uma escola ancorada em visões ideológicas e, em nossa sociedade guiada pelo capitalismo, temos que questionar até que ponto a escola não está preparando indivíduos para ocupar lugar determinado no campo das relações sociais. (...) os seres humanos são criados pela sociedade em que vivem, e a escola pode colaborar para mantê-los em determinada situação ou não (FACCI; SOUZA, 2011, pp. 96-97).

Assim, questionamos como essas mudanças na legislação para a inclusão social das pessoas que apresentam deficiência, tem realmente contribuído para a quebra do paradigma produtivista e pragmático imposto pelo sistema econômico capitalista na escolarização das pessoas?

Essa problemática ainda perdura no séc. XXI, porém com avanços e possibilidades de transformações significativas na educação dos estudantes com deficiência intelectual. Temos por certo que a escola tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pela

⁹ Contribuições de um dos membros da banca de qualificação, Professora Doutora Inara Barbosa Leão, realizada no dia 05-08-2015, na sala de reuniões do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado, da UFMS.

humanidade (SAVIANI, 2003). Dessa forma, entendemos que a AP do estudante que apresenta deficiência intelectual deve-se pautar no fato de que, apesar de todas as crianças terem o direito inalienável de apropriar-se do mais avançado domínio teórico e/ou prático desenvolvido no espaço escolar, a maior parte dos filhos da classe trabalhadora não tiveram acesso a determinados bens culturais e intelectuais.

Os estudantes encaminhados ao AEE do CEESPI com indicativos de deficiência intelectual, para passar por um processo de AP, são discentes das escolas regulares públicas da cidade de Campo Grande-MS, ou seja, a maioria esmagadora carrega em princípio as marcas de expropriação da “cultura”. Fato que deve ser considerado pelos psicólogos no entendimento da complexidade do sujeito que está para ser avaliado (FACCI; SOUZA, 2011).

Para uma discussão mais profícua, no próximo item será abordada a conceituação da deficiência intelectual.

2.1 A deficiência intelectual: conceituação e suas implicações

Nessa perspectiva da educação inclusiva, considera-se que os estudantes com deficiência intelectual são, antes de tudo, pessoas que devem conviver com outras ditas “normais”, em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual, de forma a modificar significativamente suas habilidades e conhecimentos.

Dessa maneira, é importante conhecer as ideias que norteiam a concepção acerca da DI, para que se possa compreender melhor o lugar do sujeito com deficiência intelectual na sociedade contemporânea.

A análise histórico-crítica do conceito de deficiência, proposta por Aranha (1995), rompe com as visões tradicionais e mecanicistas. Essa autora, a seu turno, ressalta a importância dos ideais e pressupostos que o sistema econômico (capitalista) possui na construção da deficiência, uma vez que esta é tratada como sinônimo de improdutividade e desvio. No sistema capitalista neoliberal, a produção é exigida igualmente para todos os indivíduos e aqueles que não conseguem atingir as expectativas dos detentores da produção são vistos como desviantes.

Para a autora referida acima, a deficiência é multideterminada por fatores que, aliados aos valores do sistema vigente na sociedade, levam à segregação e estigmatização dos indivíduos deficientes. Estes, por sua vez, são considerados incapazes e fracos, pois não se

enquadram nos moldes produtivos do sistema capitalista. Portanto, a deficiência é vista como uma condição desvalorizada em nosso meio social, no qual os que não apresentam eficiência produtiva são tidos como “estorvos”.

Essa ideia coloca em evidência a questão de que o modo como se lida com a deficiência é influenciado pelo contexto social e histórico em que o sujeito vive. Segundo Omote (1995), o sujeito que apresenta deficiência intelectual é uma pessoa que possui algumas limitações em suas capacidades e desempenhos. Esse autor afirma, assim, que a denominação com deficiência se refere a uma condição adquirida por tais pessoas. Daí ter-se preferido utilizar a denominação pessoa com deficiência.

Outra noção construída socialmente e que merece ser destacada aqui, por estar impregnada na própria noção de deficiência intelectual, refere-se à posição de desviante. Segundo Glat (1995), a rejeição da sociedade às pessoas com deficiência intelectual reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente e anormal chama a atenção e pode causar variadas reações. Contudo, essa diferença poderia não traduzir essa forma de preconceito se ela (a diferença) fosse reconhecida como parte integrante da essência humana, isto é, social.

Assim, foi observado que ainda há questões que precisam ser aprofundadas com relação ao conceito de deficiência intelectual, já que:

Apesar dos esforços de alguns autores, o discurso da maior parte dos órgãos públicos e dos programas de formação de pessoal mostra que a deficiência mental continua sendo considerada como estando dentro do indivíduo, descontextualizada e sem nexos sociais, quando, na verdade, este conceito deveria englobar o contexto socioeconômico e político de nossa época, bem como as influências culturais que estão presentes na construção deste sujeito concreto. (NUNES; FERREIRA, 1994, p. 13).

Na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência é compreendida como uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a pessoa com deficiência é tomada como sujeito de sua própria trajetória, cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas. A deficiência intelectual, nesse caso, é entendida como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2003) propõe um modelo de avaliação da pessoa com deficiência que considere, além da dimensão biomédica, os aspectos psicológicos e sociais. Isso por entender que a deficiência é determinada “[...] também pelo contexto físico e social, pelas diferentes percepções culturais e

atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 190).

O modelo teórico ecológico e social da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD (2010) mais aceita e difundida internacionalmente propõe uma visão dinâmica da deficiência intelectual, na qual devem relacionar-se pessoa, ambiente e sistemas de apoio educacionais disponíveis.

[...] incapacidade é caracterizada por importantes limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos (AAIDD, 2010, p. 1, tradução nossa).¹⁰

Entretanto, esse entendimento continua enfatizando a necessidade de medição do aspecto intelectual, “o funcionamento intelectual deve ser mensurado usando-se testes de inteligência padronizados individualmente administrados” (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 2010, p. 22) e indica uma faixa de pontuação de QI para o diagnóstico de deficiência.

Em alguns documentos oficiais, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil ressalta que a deficiência intelectual “(...) não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos” (BRASIL, 2006, p. 10), de modo que o “(...) diagnóstico de deficiência mental preconizado pelos testes de QI reduz a identidade da criança a um aspecto relativo, a uma norma estatística padronizada” (BRASIL, 2005, p. 14). Pode-se concluir que há limitação nesses referenciais. Assim, é necessário lançar mão de uma avaliação diferenciada, que considere também as dimensões subjetivas dos sujeitos.

Mitjáns Martínez (2009) explica que a pessoa com deficiência intelectual é síntese do desenvolvimento insuficiente dos processos psicológicos superiores, ou seja, a questão está relacionada ao precário desenvolvimento cultural. Dessa forma, o fato de as possibilidades de acesso à cultura serem inadequadas faz com que as características negativas da deficiência, consequentemente, sejam acentuadas.

Terminada esta etapa do trabalho, na próxima sessão vamos nos aventurar a fim de compreender a trajetória histórica da AP do discente com deficiência intelectual.

¹⁰ (...) disability is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as express in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18 (AAIDD, 2010, p. 1).

2.2 Trajetória histórica da AP

Historicamente foi registrado que a medicina foi o campo do saber responsável pelo conceito e pela prática diagnóstica. A ciência médica, por meio dos seus parâmetros clínicos, realiza a ação de classificar, decidir, enquadrar. Ou seja, “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto, pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar” (MOYSÉS, 2008, p. 158). Além disso, Vasques explica que,

Originário da palavra grega *diagnóstikos*, significa conhecer, discernir. O diagnóstico seria o conhecimento ou determinação de uma doença pela observação de seus sintomas. Os fatos que iluminam uma conclusão. O primeiro passo do processo terapêutico. O momento em que uma decisão sobre normalidade e patologia deve ser tomada. Uma pergunta que balança os alicerces do conhecimento. Uma encruzilhada. Em que direção apontar o tratamento e a escolarização. (VASQUES, 2008, p. 108).

Nesse sentido, a partir das técnicas psicométricas, o diagnóstico da deficiência, também baseado no modelo médico, possui o foco no sujeito, partindo do princípio da falta. Nas pesquisas acadêmicas, importa frisar, são evidentes as críticas a esse modelo de diagnóstico, pois prevalece a ausência de contextualização, isto é; sem considerar o lugar das relações como produtoras do sujeito.

Em uma análise da trajetória histórica da constituição da AP, é possível observar que a Psicologia se erigiu a partir das práxis da AP. A constituição de uma subárea do conhecimento psicológico, conhecida como AP, a partir dessa orientação geral, firmou-se historicamente como disciplina, que tem por objetivo medir fenômenos e processos psicológicos. A história de afirmação da AP, como campo de conhecimento e de intervenção surgiu a partir de uma série de situações práticas de explicação sobre problemas humanos.

Para isso, retomar-se-á a constituição histórica da AP, a partir do século XIX, que foi caracterizado como o apogeu do liberalismo e do individualismo como princípio de organização econômica e política. Esse século foi identificado como o do início de uma sociedade organizada pelo regime disciplinar. Assim, “o espaço psicológico nasceu e viveu da articulação conflitiva das três formas de pensar e praticar a vida em sociedade: liberalismo, romantismo e regime disciplinar”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 129).

Nas vicissitudes do liberalismo e do individualismo, estabelece-se a preservação dos espaços de privacidade e dos direitos individuais: direitos à liberdade e à propriedade. Isso favoreceu o desenvolvimento da sociedade individualista e atomizada. Figueiredo (2007), em

sua obra, destaca um personagem representativo desse modelo: Jeremy Bentham, que foi o criador do utilitarismo, reforçando os princípios da concepção do liberalismo racionalista, construtivo e tecnocrático.

Outra figura que reúne os elementos do regime disciplinar, dos liberais e dos românticos é Stuart Mill, que escreveu a obra filosófica *On Liberty* (1859). Trata-se de um livro de testemunho pessoal, que defende os espaços ameaçados da privacidade e da liberdade nessa versão romantizada do liberalismo. Portanto, essa publicação é uma proposta de metas e formas de vida social e política em que as conquistas civis e liberais estão a serviço dos valores românticos, com disciplina e doutrina utilitária.

Outra obra analisada por Figueiredo (2007) que retrata as relações entre a cultura individualista e as novas forças e formas do despotismo é *A Democracia na América*, de Alex Tocqueville (1835). Estudioso do individualismo moderno, esse pensador observa um crescimento dos espaços de individuação dos poderes das agências governamentais e da opinião pública. Assim, nesse período, evidencia-se a expansão da sociedade administrada com formas políticas autoritárias e totalitárias, contrapondo o aprofundamento do individualismo e as repetidas ressurreições do ideário liberal.

Já na obra de Balzac (1842), destaca-se o movimento romântico em relação ao regime disciplinar, no qual são evidenciadas as características libertárias, expressivas e domesticadoras. O referido autor trata da versão de liberdade positiva, com um caráter autônomo e de autoengendramento, que segundo Figueiredo (2007) constituía-se a personalidade singularizada.

Segundo Figueiredo (2007), é desse terreno triangular, com caráter constitucionalmente conflitivo, que nasce o objeto de saber e intervenção: “[...] o psicológico, com uma existência problemática, insegura e defensiva”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 152).

É relevante considerar isto:

A psicologia científica que, nascida no século XIX sob a égide do “modelo cartesiano filtrado pelo formalismo kantiano e retraduzido pelo positivismo”, eliminará o incomensurável, priorizando as constatações dos fatos, cálculo de probabilidades e culto da escala e disseminará a certeza científica da capacidade humana reduzida pela razão calculadora a prosaico do quociente aritmético. (PATTO, 2000, p. 62).

Nas últimas décadas do século XIX, pelo advento da ciência moderna, o mundo passa a ser referido em termos de quantificação; a Psicologia, por sua vez, centra-se na grande preocupação de se estabelecer como disciplina científica. Desse modo, a Psicologia recorreu

ao método experimental das ciências naturais para transformar-se numa disciplina científica autônoma (ANTUNES, 2004).

De acordo com Vilela (2009, p.173):

O próprio termo psicometria – do grego *pyqué*, alma, e *metron*, medida, medição – deixa clara a intenção de uma área da psicologia que se dedica ao estudo das medidas psicológicas, utilizando-se, para isso, da Estatística, que possibilita ao psicólogo o manuseio de testes psicológicos de acordo com alguns critérios básicos, que são validade, fidedignidade e padronização.

Por isso, é importante ressaltar os episódios da história das ciências naturais que propiciaram os espaços para o desenvolvimento da Psicologia científica. Pode-se destacar, no campo das ciências naturais, o filósofo e matemático Johan Friedrich Herbart (1806), que, na primeira metade do século XIX, introduziu na teorização psicológica a prática de construção de modelos formais que, mais tarde, alcançaria o *status* científico.

Mediante as pesquisas de Wundt (1832-1920), a Psicologia Experimental foi acrescentada de um novo procedimento e de novas preocupações com os estudos da duração dos fenômenos psíquicos. Cattell e Ebbinghaus deram prosseguimento aos trabalhos de seu mestre. Vale destacar que, posteriormente, Wundt reconheceu que foi um grande erro tais investigações (LEÃO, 2015).¹¹ Os testes psicológicos aparecem representados pelo conhecido James McKeen Cattell (1860-1944) e por Rudolf Pintner (1884-1942), este professor do *Teachers College Columbia University*, reconhecidos por suas contribuições para o ensino de Psicologia e para os testes psicológicos.

A contribuição de Ebbinghaus (1850-1909) serviu de modelo para construção de itens em AP. A mente, então, passava a ser entendida por sua condição de funcionalidade, diante das necessidades de adaptação, e os conceitos de seleção e variação reafirmavam o problema das diferenças individuais, já preconizado pelo psicólogo associacionista Alexander Bain (1818-1903).

Em 1884, Francis Galton (1822-1911) instalou um laboratório para medidas antropométricas na *International Health Exhibition*, em Londres, com o objetivo de medir, de várias maneiras, as faculdades mentais. Embora a expressão testes mentais, tenha sido cunhada por Cattell (1890), foi Galton quem deu origem a esse conceito. Galton baseou-se nas ideias do empirista John Locke (1632-1704), de que todo conhecimento é adquirido por meio dos sentidos. Suas maiores contribuições ocorreram em três áreas, a saber: 1) criação de

¹¹ Contribuições de um dos membros da banca de qualificação, Professora Doutora Inara Barbosa Leão, realizada no dia 05-08-2015, na sala de reuniões do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado, da UFMS.

testes antropométricos; 2) criação de escalas de atitudes; 3) desenvolvimento e simplificação de métodos estatísticos. Nesse último item, seu colaborador Karl Pearson desenvolveu a fórmula coeficiente de correlação produto-momento. Tais contribuições possuem o pressuposto da determinação natural, ou seja, em considerar as influências do meio social (LEÃO, 2015).¹²

O encontro das tradições de Wundt e de Galton se deu por meio de Cattell, sendo o primeiro americano a obter o doutorado sob a orientação de Wundt. Foi nessa época que conheceu Galton, vindo a se interessar pelo tema das diferenças individuais. Em 1890, Cattell escreveu o célebre artigo *Mental tests and measurements*, na revista *Mind*, no qual o termo testes mentais foi usado pela primeira vez. O artigo descrevia uma série de testes utilizados em estudantes universitários para medida de nível intelectual.

O referido psicólogo americano promoveu uma abordagem prática, com a aplicação de testes no estudo dos processos mentais. Seus trabalhos concentravam-se no estudo das capacidades humanas, reforçando ativamente o movimento funcionalista da Psicologia americana. Os testes eram muito semelhantes àqueles usados por Galton. Uma tendência, enfim, que se manteve nos trabalhos de Galton, Cattell e Wundt foi a medida de processos mentais simples.

Com o rápido crescimento da estatística, por volta de 1900, foi oferecido aos psicólogos exatamente o tipo de instrumento quantitativo que esperavam para sustentar a credibilidade científica. Isso aumentou a construção de novas técnicas estatísticas adequadas para as tarefas que buscavam realizar.

No campo da medicina, Emil Kraepelin (1856-1926), outro orientando de Wundt, publicou um trabalho relatando o desenvolvimento de testes para medir o que chamava de fatores básicos do indivíduo. Os testes desenvolvidos eram utilizados no exame de pacientes psiquiátricos (Anastasi; Urbina, 2000).

Oswald Külpe (1862-1915), também orientando de Wundt, desenvolveu estudos experimentais e qualitativos de processos mentais superiores. Assim, começou a estudar o pensamento, chegando a organizar a Escola de Psicologia de Würzburg, em 1893.

No entanto, a grande virada na medida de processos mentais superiores aconteceu na França, com a pesquisa de Alfred Binet (1857-1911). As ciências sociais, em geral, buscavam organização científica, matematizando os seus resultados, tanto na indústria como na escola.

¹² Contribuições de um dos membros da banca de qualificação, Professora Doutora Inara Barbosa Leão, realizada no dia 05-08-2015, na sala de reuniões do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado, da UFMS.

Aos poucos, a Psicologia foi ganhando espaço que, considerando o enfoque psicométrico, pautado nos trabalhos de Galton, Simon e Binet (1905), ofereceu instrumentos para a mensuração da inteligência.

As novidades da Psicologia Fisiológica alemã, representadas pelos trabalhos de Fechner, Helmholtz e Wundt, foram divulgadas na França, inicialmente, por Théodule Armand Ribot (1839-1916). O laboratório de Psicologia Experimental, na França, foi criado em 1889, e em 1894 Binet assumiu a diretoria. Em 1905, o psicólogo francês construiu a primeira escala métrica de inteligência, visando avaliar o conhecimento escolar, o domínio teórico e prático do cotidiano e a inteligência natural (referia-se a quatro funções básicas: direção, compreensão, invenção e censura).

Em 1908, introduziu o conceito de idade mental. Quando o teste foi traduzido do francês para o inglês, por Henry Goddard, em 1908, foi chamado de Escala de Medida de Inteligência Binet-Simon. O interesse francês em psicopatologia e em observações clínicas propiciou a exploração de alternativas para o estudo de elementos mentais, no caso, as medidas de inteligência. O laboratório francês serviu de modelo para a criação dos primeiros laboratórios no Brasil.

Em 1916, o americano Lewis M. Terman desenvolveu a versão que passou a ser o padrão de testes: Stanford-Binet. Ele adotou o conceito de quociente de inteligência (Q. I.) que, em 1916, surgiu como razão entre a idade mental e a cronológica. É preciso ressaltar, no entanto, que a medição de QI foi desenvolvida inicialmente pelo psicólogo alemão William Stern.

As escalas métricas de Binet (1905) referem-se à quantificação da inteligência de forma objetiva e se adequaram às exigências econômicas da sociedade industrial daquela época, a fim de selecionar os trabalhadores que pudessem produzir mais e, conseqüentemente, gerar mais lucro para os burgueses. Os testes de avaliação da inteligência foram sendo incorporados como fundamentais no diagnóstico do retardo mental, com o objetivo de adequar os estudantes ao seu nível de desenvolvimento. Binet, portanto, marcou o início do teste de inteligência moderno.

Charles Spearman, influenciado por Galton, fez várias pesquisas em Psicologia Experimental e teve como resultado do seu trabalho, em 1904, o desenvolvimento da Teoria do Fator Geral da Inteligência humana, que, posteriormente, ficou conhecida como a Teoria G. Sua Teoria propõe que a inteligência é composta de dois tipos de fatores: gerais e específicos. Teixeira (2011) considera que o trabalho de Galton com análise fatorial representou uma das maiores contribuições para a psicometria.

Já no final do século XIX, Thorndike (1874-1949) realizou o estudo experimental quantificado sobre a aprendizagem associativa. Na mesma época, os fisiólogos russos Pavlov (1849-1936) e Bechterev (1857-1927) iniciaram o estudo experimental do condicionamento por associação entre estímulos. Os estudos desses três últimos pesquisadores, deram a base para a constituição de toda a Psicologia Experimental behaviorista nos EUA e representam o pleno estabelecimento dos procedimentos quantitativos no estudo do comportamento e dos processos mentais.

O impacto da Primeira Guerra Mundial, com a imposição da necessidade de seleção rápida, eficiente e generalizável de recrutas para as forças armadas, levou ao desenvolvimento de muitos testes, dos quais poucos resistiram até o momento. Já na década de 1920, nos EUA, Thurstone desenvolveu a análise fatorial múltipla e atuou no desenvolvimento da escalagem psicológica, fundando, em 1936, a Sociedade Psicométrica Americana, juntamente com a *Revista Psychometrika*.

Do período de 1940 a 1980, conhecido como a Era da Sistematização, houve duas tendências opostas: os trabalhos de síntese e os de crítica. Um dos trabalhos de síntese que se destacam é o de Buros, que iniciou uma coletânea de todos os testes existentes no mercado, a qual vem sendo refeita, periodicamente, e que se intitula *Mental Measurement Yearbook*. Nessa mesma época, a *American Psychological Association* (APA) introduziu as normas de elaboração e uso dos testes. Com relação aos trabalhos de cunho crítico, sobressaem as pesquisas da Psicologia Cognitiva de Sternberg, na área da inteligência, e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) de Lord (1980), que marcaram a era da Psicometria moderna (PASQUALI, 2010).

No século XIX, as práticas disciplinares expandiram-se e aprofundaram-se naquela que ficou conhecida como a sociedade administrada ou capitalismo tardio, destacando-se os procedimentos de exame, de avaliação, de programação e controle. E é nesse terreno fértil e propício que se consolidaram as práticas de AP.

No início dos anos 1940, os testes estavam presentes em todos os campos de atuação da nascente ciência psicológica. Com a Segunda Guerra Mundial, investiu-se muito na preparação e na aplicação de testes para recrutamento, orientação e, posteriormente, em tratamentos de combatentes e ex-combatentes. As repercussões dessa pesquisa e aplicação foram enormes, alcançando também o Brasil.

Para a análise da evolução da trajetória histórica da AP brasileira, recorreu-se à obra de Pasquali e Alchieri (2001), na qual identificam e caracterizam em cinco períodos, cada um dos quais refletindo as manifestações científicas e culturais específicas. Em um primeiro

momento é possível identificar, na produção médico-científica acadêmica, um movimento inicial da Psicologia no Brasil, no período de 1836 a 1930. Nesse ponto, encontram-se os primeiros estudos sobre a Psicologia no Brasil, cujas ideias de natureza positivista vinculam-se à psiquiatria, com o uso de testes para a AP, sobretudo para avaliação de recursos intelectivos e também a emergência dos laboratórios de Psicologia.

A influência francesa pode ser observada nas notícias sobre a instalação dos primeiros laboratórios de Psicologia no Brasil, principalmente, de George Dumas (1866-1946) e Alfred Binet (1857-1911). Há indícios de que Binet planejou o laboratório que foi instalado no *Pedagogium*, em 1906, tendo como primeiro diretor o médico Manoel Bomfim (1868-1932), que estudou em Paris com Dumas e Binet. O *Pedagogium* foi uma instituição criada no Rio de Janeiro, nos fins do século XIX, para expor e demonstrar novas técnicas e recursos pedagógicos (ANTUNES, 2004).

Em 1907, o médico Maurício Campos de Medeiros, irmão de José Joaquim Medeiros e Albuquerque, que havia estudado Psicologia Experimental e psiquiatria com Emil Kraepelin e George Dumas, na Europa, fundou o primeiro Laboratório de Psicologia no Brasil, no Hospital Nacional de Alienados. Em 1913, o médico pediatra Fernandes Figueira avaliou os internos com o primeiro instrumento estruturado de avaliação: o teste de inteligência de Binet-Simon. Em 1924, foram feitos por Isaias Alves os primeiros estudos, de adaptação brasileira da escala de Binet-Simon. No mesmo ano, publicou-se o primeiro livro brasileiro sobre testes psicológicos, “Os Tests”, de autoria de Medeiros e Albuquerque, que faz uma minuciosa descrição dos critérios utilizados na construção dos testes de inteligência para uso individual e coletivo.

Em um segundo período, houve um movimento da Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em 1914 foi inaugurado o Laboratório de Pedagogia Experimental na Escola Normal, cujo foco eram os estudos de memória, inteligência infantil e psicomotricidade.

A partir de 1930 começam a ser criadas as universidades no Brasil, mas só na década de 1960 que aparecem os primeiros cursos de Psicologia, iniciando, tanto no ensino, quanto na pesquisa, o seu desenvolvimento. O ensino de Psicologia ensejou as primeiras pesquisas psicológicas, tendo sido Eliezer Schneider (1978) o pioneiro na área da Psicologia Social e de Relações Humanas.

Em 1925, com a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, começaram a ser habilitadas professoras do Ensino Fundamental para aplicação de testes psicológicos. Em São Paulo, no ano de 1927, Henri Pierón lecionou Psicologia Experimental e Psicometria. Houve

a construção do Laboratório de Psicologia Educacional, do Serviço de Psicologia Aplicada, na Faculdade de Educação em São Paulo. Representantes da comunidade internacional, como Theodoro Simon, atuaram nos primeiros laboratórios brasileiros (BOARINI, 2007).

Segundo Hutz (2009), destacam-se, no cenário nacional na área de AP, as pesquisas e trabalhos desenvolvidos no Rio Grande do Sul. Os testes chegaram diretamente da Europa e dos Estados Unidos, trazidos por psiquiatras como Décio de Souza, um grande usuário do teste de Rorschach, que, na década de 1930, havia estudado na Europa; ou mesmo por Machado da Silva, que, nos anos de 1920, estudara nos Estados Unidos.

Na História da Psicologia no Brasil destaca-se a Psicologia Aplicada no Estado sul-rio-grandense, com os expoentes Nilo Antunes Maciel (1954) e Victor de Britto Velho (1943), tendo o último passado a ser a grande referência para AP em Porto Alegre. A partir de 1960, a AP teve uma nova referência na capital gaúcha, com Jurema Alcides Cunha (1960), que dedicou a sua vida profissional aos avanços da área de AP. Hutz (2009) identificou que uma das suas mais importantes contribuições foi a organização do livro *Psicodiagnóstico* destaque, de 1986, considerado o mais abrangente do gênero no Brasil.

De acordo com Antunes (2004), em 1946, ganharam grande relevância as pesquisas psicológicas aplicadas do Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP e, a partir de 1947, as do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), que foi dirigido durante 17 anos por Emílio Mira y Lopes. Em 1951, o setor de transportes passou a ter a aplicação dos testes psicológicos para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Em 1962, o Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) estendeu a todos os candidatos à CNH o exame psicotécnico (ALCHIERI; CRUZ, 2005).

Os primeiros cursos de graduação em Psicologia surgidos na USP e na PUC-SP tinham a preocupação em preparar os futuros psicólogos do modo mais abrangente possível nos testes psicológicos. Os instrumentos mais utilizados foram os testes de inteligência (Binet, Alpha, Decroly e Ballard), testes de aptidão (Walther, Coordenação Bimanual, Teste de Atenção Difusa - de Lahy e Berg), inventários de personalidade (Thurstone e Angeline) e os testes projetivos (PMK, Rorschach e TAT) (ALVES, 2000).

De acordo com Gomes (2004), a AP apresentou entre 1924 e 1947 um ritmo intenso de estudos e pesquisas, acompanhando o desenvolvimento internacional na área. Ainda segundo esse autor, “[...] as bases para a implantação da Psicologia como prática profissional autônoma no Brasil foram claramente estabelecidas entre 1920 e 1962” (GOMES, 2004, p. 60).

O terceiro período pode ser representado pela regulamentação da Psicologia como profissão (Lei nº 4.119/1962), culminando com a fundação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) (Lei nº 5.766/1971). Por conseguinte, AP passou a se consolidar por meio do uso de Métodos e Técnicas Psicológicas, privativas do psicólogo, com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento (p. 16). E, desde então, aumentou consideravelmente o número de trabalhos e pesquisas sobre testes psicológicos que respaldam a procura por soluções aos problemas demandados pela sociedade.

Segundo Primi (2005), no período das décadas de 1960 e 1970, os testes psicológicos foram criticados e o seu uso, em muito, minimizado pelo profissional da Psicologia. Dentre os principais motivos, podem ser citados o advento do pensamento humanista, o movimento contracultura, o questionamento das ideias tecnicistas e, principalmente no Brasil, a crítica histórica da associação dos modelos de avaliação com a cultura norte-americana. De tal modo que se tornava a medida como algo impraticável. Esses movimentos levaram ao declínio da produção de artigos, estudos e criação de instrumentos psicológicos. Além de provocar o crescente desinteresse pela aprendizagem de medidas psicológicas, ocasionando o descrédito e a banalização da AP.

No quarto período, entre 1970 e 1990, a AP é marcada por crises, pois, apesar do aumento de cursos de pós-graduação, faltavam docentes qualificados; e a anulação de pesquisas na área também trouxe consequências negativas, que perduram até a atualidade na formação dos profissionais. Enfim, a falta de preparo técnico e metodológico, por parte dos psicólogos, provocou uma série de críticas feitas pela sociedade em geral. Esses fatos resultaram na criação da Comissão Nacional de Avaliação Psicológica, por parte do CFP.

Por fim, no quinto período, Noronha, Primi & Alchieri (2005) retratam que, de 1990 até os dias atuais, tem-se evidenciado a retomada das pesquisas científicas sobre instrumentação psicológica e a criação e validação de técnicas de exame psicológico. Destaca-se na atualidade os trabalhos dos pesquisadores especialistas do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAPP).

As contribuições iniciais de Wundt, Galton, Binet, Simon e Catell são exemplos da relação indissociável entre o estabelecimento da Psicologia como ciência e o desenvolvimento dos testes, entre outros procedimentos da AP. O desenvolvimento da AP, no seio da Psicologia, dependia da criação de estratégias que permitissem derivar inferências acerca do funcionamento do psiquismo humano.

Embora a trajetória histórica da AP se apresente com especificidades próprias de seu conteúdo relacionado ao processo de avaliação, é possível entender que essa área acompanhou, e vem acompanhando ainda, o percurso da ciência psicológica na construção e reconstrução de hipóteses que buscam formulações processuais. Isso a exemplo do que ocorreu nos demais campos do conhecimento científico iluminados por sua história (ACHCAR, 1994).

2.3 O diagnóstico de deficiência intelectual

Na atualidade, ainda encontramos a predominância do uso de testes de quociente de inteligência (QI) para a AP de deficiência intelectual, conforme dispõe os três manuais: DSM-IV, CID-10 e o Manual da AAIDD (2010). Ao analisar os fundamentos destes documentos é possível compreender que, para diagnosticar, primeiramente se faz necessário conhecer, de modo objetivo, o fenômeno em questão, para detalhá-lo, visando garantir uma previsibilidade e, conseqüentemente, o controle do fenômeno estudado.

Nas ciências positivistas, esse paradigma considera “[...] por um lado a realidade de forma linear, fragmentada, como se fosse uma coleção de coisas e estável e, por outro, o sujeito que estuda essas questões é sempre externo a elas” (PELLANDA, 2009, p. 14).

Assim, devido a predominância do modelo positivista nas ciências humanas faz imperar a suposta previsibilidade, possibilitando a atribuição de explicações causais-lineares, ou seja, de causa e efeito, que tendem ao simplismo e reducionismo nas explicações dos objetos de pesquisa. Isso conduz a crença de que “[...] não aprende porque é deficiente intelectual [...]”. Conforme corroboram com Bridi e Baptista (2014), esses pressupostos representam a construção do pensamento humano, configuram um paradigma, uma forma de compreensão do mundo e da experiência humana.

A necessidade diagnóstica e classificatória, pautada nos princípios de objetividade, previsibilidade, controlabilidade, de relações causais lineares, está presente no desenvolvimento das técnicas psicométricas. Estas buscam, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já enclausurado à sua classificação. Esses diagnósticos, por sua vez, não consideram as vivências, os sentidos, as singularidades e a subjetividade, conforme contribui a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003).

Conforme as contribuições de Pellanda (2009), as origens da prática diagnóstica

remetem à AP ciência clássica, sendo um conjunto de conhecimentos sem sujeito (ou um sujeito-fantasma), tendo em vista a desconsideração da participação concreta deste na constituição da realidade, do aprender e de si mesmo.

No processo de AP deve-se priorizar uma avaliação do avanço, do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito. É nas condições concretas de vida e nos diferentes espaços de relação que o sujeito se constitui. Nesse processo, estão inclusas as apropriações dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, que permitem a todos a aquisição de habilidades, atitudes, valores, etc. Ou seja, faz referência aqui aos valores culturais. Assim, cada cultura gera formas diferentes de aprendizagem.

Desse modo, importa considerar que:

[...] a aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura da aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores (POZO, 2002, p. 25).

Seguindo essa linha de raciocínio, indagou-se sobre as formas de aprendizagem de pessoas que apresentam deficiência intelectual. Nesse sentido, esclarece-se que não há um modo homogêneo de aprender, mas sim diferentes formas. Tal premissa impõe alguns desafios, dentre eles, o de compreender essa ação, numa cultura em que se privilegia basicamente o processo mnemônico. Nesse prisma, pode-se asseverar que a deficiência intelectual não estabelece uma forma universal de aprendizagem, portanto, deve ser entendida mediante as demandas culturais que a produzem.

A história registra que o profissional da Psicologia sempre teve dificuldades de realizar uma avaliação psicológica que contemple as funções psicológicas superiores (FPSs)¹³, principalmente da pessoa que apresenta deficiência intelectual. Nossas experiências de pesquisa possibilitaram observar que, embora a aplicação de testes de inteligência tenha eficácia no delineamento da construção das informações sobre o coeficiente de inteligência do sujeito avaliado, as inquietações referentes à aprendizagem das pessoas que apresentam deficiência intelectual ainda permanecem. Talvez uma das justificativas para tal situação seja

¹³FPSs: atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceitualização do mundo (VYGOTSKI, 1997).

decorrente de critérios pré-estabelecidos, como, por exemplo, os construídos pela própria definição.

Anache (1997, 2003) registrou em suas pesquisas, junto aos profissionais que trabalham na Educação Especial, que o conceito científico de deficiência intelectual nem sempre é conhecido e utilizado pelos que atuam no processo de avaliação e diagnóstico de pessoas com deficiência intelectual. Isso porque, embora seja oficial, apresenta uma concepção de aprendizagem de pessoa com deficiência fundamentada em uma visão adaptativa e naturalista sobre os processos de aprendizagem.

Os aportes apresentados pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a seu turno, ofereceram possibilidades de problematizar esse ponto de vista, uma vez que, nessa perspectiva, a deficiência é concebida como construção social. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa, contudo, negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos os envolvidos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no processo de socialização.

Historicamente, o diagnóstico da deficiência intelectual é marcado pela associação entre o modelo médico, que compreende a deficiência como adoecimento, e o predominante modelo psicométrico, o qual é regido por padrões estatísticos, que visam reduzi-lo a um *score*. Consequentemente, o papel determinante de identificação e caracterização no diagnóstico da deficiência intelectual acaba por excluir os modos de funcionamento psicológico singulares dos sujeitos avaliados, na análise do processo investigativo.

Ao analisar o processo de AP da pessoa com deficiência intelectual, deve-se antes de tudo partir do entendimento do desenvolvimento humano que, neste trabalho, pautou-se na teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Esta tem como principal proponente as contribuições teóricas de Vygotski (1997), por compreender que a pessoa com deficiência intelectual se desenvolve de forma qualitativamente diferente.

Essa abordagem pressupõe que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual se dá em uma relação complexa e dinâmica entre os aspectos biológicos e culturais. Assim, no enfoque psicológico histórico-cultural, as características intelectuais são desenvolvidas de forma contínua, se reconfigurando e se transformando frente aos desafios concretos e à oportunidade de estabelecer relações sociais instigantes, que possibilitam a emergência de novas condutas em relação a si mesmo e ao mundo (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

O estabelecimento de um processo de AP, que considere o sujeito avaliado tendo um desenvolvimento processual, dinâmico e complexo, possibilita uma prática que promova condições de intervenção que resultem em mudanças qualitativas na vida dos avaliados. Por

isso, há a necessidade de se discutir as APs das crianças que apresentam indicativos de DI na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Por conseguinte, Vigotski (1997) apresenta a pessoa com deficiência como um sujeito ativo, que se constitui nas relações sócio-culturais, ou seja, que está imerso nas condições sociais e históricas da existência. Desta forma, ressalta-se a importância de propiciar condições para que a pessoa com deficiência intelectual tenha acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, e participe da organização de sua própria vida; portanto, seja o homem emancipado, dependendo do grau de comprometimento da deficiência intelectual.

Nesse sentido, podemos pensar no planejamento de uma proposta de AP que se utilize de estratégias diferenciadas, de forma tal a englobar os diferentes personagens da vida da criança com deficiência intelectual, como família, escola, suporte de saúde e os diferentes grupos sociais que propiciarão respostas condizentes com os diferentes contextos em que o avaliado está inserido.

Para isso, questionamos a visão que ainda se tem de avaliação psicológica, a qual condiciona a prática que se faz dela. Poderia se pensar em um processo de AP integrado totalmente ao processo de aprendizagem, pois avaliar é conhecer a estratégia utilizada pelo discente na resolução de uma determinada tarefa e, conseqüentemente, compreender as causas de suas dificuldades. Dessa maneira, importa considerar que o aluno pode ser capaz de reconhecer suas potencialidades e dificuldades e, por isso, entendemos que todos os estudantes com deficiência intelectual podem atingir aprendizagens minimamente significativas.

Atualmente, a questão sobre a necessidade ou não do diagnóstico clínico da deficiência intelectual para a frequência do estudante no Atendimento Educacional Especializado não se fundamenta, pois, a partir da publicação da Nota Técnica n. 04-2014-MEC-SECADI-DPEE, de 23 de janeiro de 2014, esclarece-se que os educandos com deficiência mental, sem diagnóstico clínico, podem ser avaliados e receber parecer do professor do Atendimento Educacional Especializado. Diante disso, garante-se que sejam declarados no Censo Escolar como público-alvo da Educação Especial e, assim, possam ser atendidos em suas especificidades educacionais.

Entendemos que essa medida é uma possibilidade oferecida à educação e à Educação Especial de apropriação ou (re) apropriação de seus domínios. No entanto, a identificação desse estudante, por parte dos educadores especializados, não elimina os impasses decorrentes da complexidade da tarefa e da necessidade de investimento em formação de profissionais capazes de realizá-la (BRIDI; BAPTISTA, 2014).

Nesse sentido, conclui-se este capítulo com a sugestão de que devem ser vislumbradas novas maneiras de se conceber e conduzir as práticas no processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual, sempre considerando os objetivos e propósitos dele. Ou seja, compreender as formas de aprendizagem e de desenvolvimento dos aspectos psicológicos do discente que foi avaliado e, por meio desta AP, construir laudos que contenham informações que possibilitem intervenções que levem ao avanço qualitativo do potencial da criança.

No capítulo seguinte, por ser de grande relevância, os esforços serão centrados na discussão sobre as dimensões subjetivas dos psicólogos que realizam o processo de AP.

“Quanto mais uma instituição é racionalizada, maior é sua capacidade de organizar, hierarquizar, testar e integrar seus membros. Em contrapartida, menos eles se tornam seus agentes”.
(JAPIASSU, 1981, p. 129).

3. A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo visa apresentar algumas construções teóricas que fundamentam as análises das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, entendemos que à AP estão relacionadas as categorias sujeito e cultura, subjetividade, atividade e trabalho, por isso é de fundamental importância de se discutir essas categorias na abordagem científica do materialismo-histórico dialético, pois a partir dessa contextualização será possível engendrar novas análises sobre os conteúdos da pesquisa.

3.1 Concepções de sujeito e cultura

Nesta parte da dissertação serão exploradas as concepções de sujeito e cultura sob as perspectivas teóricas da Psicologia: Análise do Comportamento e Sócio-Histórica. Nas ciências psicológicas devemos compreender os objetos de estudo em uma perspectiva plural, ou seja, sob vários pontos de vista sobre o que é o homem. Por isso, nesta parte do capítulo serão discutidas as concepções das principais correntes psicológicas que tratam da relação entre sujeito e cultura, com aproximações, possibilidades e limites.

Na perspectiva da corrente teórica da Análise do Comportamento a subjetividade é um conceito que engloba outros conceitos, como o autoconhecimento, o autocontrole, a autonomia, as emoções, as relações sociais, enfim, o papel do ser humano no mundo. Com vistas a explicitar como se constitui o conceito subjetividade, Tourinho (2009) realiza uma discussão ampliada dos aspectos histórico-culturais nos quais explicita as origens e vertentes das condições sociais para a criação do indivíduo. Para tanto, considera as variáveis que levaram toda uma cultura individualista a fazer emergir o conceito de sujeito como ele é concebido atualmente, contribuindo, assim, para a determinação de dicotomias psicológicas clássicas (público-privado, objetivo-subjetivo, interno-externo, físico-mental), conforme foi explorado no primeiro capítulo.

Na Ciência do Comportamento, pensamentos, emoções e sentimento são produtos da cultura individualista que promovem padrões relacionais dos sujeitos com o mundo físico e

social, que definem a subjetividade. Porém, o autor deixa claro que essas instâncias são experimentadas na cultura ocidental moderna de forma privada ou privatizada, dando origem aos conceitos subjetivo, interno e mental, que, na verdade, são relações comportamentais, sendo estas propiciadas nas variáveis culturais, ganhando conformação particular (TOURINHO, 2009).

Sob a matriz da Análise do Comportamento, a análise da subjetividade é realizada a partir da “[...] história ambiental de cada um, à ontogênese, na qual se materializam as relações que vêm a definir a identidade de cada homem ou mulher” (TOURINHO, 2009, p. 23).

Com a emergência de um novo modelo econômico (capitalista), surge a noção de autonomia¹⁴. Tendo em vista as mudanças na divisão de classes, de estrutura social, no sistema de crenças, que constitui a principal fonte de legitimação das relações entre as pessoas, a partir dessas mudanças são construídas as condições concretas de sobrevivência da sociedade. Dessa forma, Tourinho (2009, p. 38) destaca que “o homem passa a ver a si mesmo como indivíduo apenas quando encontra novas condições para a produção de sua realização nos diversos domínios da vida”.

Haja vista o advento de um novo sistema econômico, estabelece-se a distinção indivíduo-sociedade e, portanto, desenvolvem-se novas formas de se comportar: necessidade de reflexão pessoal, passar a se dedicar à conquista de projetos baseados em uma referência pessoal, ascensão social, tomar decisões pessoais, isolamento, ter segredos, calcular a forma de relacionar-se com o outro; eis exemplos de padrões comportamentais que explicam uma autoimagem de autonomia do homem moderno. E a emergência desse indivíduo é resultado de uma transformação expressiva das relações interpessoais. “É a cultura como um todo que sofre transformações em uma dada direção, impulsionada de modo fundamental pela mudança na base material da vida”. (TOURINHO, 2009, p. 47).

No liberalismo, destaca-se um dos pensamentos hobbesiano de que todo homem deseja e busca sua satisfação pessoal, apoiando-se em um sistema de crenças em que as qualidades humanas são pautadas no individualismo e nas motivações materialistas. Nesta linha de raciocínio, foi necessária uma nova referência religiosa para dar sustento ético às novas relações econômicas: a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica. Dessa

¹⁴ Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de auto-suficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei).

forma, institui-se uma cultura propícia ao desenvolvimento do capitalismo moderno, em que os indivíduos apresentam o padrão comportamental da disciplina, o consumo exacerbado, a valorização do trabalho, o acúmulo individual de capital, etc.

Outro aspecto importante são as transformações das contingências sociais que se estabeleceram a partir do desenvolvimento científico, desde as investigações de Galilei na astronomia, até o empirismo de Bacon e o racionalismo de Descartes. Portanto, o homem que já é autônomo para chegar a Deus, também é autossuficiente para atingir à verdade pela ciência.

Assim, fica evidente que, segundo a Análise do Comportamento, a prevalência do individualismo e do mentalismo¹⁵ na cultura ocidental moderna é decorrente de contingências sociais muito complexas, que tornam predominantes as ideias de indivíduo e mente. Categorias analíticas como singularidade, autonomia e autocontrole são evidenciadas no conjunto de relações com graus variáveis de complexidade e construídas em um contexto cultural específico e favorável para que estas permaneçam tão fundamentais no repertório comportamental dos sujeitos.

Skinner (1971) destaca que o reconhecimento da origem dos comportamentos se dá a partir da ação seletiva do ambiente; isto é, na Análise do Comportamento defende-se a identificação das condições que podem ser modificadas para que o próprio sujeito resolva os seus problemas.

Já na perspectiva da corrente teórica da Psicologia Sócio-Histórica, o objeto de estudo é a consciência, decorrente da atividade do homem que está presente em todas as ações do indivíduo e, que, portanto, faz o ser hominizado em ser humano. Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito é um ser ativo, social, real, concreto e histórico, constituído na síntese dos três planos dos processos de evolução: filogenético, história da espécie; ontogenético, história pessoal; e sóciogenético, história social da pessoa. Enfim:

[...] quando a espécie homo desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser (cf. Marx, 1977, I, cap. 7; Marx & Engels, 1982, pp. 70-71, apud SIRGADO, 2000, p. 07).

¹⁵ O termo “mentalismo” é usado por Skinner para indicar essencialmente o tipo de explicação em psicologia, ou em qualquer outra área que trate do comportamento, da qual discorda e que para ele deveria ser substituída. O cerne de sua divergência reside, segundo Day (1980), na fonte explicativa interna para o comportamento público (http://www.academia.edu/870313/B._F._Skinner_e_o_mentalismo_uma_an%C3%A1lise_hist%C3%B3rico-conceitual_1931-1959).

Nessa matriz teórica, o trabalho é ontologicamente constituinte do homem. Porém, quando houve a institucionalização do trabalho humano, ocasionou a divisão do técnico, de acordo com a divisão social. “Com a intensificação da divisão do trabalho [...] acarretaram como consequência uma certa individualização da atividade intelectual” (LEÃO, 2003, p. 52). Assim, surgiram os sujeitos parciais e dicotômicos, ou seja, seres alienados, condição esta estruturante do indivíduo na sociedade capitalista.

Nesse sentido, há que se considerar a análise do sujeito e cultura no processo histórico-dialético entre sociedade-trabalho-indivíduo. Parte-se do princípio de que a natureza do homem é social, sendo esta sociabilidade biológica anterior à cultura. Isso porque, a cultura é produto da vida social e da atividade social do ser humano. Nessa linha de pensamento, a cultura passa a ter um caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana. E a história é tomada como a explicação da percepção da vida pelo homem, ou seja, do processo de luta entre classes.

De acordo com Sirgado (2000, p. 6) o materialismo dialético é “[...] um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade”. Dessa forma, o objeto de conhecimento possui um modo humano de existência, pois é o real sintetizado pela atividade produtiva do sujeito.

O autor em referência (2000), realiza um ensaio no qual explicita a análise das duas categorias teóricas fundamentais, tomando como referência o materialismo histórico-dialético, da obra de Vygotski: o social e o cultural, explorando a natureza social-cultural das funções psicológicas superiores. “Para nós, diz Vygotski, o indivíduo é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. (p. 2).

O autor a propósito evidencia ainda que, nos estudos de Vygotski (1998), toda função psicológica foi, anteriormente, uma relação entre duas pessoas, portanto, um acontecimento social. Isso significa que “as funções superiores são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade”. (p. 58). O meio social cria na criança as funções superiores de origem e natureza sociais, isto é, “[...] a conversão das relações sociais em funções mentais”. (SIRGADO, 2000, p. 8). O autor citado conclui que a convivência humana é, pois, regida por leis históricas.

Vygotski (1996) destacou que a história é resultado da produção pelos homens das suas condições sociais de existência. Ou seja, “[...] as relações sociais são determinadas pelo modo de produção (determinado pela classe que detêm o poder econômico na sociedade) que caracteriza uma determinada formação social”. (SIRGADO, 2000, p. 18).

Ao final de seu artigo de Sirgado (2000) destaca que a internalização do outro no indivíduo se estabelece pela significação que esse outro tem para o eu, em um processo semiótico. Portanto, a pessoa é, simultaneamente, sujeito e objeto: “Em toda função existe um eu e um mim, tempo ativo e tempo passivo que coexistem na unidade da pessoa”. (SIRGADO, 2000, pp. 28-29).

Concluída a construção teórica sobre a relação dialética entre sujeito e cultura, o próximo item deste capítulo se ocupará da discussão dos conceitos norteadores desta pesquisa. Ou seja, colocaremos em foco as principais categorias do materialismo histórico-dialético discutidas nesse estudo, quais sejam: atividade, trabalho e a práxis do processo de AP.

3.2 O trabalho do psicólogo na perspectiva do materialismo histórico-dialético

Para levarmos a efeito este trabalho no que diz respeito às dimensões subjetivas do psicólogo implicadas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual, assumimos como base teórico-metodológica a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural da Subjetividade.

O trabalho do psicólogo no processo de AP deve, nessa abordagem, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito, seja ele com ou sem deficiência. Nesse enfoque, o profissional da Psicologia que atua no contexto escolar precisa compreender o processo educacional do educando com deficiência intelectual como uma questão de educação social (VYGOTSKI, 1997).

Ao se referir às pessoas com deficiência, Vygotski (1997) ressalta que, muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-pedagógica. Em síntese, sendo o homem um ser social, constituindo-se como sujeito pela mediação da atividade, a interação social entre os estudantes com e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade, por conseguinte, possibilita a troca e, conseqüentemente, amplia-se a capacidade individual.

Dessa maneira, o psicólogo resgata o seu trabalho de avaliar as FPSs, ou seja, o de apreender a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) do sujeito com deficiência intelectual, considerando o seu potencial de aprendizagem, ao invés de ficar circunscrito aos seus déficits. Portanto, ao considerar a ZDP, a abordagem vygotskiana entende que o

aprendizado é uma construção partilhada, a qual proporciona aos envolvidos (psicólogo e sujeito) o desenvolvimento das suas potencialidades.

Vygotski (2000) desenvolveu a teoria sobre a ZDP definida:

[...] por aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas pela solução de tarefas com o auxílio de adultos e de outras crianças mais experientes. [...] nível caracteriza o desenvolvimento mental [...] prospectivamente. (FACCI; SOUZA, 2011, p. 88).

O profissional da Psicologia deve considerar a ZDP no processo de AP do estudante com DI. Isso para compreender as possibilidades deste discente realizar as atividades com o auxílio do psicólogo avaliador.

Na tese de Lessa (2014), a pesquisadora assevera que o objetivo do psicólogo no processo de AP no contexto escolar, é desenvolver estratégias com ações concretas e contextualizadas, pautadas no compromisso de construir um processo educacional que priorize o acesso ao conhecimento científico por todos os sujeitos.

Concordamos com a referida autora (2014), ao defender a tese de que o psicólogo deve pautar suas análises nas categorias propostas pelo método do materialismo histórico-dialético, como: “[...] a contradição, a dialética, a totalidade, a negação da negação, a aparência e a essência, evidenciando a coerência entre a teoria e a prática que desenvolve”. (LESSA, 2014, p. 361).

Nessa abordagem, o psicólogo, em sua atividade, deve analisar,

[...] as contradições que estão postas na sociedade e nas relações, nas experiências concretas que a sociedade vivencia, examinando cada fenômeno social em partes e na totalidade, além de buscar a relação dialética que se estabelece entre os elementos, o que está na aparência em busca da essência para que as questões secundárias não sejam superdimensionadas. Uma análise dialética contempla analisar as contradições que a própria sociedade capitalista promove, pois ao mesmo tempo em que tenta impedir o movimento hegemônico, demonstra como as relações são harmoniosas e quando surge algo que não está bem, ou está errado, a culpa é do indivíduo. (LESSA, 2014, p. 361).

Nesta citação Lessa ressalta a importância dos profissionais da Psicologia primarem sempre por uma atuação crítica, buscando a compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado, entendendo-o como síntese das múltiplas determinações no contexto histórico-cultural. O psicólogo necessita, também, apreender a forma como a sociedade está estruturada, ou seja, as contradições inerentes às relações sociais que são produtos do sistema capitalista. Nessa linha de raciocínio, Lessa (2014) ratifica a compreensão de Barroco (2007, et al.), ao afirmar que:

A concepção crítica na escola põe os eventos e/ou fenômenos em relação causal entre si com os fatores sócio-históricos permitindo o reconhecimento da dinamicidade e transitoriedade dos mesmos. E, ainda, propõe a valorização da organização, da sistematização, da intervenção metodológica e da educação escolar como meio de humanização destacando os processos criadores possíveis de serem desenvolvidos na instituição e nos indivíduos. Com isto, afirmamos nosso entendimento de que a educação escolar tem grande importância para a constituição do psiquismo humano. Por ela a ciência é ensinada, não só a ela, e os conceitos científicos ou não espontâneos caminham os sujeitos para uma outra qualidade de pensamento ou consciência. (BARROCO; et al., 2007, p. 04, apud LESSA, 2014, pp. 361-362).

Dessa maneira, é imprescindível que os psicólogos desenvolvam as análises dos resultados dos processos de AP pelo entendimento das diferentes relações em que o estudante com deficiência intelectual está inserido, de forma a compreender o seu campo social. Por isso, destacamos a busca de Vygotski pelo entendimento dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana. A partir das interações sociais, a pessoa com deficiência intelectual é concebida como “sujeito do mundo”, olhada a partir das suas possibilidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca (MARQUES, 2001).

3.2.1 A práxis do processo de avaliação psicológica

Para introduzir esta parte do capítulo, primeiramente destacamos as reflexões de Patto (1997), com as quais coadunamos, pois:

Os que defendem a mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos precisam conhecer não só os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam, mas também os fundamentos da crítica, sem o que não podem contra-argumentar. O mesmo vale para os que fazem a crítica: é preciso que conheçam a base teórica da Psicologia Psicométrica e normativa e dominem o arcabouço teórico com o qual se debruçam sobre ela para desvelar a sua razão. Sem isso, a comunicação torna-se impossível e o que se tem é um estéril e absurdo diálogo de surdos, do qual é melhor ausentar-se (PATTO, 1997, p. 50).

Nesse sentido, um dos pesquisadores mais expoentes da área no Brasil, o autor Primi (2003, p. 05), define a área da AP desta forma:

A avaliação psicológica não é simplesmente uma área técnica produtora de ferramentas profissionais, mas sim a área da psicologia responsável pela operacionalização das teorias psicológicas em eventos observáveis. Com isso ela fomenta a observação sistemática de eventos psicológicos abrindo os caminhos para a integração teoria e prática. Ela permite que as teorias possam ser testadas,

eventualmente aprimoradas, contribuindo para a evolução do conhecimento na Psicologia. Portanto a avaliação na Psicologia é uma área fundamental de integração entre a ciência e a profissão. Disso decorre que o avanço da avaliação psicológica não é um avanço simplesmente da instrumentação mas, sobretudo, das teorias explicativas do funcionamento psicológico.

Muitas críticas são apontadas à utilização dos testes psicométricos no processo de AP, porém, para Beatón (2001), esses julgamentos se devem mais a uma concepção inadequada de uso do que à essência e à importância dessa atividade. Outro fator considerado importante pelo autor é a formação acadêmica e profissional do psicólogo, considerando a responsabilidade dele. Isso implica uma concepção de ser humano, sua capacitação, os conhecimentos que obteve e sua experiência prática que possibilite um trabalho efetivo e adequado.

Para Mendoza (1997), na área da Educação Especial, cabe ao psicólogo a tarefa de diagnosticar os casos de discentes que apresentam indicativos de deficiência intelectual, na maior parte dos casos resumindo-se a um trabalho individual. No entanto, não deveria ficar somente na prática tradicional de intervenção escolar, como a orientação psicopedagógica e a orientação familiar. A referida autora defende também que o psicólogo deve se atentar ao desenvolvimento do planejamento e avaliação curricular e à organização e composição de classes, no que diz respeito à educação do estudante com deficiência intelectual. Assim, afirma que:

O psicólogo escolar envolve-se com a educação a partir dos seus agentes de difusão e auxilia na direção técnica dos programas curriculares de ensino. Mas, pelo que se deduz das respostas da amostra, parece haver um distanciamento do psicólogo em relação aos rumos técnico-administrativos da escola. (MENDOZA, 1997, p. 77).

Nesta linha de raciocínio, vale ressaltar que para a realização desta pesquisa sobre as dimensões subjetivas do psicólogo implicadas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual adotamos o enfoque da teoria psicológica histórico-cultural, pois entendemos que:

A chamada concepção histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano, que sem dúvida, aponta e operacionaliza de maneira completa, complexa e integral o que verdadeiramente ocorre no processo de desenvolvimento e formação das estruturas psicológicas superiores no sujeito. (BEATÓN, 2001, p. 224).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a práxis do psicólogo está fundamentada em teóricos consistentes, pois é um aspecto imprescindível para uma

intervenção que considera os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade e na busca das causas das dificuldades que se apresentam.

Na abordagem corrente desse trabalho entendemos que as dimensões subjetivas do psicólogo estão intimamente ligadas à sua prática na AP. Rever esse tema, por sua vez, é repensar práticas, ideias, sentidos e conceitos. É também reconhecer que os significados e os sentidos constituídos nesta prática interferem nos processos de mudança na direção de um novo processo de AP que vislumbre um sujeito na sua totalidade, isto é, as suas potencialidades e, conseqüentemente, promova o desenvolvimento dessa pessoa para a vida em sociedade.

Um dos grandes desafios do psicólogo que realiza o processo de AP na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural é justamente articular o que ele apreende desse sujeito e, também, a dinâmica psicológica do estudante com deficiência intelectual. Isso requer, portanto, dos psicólogos avaliadores a busca de novas estratégias no processo avaliativo das funções psicológicas superiores.

Concluídas as reflexões sobre a práxis dos psicólogos no processo de AP na linha teórica da Psicologia Histórico-Cultural, a seguir explicitaremos os princípios metodológicos desta pesquisa.

“[...] pensar sobre uma concepção de ciência, do que é considerado válido, o entendimento e a visão de homem que se coloca à frente e, neste sentido, ainda questiono: seria coerente de nossa parte nos apropriar de termos que denotam uma visão positivista, tendo em vista que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural são pautados e fundamentados numa visão marxista, portanto socialista, de compreender o mundo e a realidade? Assim, considero que historicamente tivemos uma formação permeada pela lógica positivista, mas não devo concordar com uma definição de ciência a qual não coaduno com os pressupostos”. (LESSA, 2014, pp. 98-99).

4. OS PERCURSOS DA PESQUISA

Em Psicologia existe uma rica diversidade de epistemologias que norteiam as pesquisas, os métodos e as técnicas científicas. O filósofo Japiassu (1981) afirma que a Psicologia não se constitui como uma ciência una e que, deste modo, devemos compreendê-la em uma perspectiva plural, ou seja, sob vários pontos de vista sobre o que é o homem. Por isso mesmo, as epistemologias psicológicas tratarão o seu objeto com um método diferenciado.

Dessa forma, é a partir das dimensões ontológicas e epistemológicas assumidas pelo pesquisador que será propiciado um arcabouço ético e político para orientar a pesquisa. Em razão disso, quando se pretende investigar ou trabalhar em Psicologia é necessário ter clareza acerca do fundamento epistemológico que norteará seu trabalho, conhecer os limites de sua teoria, bem como estabelecer estratégias horizontais de diálogos com outras áreas para que se tenha um conhecimento efetivo sobre o seu objeto de estudo.

Por isso, vale pontuar que “[...] uma escolha autêntica é aquela que é feita a partir do conhecimento prévio das diferenças existentes em uma constelação de alternativas científicas” (SILVEIRA; HUNING, 2007, p. 1). Contudo, é comum que muitos profissionais optem por uma teoria ou epistemologia de trabalho sem conhecê-la, de fato, “[...] apenas em função da conveniência ou do acaso” (loc. cit.), o que resulta em críticas superficiais a outras Teorias Psicológicas.

Nota-se um grande problema entre os profissionais da Psicologia que consideram apenas a sua teoria de trabalho como a correta, ignorando, assim, todas as outras possibilidades de conhecimento. Japiassu (1981) discute que a insegurança e a angústia não resolvidas têm levado os profissionais a um cientificismo dogmático no qual buscam uma verdade absoluta, sem contestação, o que compromete a eficiência da pesquisa. É do referido autor esta consideração:

[...] creio ser lamentável que a epistemologia por vezes se degenere em caporalismo e em sectarismo. Com o imperialismo da metodologia, chegou-se a um metodologismo tão árido e estéril a ponto de ficar seriamente comprometido o trabalho fecundo da pesquisa e do aprofundamento. (JAPIASSU, 1981, p. IX).

Na obra de Japiassu (1981) denominada *Questões Epistemológicas*, o autor desenvolve a concepção do real a partir de duas visões de mundo: a positivista e a realista. Assim sendo, tomaremos como referência neste trabalho a orientação epistemológica realista,

no princípio geral do Materialismo Histórico Dialético, em uma concepção de “discussão construtivista” (p. 34), para que possamos construir um conhecimento efetivo e aberto a novas discussões e aprimoramentos.

4.1 Fundamentos epistemológicos

Neste trabalho, considera-se que epistemologia é a “[...] teoria crítica dos princípios, dos métodos e das conclusões das diversas ciências”. (BACHELARD, 1972 apud JAPIASSU, 1981, p. 3). Vale ressaltar que Japiassu define a ciência como um processo inacabado de busca de “verdades” provisórias, ou seja, toma a ciência como processo e com renovação de seu conhecimento (pp. 31-32). Assim sendo, quando se pretende realizar um estudo em Psicologia, é necessário ter clareza de seus fundamentos epistemológicos para delimitar seus métodos e técnicas de pesquisa.

Neste tópico, pretende-se apresentar a visão materialista histórica, que sustenta as premissas da Teoria Psicológica Histórico-Cultural. A visão materialista histórica dialética parte de alguns pressupostos da visão realista, sobretudo na concepção de que o mundo existe, materialmente, independentemente da existência do homem; e histórica, pois considera o “[...] estudo dos processos históricos de constituição, de formação, de desenvolvimento e de estruturação de seus conceitos e de suas teorias”. (JAPIASSU, 1981, p. 48).

Tuleski (2000) afirma que adotar o ponto de vista histórico, significa admitir “[...] que a leitura se constrói a partir das questões postas pelos homens historicamente determinados” (p. 6).

A epistemologia materialista considera ainda que a matéria está em constante movimento e é a “[...] substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo”. (ALVES, 2010, p. 1). Japiassu (1981, p. 14), ao comentar o princípio materialista, esclarece isto:

O materialismo afirma que nossas ideias nada mais são que o reflexo da matéria extensa num sentido muito amplo (objetos, fenômenos, condições históricas, sociais e econômicas de existência). Para o materialista, nenhuma ideia, nenhuma percepção, nenhum sistema ou nenhuma teoria podem existir sem uma causa material (JAPIASSU, 1981, p. 14).

A Teoria Psicológica Histórico-Cultural advém das concepções de Marx (1999), que postula uma dialética materialista de ruptura com a dialética idealista de Hegel, na qual o mundo é compreendido a partir do prisma do pensamento, como se este fosse a gênese.

Marx (1999) compreende a sociedade a partir da realidade objetiva, considerando as relações econômicas, políticas, históricas e ideológicas que permeiam as relações sociais. Isso porque a sociedade, bem como, suas regras de funcionamento, suas instituições e seus valores são determinados de acordo com as condições materiais. A obra de Marx (1999) traz uma nova visão de homem inserido em uma situação social que o aliena em sua condição de produtor. Dessa forma, o autor compreende o mundo a partir de uma visão realista, partindo da concretude da matéria e das relações econômicas e políticas da sociedade que estão em constante movimento.

O método de Marx, embora naturalista e empírico, não é positivista, mas sim realista. Sua dialética epistemológica leva-o também a uma dialética ontológica específica (um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade) e a uma dialética relacional condicional (o movimento da história) (ALVES, 2010, p. 4).

A Teoria Psicológica Histórico-Cultural foi concebida em um momento histórico marcado pela Revolução Socialista da URSS, ou seja, deu-se em um contexto favorável às ideias da revolução científico-técnica que propiciaram a construção de uma nova Psicologia compatível com as transformações históricas: uma Psicologia marxista e o método materialista-histórico-dialético que unificariam a Ciência Psicológica. Isto é, “[...] na busca da construção de um novo homem: o homem socialista”. (FACCI; SOUZA, 2011, p. 87).

Nessa abordagem, a “nova” maneira de focar o homem em sua totalidade consiste em uma perspectiva revolucionária, que deve entender a psique como produto das relações sociais mais amplas, logo, em transformação, e o processo educativo tem o papel de transformar as consciências (TULESKI, 2000).

Assim, a tríade soviética baseada na epistemologia materialista da filosofia marxista, Vygotski (1988), Luria (1988) e Leontiev (1988), constitui o arcabouço da Teoria Psicológica Histórico-Cultural. Por conseguinte, nessa perspectiva teórica é possível a compreensão da constituição do fenômeno psicológico a partir da filogênese, da ontogênese e da sóciogênese, ou seja, conciliam-se a linha natural e a cultural na construção do sujeito.

Os estudiosos encimados buscaram, então,

[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo (VYGOTSKI, 1996, p. 25).

Ao estudar os fenômenos e processos psicológicos em sua concepção teórica foram adotados, como objetos desse conhecimento, a consciência e os multideterminantes da subjetividade humana. Desse modo, faz referência ao homem imerso em um contexto sócio-histórico mediado essencialmente pela atividade, que possibilita o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, considerando que a atividade consciente é constituída na atividade concreta humana, que é realizada no contexto social, sempre numa relação com o outro.

A Psicologia Histórico-cultural, por sua vez, possui uma base metodológica materialista dialética, que busca superar a dicotomia entre objetividade/subjetividade. Isso exige a construção de metodologias que avancem a análise do fenômeno psicológico, conforme tem por certo González-Rey. Assim, a teoria pode ser considerada como um sistema aberto que nos permite gerar conhecimentos sobre diferentes fenômenos. É, portanto, o início do processo e que nos possibilita avançar, a partir dos nossos posicionamentos, como sujeitos que refletem sobre a realidade (GONZÁLEZ REY, 2005).

Falar de metodologia qualitativa implica um debate teórico epistemológico sem o qual é impossível superar o culto instrumental derivado da hipertrofia que considera os instrumentos vias de produção direta de resultados na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 3).

Para expor a metodologia utilizada nesta pesquisa, primeiramente acreditamos ser necessário compreender o que González Rey (2002) entende por metodologia: “a metodologia implica a complexa articulação da teoria, o diálogo, os instrumentos e o contexto em que a investigação se desenvolve, articulação que define a direção do processo de produção da informação¹⁶”. (p. 39).

Nessa concepção, os métodos utilizados são tidos como instrumentos indutores de informação que possibilitam ampliar a atenção do sujeito estudado, facilitando assim a produção da informação sobre diversas esferas de sua vida, não o reduzindo apenas à condição de emissor de respostas.

¹⁶ Tradução livre da autora desta dissertação do seguinte trecho: “La Metodología implica la compleja articulación de la teoría, el diálogo, los instrumentos y el contexto en que la investigación se desarrolla, articulación que define la dirección del proceso de producción de información”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 39).

O percurso metodológico desta pesquisa emergiu das exigências do objeto de estudo. Dessa forma, buscou-se como fundamento a epistemologia qualitativa, adequada à pesquisa das dimensões subjetivas do psicólogo implicadas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual. Assim, a seleção dos sujeitos participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos, e ainda a construção e análise da informação, aqui utilizadas, são elementos metodológicos calcados nesta perspectiva.

A epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 1999) tem como foco a subjetividade. Essa categoria tem sido desenvolvida com o argumento de que a formulação de conceitos processuais descaracteriza a racionalidade pura da ciência. Isso porque a ciência não é só racionalidade, mas também subjetividade em tudo o que o termo implica. Em outras palavras: é emoção, individuação, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana que se realiza por meio de sujeitos nos quais as experiências se concretizam na forma singularizada de sua produção.

A epistemologia qualitativa, conforme evidencia o autor em questão (2002), também permite transformar o conhecimento em um exercício da relação entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Sua proposta metodológica enfatiza a pesquisa como processo dialógico que envolve tanto o pesquisador quanto os psicólogos, que são os sujeitos dessa pesquisa, tendo como resultado a síntese.

Conforme mencionado, esta pesquisa está apoiada na epistemologia qualitativa de González Rey (2002) e tem em vista, entre seus objetivos essenciais, a produção de conhecimento sobre as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual. Conhecimento este que seja capaz de gerar possíveis explicações sobre a complexidade da subjetividade humana.

A epistemologia qualitativa, importa ressaltar, se apoia em três princípios metodológicos, que são:

1 – O conhecimento é uma produção construtiva interpretativa; a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. Ou seja, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos estudados, cuja significação para o objeto de estudo é só indireta e implícita.

2 – A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido às diferentes manifestações dos sujeitos estudados e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à

construção teórica do sujeito, em sua condição social, como pode ser a família, a comunidade, o ambiente de trabalho, a escola, ou de sujeito individual. A interpretação não se refere a nenhuma categoria universal e invariável do marco teórico adotado, visto que se trata de um processo realizado por meio da unicidade e complexidade do sujeito estudado.

3 – O caráter interativo do processo de produção do conhecimento enfatiza que a relação pesquisador/pesquisado é uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e que o interativo se apresenta como uma dimensão essencial do processo e produção de conhecimentos, um atributo constitutivo do processo de estudo dos fenômenos humanos.

O caráter interativo da produção de conhecimentos outorga valor especial aos diálogos dos sujeitos que nele se envolvem emocionalmente e implicam sua reflexão em um processo em que se produzem informações de relevante sentido e significado para a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002).

Consequentemente, para o citado autor (2005, p. 35),

O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

Sendo assim, a expressão particular do sujeito pesquisado torna-se significativa para a produção do conhecimento, considerando que esse conhecimento é legitimado pela construção ou resultado em relação às necessidades de informação da investigação. Em vista disso, “O número de sujeitos a estudar não pode ser fixo *a priori* por regras externas à pesquisa, mas resultado das demandas que aparecem no curso das elaborações do pesquisador”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 172).

González Rey (2002) salienta que, na pesquisa qualitativa, a construção de informações é possível durante todo o processo de constituição e interpretação que acompanha a universalidade do curso da investigação. É um processo permanente, no qual se determinam e se estabelecem as decisões e opções metodológicas dentro do próprio conjunto do estudo. O percurso da pesquisa, as estratégias empregadas e os instrumentos são definidos pelo caminho da informação e pelas necessidades que surgem progressivamente (GONZÁLEZ REY, 2005).

Assim, nos diferentes momentos do trabalho, poderia ter sido necessário o uso de novos instrumentos dependendo das ideias e novos fatos que pudessem surgir e impor novas necessidades.

4.2 O estudo exploratório

Nesta parte da dissertação, explicitaremos o material disponibilizado para o estudo exploratório desenvolvido no cenário da investigação. É importante frisar que o único documento cedido pelas gestoras do CEESPI foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), publicado em 2012. Esse instrumento regulamenta, organiza e norteia as atividades desenvolvidas na instituição em circunstância.

4.2.1 Princípios norteadores do CEESPI:

A resolução do MEC CNE/CEB n. 4/2009 institui as:

[...] diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica e prevê a implementação do Decreto nº. 6.571/2008, em que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública. (PPP-CEESPI, 2012, p. 38).

Por isso, no estado de Mato Grosso do Sul foi criado o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP, a qual é subordinada à Superintendência de Políticas de Educação/SED, com sede em Campo Grande/MS. O CEESPI tem uma estrutura básica em um prédio alugado de quatro andares, sito na Rua Treze de Maio, nº. 1090, no Bairro Vila Liberdade.

A Resolução nº. 2.505/2011 apresenta os 30 artigos da criação do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, ao qual compete:

I. Coordenar a execução da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em articulação com a Coordenadoria de Educação Especial/SED;

- II. Coordenar os atendimentos prestados aos alunos com necessidades educacionais específicas pelo Núcleo de Educação Especial de Campo Grande – NUESP;
- III. Acompanhar a formação continuada em educação especial dos profissionais da educação implementada pelo Núcleo de Educação Especial de Campo Grande – NUESP;
- IV. Monitorar o desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educacionais específicas articuladas com o Núcleo de Educação Especial de Campo Grande – NUESP;
- V. Elaborar, implantar, implementar, monitorar e avaliar programas e projetos voltados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- VI. Garantir ao Núcleo de Educação Especial – NUESP o suporte para o atendimento técnico-pedagógico às unidades de ensino;
- VII. Informar os órgãos competentes quanto ao não encaminhamento dos pais e/ou responsáveis dos alunos aos atendimentos educacionais especializados;
- VIII. Promover estudos, debates e palestras sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a sociedade;
- IX. Emitir parecer sobre a necessidade de abertura de serviços de atendimento educacional especializado;
- X. Orientar as famílias quanto:
 - Ao conhecimento sobre as necessidades específicas de seus filhos;
 - À responsabilidade em cumprir os encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados;
 - À necessidade da frequência nas aulas e nos atendimentos;
- XI. Promover ações articuladas com:
 - O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/MS;
 - O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP-DV/MS;
 - O Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação – CEADA;
 - Instituições em geral;
- XII. Divulgar o Programa de Educação Profissional/Inserção no Mercado de Trabalho nas escolas da Rede Estadual de Ensino.
- XIII. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes educacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva emanadas da Secretaria de Estado de Educação.
- XIV. Implementar e expandir novos atendimentos de classes hospitalares, instituições de saúde da capital e demais municípios do interior do Estado, desde que

comprovada necessidade e demanda, após articulação com a SED para implantação de parcerias.

XV. Realizar a lotação de recursos humanos para atender o Núcleo de Educação Especial de Campo Grande – NUESP e os respectivos serviços;

XVI. Definir recursos financeiros e materiais para execução das ações desenvolvidas pelos serviços existentes no CEESPI.

No que tange à estrutura administrativa, o CEESPI conta com uma diretoria, secretaria, Educação Profissional/Mercado de Trabalho e Assistência Social e os Núcleos Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; Educação Especial de Campo Grande – NUESP e serviços de Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs): brinquedoteca, psicopedagogia, Psicologia educacional, fonoaudiologia educacional, arte e educação e Sala de Recursos Multifuncional (SRM) – Enriquecimento curricular, Classe Hospitalar e Educação e Orientação às famílias.

Os serviços, de acordo com a estrutura do prédio, foram distribuídos por andar, sendo que no térreo ficam a secretaria, a diretoria, assistência social e a recepção; o primeiro e segundo andares foram cedidos para o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e à Escola Recolhida. No terceiro andar está situado o NAAH/S e, no quarto andar, os AEEs, Mercado de Trabalho e o Núcleo de Educação Especial – NUESP.

Compete ao CEESPI o atendimento dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede estadual e, no caso específico do Mercado de Trabalho, a inserção será de acordo com a Lei de Cotas nº. 8.213/1991, para toda comunidade estudante ou não.

O cargo de diretor do CEESPI é considerado de confiança, por esse motivo foi indicado pela Secretária de Educação do Estado de MS; e a secretária pela própria diretora. Os demais cargos lotados nesse Centro são preenchidos de acordo com a formação e especialização. No caso específico dos profissionais dos atendimentos hospitalares, estes são lotados em uma unidade escolar da rede estadual de educação, indicada pela Secretária de Educação.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2012), as lotações dos servidores no CEESPI acontecem de acordo com a necessidade dos serviços, sendo que estes cumprem, preferencialmente, carga horária de 40 horas, nos períodos: matutino e vespertino. Quando necessário, nos três turnos de funcionamento, cumprindo uma carga máxima de oito horas diárias.

De acordo com o PPP (2012) do CEESPI, esse centro tem como objetivo alcançar os melhores resultados em termos de aproveitamento previstos na proposta pedagógica e, para tanto, os pressupostos básicos são a participação de toda a comunidade envolvida nesse processo. No PPP (2012) destacam-se os cinco princípios norteadores, nos quais os trabalhos desenvolvidos no CEESPI foram pautados: “Princípio Epistemológico; Princípio Didático-Pedagógico; Princípio Ético; Princípio Estético e Princípios Legais”. (PPP-CEESPI, 2012, p. 27).

O PPP (2012) apresenta os princípios e fundamentos dos trabalhos desenvolvidos no CEESPI. Esse documento foi elaborado e implementado com a participação dos seus representantes, pois se fundamenta na interdisciplinaridade e em alguns princípios do processo educativo, a saber:

Princípio sócio-histórico do conhecimento, que entende o conhecimento como produto da construção histórica do ser humano. Também o princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social, que pressupomos melhor qualidade de vida, por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, principalmente, as diferenças de etnia, gênero, classe etc, e também o princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo, constituído de elementos articuladores entre teoria/prática (PPP-CEESPI, 2012, pp. 5-6).

Esse instrumento foi concebido como ação política cultural, social e pedagógica. Dessa forma, o principal objetivo do CEESPI é:

[...] contribuir com os alunos na construção da sua identidade, da sua trajetória pessoal e profissional, no desenvolvimento das habilidades e competências de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seu espaço social, político, econômico, cultural e educacional (PPP-CEESPI, 2012, p. 6).

De acordo com o PPP (2012), o CEESPI foi criado pelo Decreto nº. 12.737, de 03 de abril de 2009, tendo sido ratificado pela Resolução/SED nº. 2.505, de 28 de dezembro de 2011, DOE nº. 8.099, de 29 de dezembro de 2011. O referente documento explicita que o CEESPI dispõe do funcionamento de oito horas diárias, de segunda à sexta-feira, sendo 4h no período matutino e 4h no vespertino, com sede no município de Campo Grande/MS.

No que concerne à proposta do PPP (2012, p. 7) do CEESPI, trata-se:

[...] de um projeto, pois é determinado por um período de tempo para concretizá-lo; político por considerar o CEESPI como um espaço de formação de cidadania e com estes valores essenciais atuar e modificar nos espaços sociais rumo a propiciar às pessoas que se utilizam destes serviços aqui oferecidos consciência, responsabilidade e criticidade, para atuarem coletivamente na sociedade, e é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos

desenvolvidos em articulação com as unidades escolares da rede estadual de ensino e promover junto a elas o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Tendo em vista o objetivo a que visa esta pesquisa, nos atemos ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que objetiva:

[...] uma ação no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado por este Centro para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento respaldado pela Legislação vigente (LDB 9394/96, Deliberação 02/03, entre outras) em consonância com a Política de Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul (PPP-CEESPI, 2012, p. 8).

Em se tratando das finalidades dos serviços prestados ao CEESPI:

[...] compete oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades escolares; implantar e implementar programas e projetos voltados ao desenvolvimento da educação especial e inclusiva; desenvolver ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação na área da educação especial e inclusiva; propiciar aos alunos com deficiências, da Rede Estadual de Ensino atendimento específicos de apoio educacional, oferecer serviços especializados nos AEE (Atendimentos Educacionais Especializados). O Serviço oferecido no CEESPI é decorrente da visão de educação especial e se apresenta como uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, nas escolas do ensino comum, sendo uma ação de complementação e de suplementação destinada a facilitar o acesso e a permanência deste aluno na escola. (PPP-CEESPI, 2012, pp. 9-10).

Nessa mesma direção, o CEESPI objetiva também:

[...] desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino; promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (PPP-CEESPI, 2012, p. 17).

A LDBEN (n. 9.394/96) regulamenta que os serviços da Educação Especial também devem apoiar – prestar auxílio ao professor e ao estudante no processo de ensino e aprendizagem; complementar o currículo, viabilizando o acesso à base nacional comum e suplementar – ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo da base nacional. Por isso, o CEESPI disponibiliza os serviços de AEE, Educação Profissional, Psicológico,

Psicopedagógico, Fonoaudiológico, com o objetivo de apoiar, complementar e suplementar (PPP-CEESPI, 2012).

4.2.2 Organização do serviço dos psicólogos

Segundo o PPP (2012), quando o professor da rede regular de ensino observa que o estudante apresenta alguns indicativos de deficiência, a escola entra em contato com o CEESPI para encaminhar os dados desse discente, juntamente com as ações metodológicas diferenciadas oferecidas em situação de sala de aula. Isso para que esse estudante passe por avaliação no NUESP-CEESPI.

Após essa avaliação, os técnicos (pedagogo e psicólogo) fazem uma entrevista com os professores e familiares desse estudante, a fim de sinalizar a natureza e o grau do comprometimento apresentado pelo discente. Nesse caso, “Pode ser investigado por meio de uma avaliação processual ou psicológica completa, visando proporcionar um atendimento adequado que respeite as características de cada um em nível individual e/ou grupal” (PPP-CEESPI, 2012, p. 41).

Na publicação da SEESP/MEC (2008), define-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Por isso, o CEESPI entende que “o ensino oferecido no AEE é, necessariamente, diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares” (PPP-CEESPI, 2012, p. 74).

Considerando os propósitos do PPP (2012), com o intuito de ampliar o campo de ação e de repensar todos os aspectos envolvidos na educação inclusiva, o CEESPI oferece o serviço de Psicologia no AEE. Por ser oportuno, “As discussões dentro deste campo apontam para uma perspectiva de ação do psicólogo no sentido de ajudar a construir esta nova perspectiva de sociedade inclusiva, não mais de classificar e nomear os alunos com deficiência” (PPP-CEESPI, 2012, p. 77).

Assim sendo, a participação do psicólogo no AEE do CEESPI tem como objetivo:

[...] rever a meta principal de implementação de uma prática que eliminaria as expressões carregadas por um atendimento clínico terapêutico e com o compromisso de estabelecer novas relações educacionais com vista à transformação de espaços

abertos para a diversidade, no acreditar que apesar das diferenças somos capazes de aprender de uma outra forma. (PPP-CEESPI, 2012, p. 77).

No que tange à visão do CEESPI sobre a atuação do psicólogo na instituição,

[...] o profissional da psicologia tem uma atuação geral e específica, quando atende individualmente o aluno ou até mesmo em grupo, no momento em que fornece subsídios para o planejamento e desenvolvimento do plano de ações das várias modalidades de atendimento especializado (PPP-CEESPI, 2012, p. 80).

A análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, permitirá a problematização das teorias psicológicas existentes sobre o assunto, que, por sua vez, têm determinado as práticas avaliativas de pessoas que apresentam deficiência mental.

Findadas essas considerações, na próxima parte deste trabalho há que se proceder à análise das informações construídas nas pesquisas realizadas.

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.
(MANOEL DE BARROS, 2010).

5. CONSTRUINDO AS INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Será apresentada, nesta parte do trabalho, a análise dos diálogos realizados com o objetivo de estudar as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual. Isso, cumpre destacar, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural; isto é, com base na Teoria da Subjetividade, de González Rey. Entretanto, explicitaremos primeiramente os fundamentos da análise de conteúdo das transcrições das conversações com os sujeitos participantes da pesquisa.

5.1 Fundamentos

Os efeitos dos conteúdos manifestados nas entrevistas sobre o processo de AP do sujeito com DI, o desenvolvimento do sujeito avaliado, a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, a práxis do profissional da Psicologia, a predominância na utilização de testes psicológicos e o próprio conceito de deficiência intelectual das diversas teorias psicológicas propostas, nos diferentes tempos de nossa sociedade, encontram-se implicados na subjetividade do psicólogo, determinando as práticas diferenciadas.

Dessa maneira, a análise de ideias subjacentes presentes nas conversas com os sujeitos da pesquisa mostrou-se importante para atingirmos os objetivos deste trabalho. Entendemos, assim, que tais ideias compõem os sentidos subjetivos associados à prática do psicólogo. O conceito de sentido subjetivo, por sua vez, decorre da Teoria da Subjetividade, de González Rey, e é exposto por Aguiar e Ozella (2003) da seguinte forma: trata-se de uma construção do sujeito, feita a partir da apropriação ativa dos significados histórico-culturais. Diz respeito à algo subjacente às expressões comunicacionais dos sujeitos, que é explicitado pelo pesquisador em um processo de construção e interpretação.

O sentido subjetivo é definido como:

A unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo [...] uma processualidade constante responsável pelos seus múltiplos deslocamentos na organização da subjetividade individual [...] uma categoria que permite uma representação complexa da subjetividade, separando-a de todo reducionismo [...]. (GONZÁLEZ REY, 2005, pp. 43-44-45).

Ainda conforme esse autor,

A categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente, como já foi dito, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória. (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 252).

De acordo com tais considerações, podemos ressaltar que o sentido subjetivo não tem uma racionalidade intrínseca que se refira a comportamentos lógicos dirigidos a diferentes experiências implicadas com a sua aparição. Os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos são múltiplos e, assim, não seguem uma regra universal.

Durante seu desenvolvimento, o sentido subjetivo torna-se relativamente independente dos processos simbólicos e das emoções originais que o definiram, e se desdobra de inúmeras formas irreconhecíveis, tanto para o sujeito como para os que com ele convivem. Assim, a subjetividade toma formas distintas nas configurações subjetivas, pois um mesmo sentido subjetivo pode ser parte de diferentes configurações e estar associado à produção de novos sentidos em cada uma delas (GONZÁLEZ REY, 2005).

5.2 Os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa

Considerando os objetivos desta pesquisa, as conversações foram desenvolvidas individualmente com os dois (2) psicólogos que realizam o processo de AP no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do CEESPI-SED, no município de Campo Grande/MS. O momento inicial visava estreitar o vínculo pesquisador-sujeitos, conhecer as suas rotinas profissionais, a dinâmica de trabalho da instituição e do setor, a vivência e as experiências naquele espaço e compreender um pouco da história de cada um nas suas atividades.

Tais encontros aconteceram no começo do ano 2014, mas as técnicas conversacionais só puderam ser efetivadas no final do referente ano. Em média, foram realizados de 3 a 4 encontros individuais, com duração aproximada de 50 minutos. O roteiro do diálogo foi conversado no cenário da pesquisa, com a anuência da diretoria da instituição e dos próprios psicólogos. Nesses momentos de interação, buscamos favorecer um diálogo mais próximo e expor os objetivos da pesquisa.

Pudemos perceber que a participação na pesquisa, desde o início, foi bem recebida pelos sujeitos do estudo e a cada novo encontro, progressivamente, eles se mostravam mais expressivos e dispostos a dialogar. Vale destacar que houve uma maior interação com o SB

durante os diálogos, pois já nos conhecíamos há muitos anos, tendo em vista que fomos colegas de turma em um projeto de pesquisa, no período da graduação em Psicologia. O SB se mostrou bastante curioso com o resultado da pesquisa, ressaltando durante os encontros que gostaria de ler a dissertação que conterà as análises da investigação.

Consideramos que os encontros se mostraram bastante proveitosos pelos diálogos desenvolvidos e, principalmente, pelas reflexões levantadas a partir da introdução dos temas conversados. Observamos que foram provocadas questões que até então os sujeitos não haviam pensado ou refletido no que concerne ao processo de AP do estudante com deficiência intelectual.

A esse respeito, compreendemos a importância de um espaço de diálogo em que o psicólogo possa expor as suas angústias, anseios, frustrações, incertezas, necessidades, realizações, reflexões, de forma a acolher e valorizar esse profissional e, também, proporcionar-lhe instrumentos para a problematização e o enfrentamento das situações adversas encontradas no seu cotidiano laboral. Apesar de esse aspecto observado não ter sido o objetivo da pesquisa, entendemos que isso possa ser um objeto para um estudo posterior, na tentativa de buscar soluções para os problemas encontrados.

Os diálogos foram gravados por meio de um *smartphone*, transcritos e, posteriormente, analisados. Após fazer as transcrições das conversas, isto é, transformar os dados verbais em textos escritos, que, segundo Lankshear e Knobel (2008), “[...] são representações visuais de interações verbais [...] a linguagem falada não é escrita como narrativa, mas como diálogo” (p. 223), nós os organizamos, pois:

A organização de dados refere-se ao processo de prepará-los, de modo a permitir que o pesquisador recupere prontamente “peças” específicas do conjunto geral dos dados. A organização de dados envolve ações como numerar cada linha de uma entrevista transcrita, numerar as páginas de um caderno de anotações, codificar com cores os dados coletados de locais diferentes, converter anotações de campo manuscritas em documentos digitais, etc. A organização de dados pode também significar o começo da identificação de padrões amplos dentro dos vários dados coletados, o que facilita a análise dos efetivos dados do pesquisador. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 223).

No caso deste trabalho de verificação, começamos a organizar os dados dessa forma para facilitar a recuperação dos trechos dialogados e posterior análise. Portanto, as transcrições dos diálogos representam literalmente as conversas com os participantes da pesquisa. A escolha dos episódios se focou no objetivo do estudo, tendo em vista a participação efetiva dos psicólogos, bem como na qualidade das informações construídas durante as técnicas conversacionais. Esse tipo de procedimento está em consonância com os

princípios da Epistemologia Qualitativa, pois as gravações registram a espontaneidade dos pesquisados durante as conversas propiciadas.

A construção e interpretação das informações se realizou, inicialmente, com vistas a desvelar os sentidos subjetivos para cada psicólogo, objetivando, a partir daí, compreendermos suas concepções, expectativas, necessidades, sentimentos e crenças sobre o processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual. Isso tudo tendo em vista [...] “experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão do sentido que os atores atribuem a seus atos” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90).

A fim de construir a matriz teórica para análise dos diálogos com os psicólogos, utilizamos o referencial teórico de González Rey. As discussões que realizamos têm nos indicado que essa perspectiva contribui, sobremaneira, para a compreensão de contextos institucionais e do desenvolvimento dos sujeitos que neles se inserem. Isso por sustentar-se no Materialismo Histórico-Dialético.

Procuramos, em razão disso, rever as concepções de deficiência intelectual, educação, aprendizagem, trabalho, atividade, práxis, AP, relação psicólogo-estudante e como essas questões estão intrinsecamente implicadas na subjetividade social dos psicólogos. Por meio da construção e interpretação das informações geradas no cenário da pesquisa com os psicólogos pudemos identificar, por conseguinte, os sentidos subjetivos, a subjetividade individual e a social referentes ao processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual.

Entendemos que no curso desta pesquisa emergiram vários indicadores de sentido como produto do nosso processo construtivo e interpretativo e da síntese das discussões dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (González Rey, 2002, 2012). Segundo González Rey (2000), os indicadores “vão se integrando [...] através da interpretação do investigador, que vai produzindo interpretações teóricas que, sem estar neles explícitas, os incorporam como movimento constitutivo da própria construção (p. 65).

A partir daí, construímos os eixos temáticos que expressam a síntese do movimento entre subjetividade social e individual. Portanto, os eixos temáticos resultantes foram:

- A inclusão marginal do psicólogo na rede estadual de ensino do MS;
- O processo de AP desenvolvido pelo psicólogo: momentos de incertezas e temores;
- O diagnóstico de deficiência intelectual: equivocadas amarras impostas ao psicólogo;
- A filantropia e a religiosidade como sentidos subjetivos do trabalho em Educação Especial;
- Ideal de processo de AP: contradições da realidade;

- A dor e a delícia da práxis do processo de AP: limites e possibilidades.

Vale ressaltar que as técnicas conversacionais não foram desenvolvidas exatamente da mesma forma com cada psicólogo, até por considerar a dinâmica de cada um. Isso nos levou a pensar em possibilidades diferenciadas no momento em que o encontro estava acontecendo.

Por isso, consideramos, na condição de pesquisadores, estar em consonância com a proposta metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, visto que enfatiza a atuação do psicólogo levando em conta o contexto no qual estão inseridos. Além de considerar que sujeito é esse, que sociedade é essa, sendo, assim, o sujeito particular, singular e universal, de forma a conduzir o processo de construção da informação não padronizando de maneira rígida e exata, como propõe o modelo tradicional estruturado.

Levadas a efeito essas considerações sobre os fundamentos que orientam os indicadores de sentido da pesquisa, a próxima parte se ocupará das construções e interpretações das informações do estudo realizado.

5.3 Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Antes de tudo, importa considerar o que pontua Lane (1988), para a qual

Em primeiro lugar, devemos partir da ideia de que o homem com quem estamos lidando é fundamentalmente o homem alienado, embora esta alienação possa assumir formas e graus diferentes. Nesse sentido, suas representações e sua consciência de si e do outro são sempre, num primeiro momento, fundamentalmente desencontradas das determinações concretas que as produzem. Há sempre dois níveis operando: o da vivência subjetiva, marcado pela ideologia, onde cada um se representa como indivíduo livre, capaz de se autodeterminar, “consciente” de sua própria ação e representação; e da realidade objetiva, onde as ações e interações estão sempre comprimidas e amalgamadas por papéis sociais que restringem essas interações ao nível do permitido e do desejado (em função da manutenção do *status quo*). O nível de vivência subjetiva reproduz a ideologia do capitalismo (o individualismo, o *self-made-man*), o nível de realidade objetiva reproduz o cerne do sistema, ou seja, a relação dominador-dominado, explorador-explorado. (LANE, 1988, pp. 84-85).

No que diz respeito aos diálogos, os psicólogos estão identificados como SA c(sujeito A) e SB (sujeito B), para a preservação de suas identidades. Os sujeitos da pesquisa encontram-se na faixa etária de trinta e dois (32) a cinquenta e sete (57) anos de idade. Uma (1) é do sexo feminino e um (1), do masculino.

5.3.1 Quadro de identificação dos psicólogos participantes da pesquisa

Sujeitos	CEESPI-SED	Sexo	Idade	Graduação	Especialização	Mestrado	Tempo de experiência na AP dos estudantes com DI no CEESPI-SED	Regime de trabalho
Sujeito A (SA)	AEE	Feminino	57 anos	Pedagogia e Psicologia	Sócio-psicomotricidade e Teoterapia e Qualidade de Vida	Psicopedagogia	13 anos	Estatutária
Sujeito B (SB)	AEE	Masculino	32 anos	Psicologia	Não	Educação	2 anos	Contratado

Em se tratando da escolaridade, ambos os psicólogos possuem nível superior completo e mestrado, tendo um dos sujeitos da pesquisa feito a graduação em Pedagogia primeiro e, posteriormente, duas especializações: em Sócio-Psicomotricidade e Teoterapia e Qualidade de Vida. Nenhum dos sujeitos da pesquisa frequentou cursos de aperfeiçoamento, atualização ou extensão na área específica de AP ou outra dessa natureza.

É possível supor que a realização constante de cursos de aperfeiçoamento, atualização ou extensão e/ou a participação em eventos e projetos na área específica da AP, ou semelhantes, poderiam ter ampliado a capacidade dos psicólogos para o processo avaliativo de estudantes com DI. Pois, de acordo com Mezzomo (2012), o tempo previsto para a formação do psicólogo (cinco anos, na maioria das universidades) não é suficiente, além de existirem inúmeros cursos ofertados de pós-graduação que complementam a formação do profissional.

No entender dessa autora,

[...] quando se trata da Educação Especial, os conhecimentos ofertados pelas universidades hoje se encontram mais ainda limitados. [...] quando são apresentados os conhecimentos valorizados na sociedade atual pela doutrina neoliberal, segundo a qual cada um deve ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso enquanto aluno e enquanto pessoa. (MEZZOMO, 2012. p.82).

Um importante aspecto a ser ressaltado para a falta de um curso específico na área de AP se deve também ao fato de a própria instituição, o CEESPI, não ter oferecido tal

qualificação para os trabalhadores. Aliás, de acordo com os preceitos legais, a instituição pública tem o dever de capacitar os servidores para atuarem com competência nas suas atividades profissionais. A falta de apoio e incentivo do CEESPI para a capacitação dos servidores os expõem à condição de iminente dano irreparável.

5.4 Avaliação Psicológica: muros da alienação

Ao partir para a análise dos diálogos na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, deve-se considerar que na conjuntura do sistema econômico vigente, o sujeito é tomado como uma esfera pública, o qual é constituído pelas características do modelo organizacional, ou seja, rígidos controles, burocracia, divisão social do trabalho, meritocracia, extremado pragmatismo e hierarquias. Isso leva à crença de que há uma divisão entre a subjetividade e o trabalho nas instituições, considerando a repressão dos aspectos subjetivos do trabalhador, em razão da objetividade e a impessoalidade inerentes aos modos de produção capitalista (MEDEIROS, 2006).

O AEE está situado, ao mesmo tempo, em uma instituição de educação pública burocrática (regida pelos princípios da administração pública estadual do MS), com regramentos legais e, também, em um espaço concreto de relações humanas e sociais atravessadas por interesses, conflitos, emocionalidades e representações, produzidas dinamicamente pelos sujeitos que frequentam e atuam no CEESPI. As atuações formais do Estado se concretizam nas políticas públicas, ou seja, manifestam-se com características burocráticas visíveis. Neste mesmo espaço os sujeitos se relacionam e por meio das trocas sociais se estabelece a recursividade entre a subjetividade social e a individual, e a partir do resultado dessa recursividade emergem as zonas de sentido.

Vale destacar que nesta pesquisa os psicólogos estão inseridos em uma instituição pública em que já predomina a condição de precarização do trabalho, inclusive com a atual terceirização da mão de obra. Nesse contexto, o trabalho ganha o caráter de ocupação, isto é, refere-se à atividade que proporcione sustento ao profissional que a exerce. Isso significa que o emprego assalariado representa apenas uma modalidade de ocupação (SINGER, 2003).

Importa ressaltar que o AEE do CEESPI tem a função de:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Ou seja, é um espaço social educacional em que se constitui um cenário no qual se estabelecem relações de poder e se manifestam conflitos e contradições geradas por meio de suas múltiplas funções formais e informais. Portanto, é o contexto em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, no qual expressam os interesses, as expectativas, os sonhos e as frustrações exercendo sua atividade de psicólogo avaliador dos estudantes que são encaminhados. No processo de AP também estão presentes a subjetividade individual e a subjetividade social desses profissionais da Psicologia.

Por isso, nos interessa analisar as dimensões subjetivas implicadas no processo de AP. A categoria dimensões subjetivas nos permite construir hipóteses de trabalho que podem estruturar uma compreensão diferenciada da AP a partir do encadeamento de caráter subjetivo que é ignorado nos processos de planejamento, implantação e execução do processo de AP dos estudantes com DI.

As dimensões subjetivas do psicólogo implicadas no processo de AP do estudante com DI estudadas envolvem um conjunto de outras categorias complexas e polissêmicas que nos remetem aos mais diferenciados campos de estudos humanos, psicológicos, sociais, econômicos e políticos. Por isso, estabelecemos cortes teóricos importantes, selecionando somente alguns pontos centrais e diretrizes mais relevantes que servem para dar fundamentação ao tema que estamos pesquisando.

Destaca-se que o psicólogo, como trabalhador, tem seus comportamentos, suas expectativas, seus projetos para o futuro, sua linguagem e seu afeto determinados pelas relações de trabalho. Enfim, “Cada gesto, cada palavra, cada reflexão, cada fantasia traz a marca indelével, indiscutível de sua classe social, do ‘lugar que o indivíduo ocupa na produção’” (CODÓ, 1988, p.139).

5.4.1 A inclusão marginal do psicólogo na rede estadual de ensino do MS

Nas conversas com os sujeitos da pesquisa, observa-se o conflito que se mostra latente na sua prática profissional, pois, ao mesmo tempo em que se evidencia a necessidade da sua atividade no processo de AP dos estudantes encaminhados ao AEE, por outro lado o psicólogo se percebe prejudicado mediante a política educacional vigente no MS. Isso

decorre pelo fato de não existir o cargo de psicólogo incorporado na estrutura organizacional das instituições educacionais estaduais, levando-o a uma situação de inclusão marginal¹⁷.

Explicando melhor, o profissional da Psicologia é contratado na condição de professor substituto (temporário), como no caso do SB, ou concursado da Educação Especial, a exemplo do SA, cuja primeira formação acadêmica é como Pedagoga. Portanto, o psicólogo é colocado em uma situação de desvio de função, isto é, o próprio Estado desrespeita a legislação trabalhista. Um fato explicitado durante os encontros, que foi registrado no diário de campo, é o temor em relação à mudança de gestão do Governo do Estado de MS, pois o fato de eles não ocuparem um cargo de psicólogo escolar, o que os torna vulneráveis a serem remanejados para outros setores; ou até mesmo, para quem é contratado, ser demitido.

Tal circunstância coloca esse profissional em condição marginal, instável e inclusão precária, no processo educativo, gerando descontentamento, resistência e desmotivação, conforme expressado nos diálogos com os sujeitos da pesquisa. Além do que, o psicólogo perde a capacidade de criar, de cultivar a inteligência crítica e, conseqüentemente, de transformar (MARTINS, 2012).

Nessa circunstância em que o psicólogo não é reconhecido como parte imprescindível no contexto da Educação Especial, identifica-se uma realidade problemática e de conflitividade da categoria, razão pela qual reações de reivindicação veladas são manifestadas nas conversas desenvolvidas durante a pesquisa. Nesse sentido, percebemos a expressão da contradição na atividade do profissional da Psicologia no processo de AP, pois ele é parte imprescindível na dinâmica do trabalho, participante no próprio interior do AEE. No entanto, é excluído da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do MS.

A contradição que se mostra preponderante na conjuntura do trabalho do profissional da Psicologia pode significar também uma possibilidade de problematização das condições de trabalho que são impostas aos psicólogos. Esse fenômeno pode ser entendido como parte dos mecanismos de reprodução da sociedade capitalista, que valoriza fundamentalmente recursos técnicos substitutivos do trabalho humano, ocasionando o descarte do psicólogo. Este que, muitas vezes, se sujeita a uma situação de degradação que se revela cada vez mais presente no posicionamento e localização profissional no mundo do trabalho, resultado do “(...) projeto neoliberal capitalista (...)”; isto é, que “(...) todos sejam submetidos às leis do mercado” (MARTINS, 2012, pp. 29-30).

¹⁷De acordo com Martins (2012, p. 14) “[...] não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.”

Esse obstáculo leva a não-concretização do efetivo trabalho do psicólogo no processo de AP, que é de potencializar as práticas educativas dos estudantes com deficiência intelectual. Não podemos deixar de refletir sobre o fato de que se fazem necessárias reformulações nas políticas estaduais educacionais, as quais devem considerar a inclusão do psicólogo escolar como profissional essencial na Educação Especial. Dessa maneira, também, podemos ressaltar a atuação do CFP, CRPs e sindicato da categoria como fundamentais mediadores e interventores nessa busca pelo estabelecimento de políticas que garantam o reconhecimento, a inclusão e a permanência do profissional da Psicologia nos espaços educativos, por meio de concursos públicos destinados a essa categoria profissional.

Por conseguinte, compreendemos que diante da inclusão marginal no processo de AP do estudante com deficiência intelectual, o SB produz o sentido subjetivo de profissional vil. Sendo que no próprio Código de Ética do Psicólogo dispõe em seu artigo 1º, alínea “f” que o Psicólogo deve “f: zelar para que o exercício profissional seja efetuado com a máxima dignidade, recusando e denunciando situações em que o indivíduo esteja correndo risco ou o exercício profissional esteja sendo vilipendiado” (CÓDIGO DE ÉTICA CFP-010-2005).

Importa ressaltar que não culpabilizamos o psicólogo por não recusar e não denunciar situações em que o exercício da atividade esteja sendo vilipendiado, mas nos preocupamos com o quanto essa situação compromete a qualidade do trabalho e a dignidade do profissional da Psicologia. Até porque, como pudemos perceber na pesquisa, o psicólogo, em maior ou menor grau, não possui condições, instrumentos e recursos para reagir contra tais situações de degradação na ocupação do cargo no espaço laboral. Qualquer contraposição às determinações institucionais provavelmente levaria à rescisão de contrato de trabalho ou a algum tipo de assédio moral, tal como pudemos observar nas expressões dos sujeitos da pesquisa no Completamento de Frases:

SA: 63. ODEIO (...) “odeio ser obrigada a fazer uma coisa que eu não quero”.

SA: 67. DEPRIMO-ME QUANDO (...) “quando eu sou obrigada a não fazer o que eu poderia. Que já teve caso que eu poderia atuar de uma maneira e eu fui obrigada a não atuar dessa maneira. Liguei e falei com uma pessoa superior ali e falaram: - Não! Eu te proíbo de fazer isso, se você fizer qualquer parecer nesse sentido vai chegar e vai voltar”.

SB: 63. ODEIO (...) “odeio... fazer uma coisa que eu não gosto, que eu não quero e ter que cumprir...”

SB: 67. DEPRIMO-ME QUANDO (...) “quando eu não consigo fazer as coisas do jeito que eu queria, optando por uns pensamentos ruins, negativos ou inválidos, como eu sou “bitolado, encucado”, acho que eu penso muito, nem sempre o conteúdo desses pensamentos são bons e isso..., às vezes, alguma lembrança, alguma preocupação, o pensamento me deprime, me deprime no sentido de entristecer e não patológico de depressão não”.

No penúltimo encontro com os sujeitos da pesquisa, o SB expressou a sua incerteza com relação ao seu futuro na instituição. Isso em virtude de que, com a mudança de partido no governo do Estado de MS, ninguém sabia ao certo como seria o ano de 2015 para os profissionais contratados para trabalhar no CEESPI.

Assim, no último contato estabelecido com o SB, ele relatou que não estava trabalhando mais no AEE-CEESPI, pois todos os psicólogos contratados haviam sido demitidos. Por isso, houve seleção para os profissionais da Psicologia serem contratados como psicólogos vinculados à Secretaria de Estado de Saúde de MS (SES-MS) e, posteriormente, cedidos à SED-MS. Assim, o SB esclareceu que, em decorrência dessa mudança, discordou de certas condições impostas e, dessa maneira, desistiu de assumir o novo contrato na instituição.

O SB esclareceu que a interrupção do contrato de trabalho dos psicólogos convocados e cedidos para atendimentos em Educação Especial e, especificamente, para o CEESPI, ocorreu através de um processo de revogação coletiva dos contratos sem a devida ciência dos envolvidos. Ou seja, deu-se de modo unilateral e sem justificativa técnica sustentável para tal arbítrio, desconsiderando a natureza específica do trabalho e o impacto social aos atendidos. Isso porque na Educação Especial é extremamente delicada uma interrupção abrupta dos vínculos entre atendentes e atendidos e seus familiares. Além do mais, o domínio técnico especializado de cada área e os prejuízos decorrentes na qualidade dos atendimentos, implicados com tais alterações repentinas, não dialogadas e impostas com motivo unicamente orçamentário, sem motivo técnico-científico e nem a ética necessária em relação ao enorme quantitativo de funcionários e atendidos impactados.

O processo seletivo referido pelo SB foi publicado pelo Edital 01/2015 do DOE N. 8.990, de 24/08/2015, o qual estabelece que o trabalho do psicólogo é clínico, terapêutico e referente exclusivamente à área da Saúde. Isto é, segundo o referido Edital, a Psicologia é uma ciência e uma profissão da área da Saúde e não da Educação. Isso demonstra inexoravelmente o desconhecimento tangente ao trabalho da própria Psicologia que, enquanto tal, é constituída de diferentes áreas de atuação, tais como Psicologia Esportiva, Psicologia Jurídica, Psicologia

Social e Comunitária, Psicologia Política, Psicologia do Trânsito, Psicologia Hospitalar, Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Educacional, entre outras. Cada um destes campos possui seus desígnios próprios e características peculiares de atuação. Portanto, é uma desinformação considerar que essa abrangente ciência se resume ao campo clínico e à saúde, sendo este apenas um dentre vários.

A área da Psicologia Escolar e Educacional não se trata de trabalho clínico, terapêutico, nem tampouco de tratamento, de cura, de reabilitação de saúde. Mas, sim, foca-se na otimização das estratégias de ensino-aprendizagem, com ênfase no aspecto pedagógico. Logo, o desentendimento técnico e a necessidade de desoneração da folha de pagamento do Estado implicaram uma decisão (culminada no edital supracitado) de impactos nitidamente prejudiciais ao público da Educação Especial. Isso por desconsiderar a necessidade de compreender a natureza específica e técnica de cada área científica que compõe a interdisciplinaridade dessa importante ciência, bem como essa relevante prática, que é a Educação Especial. Em razão disso, flagrantemente é negligenciada em seus reais propósitos e em suas necessidades concretas.

O edital em questão apresenta, em seu item 3.1, como função/atribuição do psicólogo na Educação Especial, realizar “tratamento e reabilitação” (sic), o que denuncia, novamente, o desconhecimento total do trabalho do profissional da Psicologia Escolar por parte dos responsáveis pela elaboração do aludido edital de seleção. O estudante com DI, por exemplo, deveria ser ‘tratado’, ‘curado’, ‘reabilitado’? Tal concepção foi dominante no período medieval, contudo atualmente não se sustenta tal ótica dentro da Psicologia e da Educação Especial. Além disso, no edital ao psicólogo é designada mesma função/atribuição a ser realizada tanto pelo fonoaudiólogo, quanto pelo fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. Em suma, é como se todos fizessem a mesma coisa, o que põe a descoberto novamente a desconsideração que se tem da especificidade técnica e científica de cada área.

SB ressalta, também, que o referido edital está de acordo com o posto na Lei N. 4.315, de 15 de dezembro de 2011; porém, esta trata, entre vários outros pontos, de contratações por um ano, prorrogável por mais um (art. 4º), sendo que o citado edital define a contratação até 31 de dezembro de 2015; ou seja, afirma estar em consonância com a referida lei, mas não o faz. Além disso, convoca novos recursos humanos para atuarem somente por cerca de 3 meses e depois é interrompido o serviço novamente, afetando negativa e indubitavelmente as pessoas atendidas. Tal situação chega a constituir falta de respeito com as pessoas que possuem deficiência e seus familiares, pelo descaso na continuidade de um trabalho que, desta

forma, em um único semestre poderá haver três convocações de equipe ou de funcionários diferentes para realizar os atendimentos.

Quem conhece e valoriza a Educação Especial e/ou é minimamente sensibilizado com a causa, evidentemente não compartilha nem compartilharia essas medidas e propósitos, os quais são alheios à referida educação e motivados somente pelo ponto de vista econômico. Todavia, considerar apenas esse aspecto também poderia denotar falta de respeito e de ética aos direitos sociais e humanos do público-alvo atingido, que é o público da Educação Especial ou as pessoas com deficiência.

Em síntese, esse processo seletivo como um todo:

“[...] revela a discordância, o protesto, o posicionamento, a preocupação ética e a responsabilidade que a categoria dos psicólogos possui em relação aos rumos político-filosóficos, normativos e operativos que a Educação Especial como um todo vem recebendo no Estado. Há um antigo lema na Educação Especial que diz: ‘nada sobre nós, sem nós’. Entrementes, parece que a própria política de Educação Especial não segue seu próprio lema. O que é triste para aqueles que há anos lutam e se empenham pela causa, ao ver toda essa história de conquistas e de pequenos avanços coletivos ser reduzida e determinada por um único aspecto: orçamentário ou de desoneração de folha” (SB, 2015, diário de campo).

Com tal mudança na área de atuação do psicólogo do AEE-CEESPI, que deixou de ser escolar para se situar no contexto da saúde, podemos afirmar que isso é um fator que gera grandes desconfortos para os profissionais que ali se encontravam. Em razão de existir o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta os sistemas educacionais na organização dos serviços e recursos da Educação Especial, e que a partir dele entrou em vigor o Decreto N. 6.571-2008, que dispõe sobre a ampliação da oferta do AEE nos sistemas públicos de ensino, não há como conceber o contrato de um psicólogo para atuar no AEE-CEESPI, vinculado à área da saúde.

Há muito tempo já se discute na Psicologia o trabalho do psicólogo no contexto da Educação Especial, profissional ao qual compete atuar na área da Psicologia Escolar. Portanto, tal situação imposta atualmente aos psicólogos do AEE-CEESPI, diverge completamente das conquistas alcançadas no âmbito da Psicologia Escolar e da Educação Inclusiva. A mudança em questão contraria todos os pressupostos que fundamentam o papel do psicólogo escolar, que “[...] é explicar a aprendizagem e seu desenvolvimento e intervir em favor destes, atuando, também, para a formação de vias colaterais de desenvolvimento” (BARROCO, 2011, p. 167).

Por fim, Silva (2015), a bom termo, expõe sobre o compromisso do psicólogo com a defesa e a promoção do bem-estar e dos direitos dos sujeitos e, por conseguinte, os desafios no enfrentamento para a conquista das reivindicações. Conforme esse autor,

O nosso compromisso para com o bem-estar do outro, para com as demandas da sociedade na qual estamos inseridos, para com a promoção dos direitos não é valorizado por aqueles que estão nos postos de poder político e econômico. O sistema no qual estamos inseridos não valoriza a emancipação e a autonomia dos sujeitos. E isso está presente em todas as áreas da nossa sociedade: da saúde à educação (pública ou privada), do trabalho à assistência social, do esporte ao meio jurídico. Sem contar o espaço onde a nossa presença é fundamental para os avanços necessários e prementes, o dos Direitos Humanos. Não é à toa que essa forma de estrutura social insiste em nos “punir”, fazendo com que as nossas condições de trabalho sejam precárias, com que a nossa jornada profissional seja excessiva, com que nosso poder de compra seja diminuído. Esta questão deve e pode ser encarada por todas as representações da Psicologia com altivez e firmeza. Temos de enfrentar sérios desafios, como os discursos falaciosos de que não nos compreendem, de que não sabem o que queremos e o que fazemos. Sabem sim. E é por isso que insistem em nos desvalorizar e nos precarizar, em não atender nossas reivindicações de redução da carga horária e da criação de um piso salarial, por exemplo (SILVA, 2015, p. 8).

5.4.2 O processo de AP desenvolvido pelo psicólogo: momentos de incertezas e temores

A AP é um processo que envolve a produção de sentidos subjetivos que mobilizam recursos psicológicos tanto do psicólogo que avalia quanto do sujeito que é avaliado. No desenvolvimento do processo de AP do estudante com indicativos de deficiência intelectual, podem ser estabelecidas relações de poder reconhecidas como sendo de caráter negativo (opressiva, repressiva, limitadora, restritiva) ou de feição positiva (colaborativa, aberta, construtiva, emancipadora). Em ambos os casos, porém, pressupõe o exercício de uma relação de poder do psicólogo avaliador sobre o sujeito avaliado. Isso conforme podemos observar no diálogo com o SB:

E3.034 ENTREVISTADO: *“Olha... depende de caso a caso. Tem vez que eu me vejo tenso, cansado, tem vez que eu me vejo gratificado, porque eu acho aquilo um trabalho muito digno, muito valoroso. Bom, eu não vou ser hipócrita, mas sendo muito sincero, uma sensação, às vezes até de status, porque é uma relação de poder você avaliar alguém, é.... Às vezes eu me sinto com medo, passa bastante medo porque é uma situação delicada e eu tenho medo de errar, tenho muito medo de errar minha avaliação, porque você prejudica muito a vida de uma pessoa. Então, às vezes a pessoa chega, se abre, eu costumo conversar com a mãe primeiro, às vezes a mãe chora na sua frente, você vai atender o guri e*

“você se simpatiza com ele de certa forma, é... Vamos dizer, não sei explicar direito...”

Nesse relato do sujeito SB é possível observar a contradição presente no desempenho de sua atividade de AP, pois ao mesmo tempo em que se sente valorizado, digno e até com *status*, ressalta o sentimento de medo que o acomete, haja vista a grande responsabilidade que possui, ao concluir um processo de AP. Ou seja, um determinado resultado que pode mudar significativamente a vida do sujeito avaliado, trazendo grandes implicações também na sua vivência familiar e social. Mais uma vez observamos tais aspectos no seguinte diálogo:

E3.038 ENTREVISTADO: *“Então, sinto, às vezes tenso, cansado, às vezes gratificado, me sinto valoroso, parece que eu tenho alguma utilidade social, assim vamos dizer, eu não acho meu trabalho qualquer coisa, acho um trabalho importante, um trabalho... Outros trabalhos acho que eu não conseguiria fazer. Você tem que fazer com paixão para fazer com eficiência, sei lá... E eu tenho paixão, adoro o que eu faço e tenho medo (...) Tenho medo de... de errar, então, dependendo do caso. (...) Então, o Wisc ele só complementa o que você viu com o olhar clínico, com a escuta clínica especializada, aquela coisa toda é... Então, dá um pouco menos de insegurança. Agora, tem alguns casos que fico extremamente inseguro, é... Se você dá uma resposta num relatório de que você não chegou a uma conclusão, que eu não sei, você frustra a demanda de quem encaminhou, se você afirma, você afirma com medo, com receio, insegurança. Afirma digo assim, porque a gente nunca afirma de forma taxativa, de forma meio aberta, ampla, mas você está sempre assim: pisando em ovos. Todo momento não pode errar, não pode errar, é uma coisa que envolve... acho que pesado, eu acho. E depende de caso a caso, tem vezes que eu saio daqui muito cansado, parece que tem um caso, um menino que exige mais que o outro, parece que te suga toda sua energia, você sai acabado. É o mesmo trabalho, é o mesmo serviço lá, é o mesmo teste e parece que você avaliou três, quatro naquela tarde e foi só aquele guri. Então, depende muito do caso, da carga emocional. Daí você chega em casa à noite e fica lembrando, pensando na criança... Então, acho que mexe com o... Sei lá. Mobiliza um monte de coisa na gente... É inevitável você não pensar, não lembrar da minha filha na hora em alguns casos. (...) Num momento assim aconteceu isso, faz a gente assim... Até ficar com medo de ter o segundo filho que eu queria ter. Então, mexe, entram questões pessoais da gente, nossos valores e também tem a questão que a gente tem que lidar assim, que a gente torce pela criança e você não pode torcer porque senão você faz uma avaliação tendenciosa, você influencia, você fica torcendo para não dar nada, por exemplo”.*

Na fala acima é possível destacar os sentimentos de insegurança, medo e receio que o psicólogo vivencia no processo de AP do estudante com deficiência intelectual. O SB

menciona várias vezes “não posso errar”, como se o psicólogo avaliador fosse uma máquina programada para executar uma avaliação não passível de erro. A expressão “não posso errar” revela, também, a produção do sentido subjetivo de uma possível busca incessante pela perfeição, ou seja, a procura por um ideal. Como se o processo de AP fosse possibilitar ao psicólogo alcançar a completude psicológica do sujeito avaliado.

Sabemos que todo profissional, por mais conhecimento e experiência que tenha na área, é um ser humano que pode errar na execução do seu trabalho, mesmo sem nenhuma intenção para isso. A busca por um trabalho completo e eficaz faz parte das competências exigidas dos profissionais da Psicologia, ou seja, da subjetividade social do psicólogo. No entanto, o sentido subjetivo sobre a responsabilidade da AP se manifesta como receio, medo e temor de errar, levando a uma sobrecarga de responsabilidade que, na maior parte das vezes, deixa o psicólogo em condição de tensão emocional. Isso pode ser verificado na passagem a seguir:

E3.122 ENTREVISTADO: “Bastante coisa, porque eu tento avaliar a súmula psicopatológica. A súmula psicopatológica são aquelas funções psicológicas superiores básicas. Então, vou avaliar atenção, memória, volição, comportamento ou motricidade, a... pensamento, a... socialização que não está na súmula psicopatológica básica, mas que eu gosto de..., eu incluo por conta própria, porque eu quero, porque quem está avaliando sou eu e eu faço o que eu quero (rsrs). Então, eu incluo a socialização como uma função psicológica superior dentro da súmula a ser avaliada é... (...) Então, é uma responsabilidade assim. É por isso que eu digo: envolve o medo de errar, né? E se isso aí passado batido, você vai lá e acusa que o menino tem o QI baixo, ele tem DI, e esse aí eu peguei, as coisas que eu não peguei, eu vou não saber, porque eu não peguei, né (rs)? O que que eu errei como é que eu vou saber? Inclusive, o caso dele já veio errado e se vem errado e você questiona parece que você está assumindo uma posição de arrogância e, às vezes, é até antiético você contestar um colega, que já está vindo com um laudo. Então, tem que escrever de uma forma muito é... muito bem pensada para não ser agressivo, arrogante e tal. Estar sempre assim: na condicional, no futuro do subjuntivo assim, poder-se-ia talvez, assim sempre meio hipotético, sem ser taxativo”.

Podemos observar também tal temor no Completamento de Frases com o SA:

5. MEU MAIOR TEMOR (...) “é errar na avaliação ou no atendimento e causar uma ferida na pessoa, na personalidade, entendeu? Não só da criança, mas na família, porque, às vezes, tem profissional descuidado, vou dizer assim, que o respeito fica em segundo plano e machuca demais com a verdade dele”.

A responsabilidade ética, social e política, conforme Hutz (2002), sempre deve ser considerada como um princípio no desempenho do processo de AP. Como toda atividade que demanda uma responsabilidade de tamanha grandeza, deixa sobre o profissional uma grande sobrecarga, que o SB manifesta como “pesado”. Entendemos a produção do sentido subjetivo de pesado, como circunstância carregada de aspectos subjetivos, que durante todos os diálogos são expressados inclusive como estados emocionais de angústia, ansiedade, medo, insegurança, receio, temor, etc, que o próprio SB reconhece que o mobiliza, conforme foi ilustrado no último relato.

Nesse sentido, o SB expressa o quanto o particular está implicado na sua atividade de trabalho e, recursivamente, o trabalho está implicado na sua singularidade, quando menciona que no desenvolvimento do processo de AP estão envolvidos os valores, as experiências, e os planos pessoais. Portanto, a subjetividade individual influencia e é influenciada em todas as facetas do trabalho do psicólogo no AEE-CEESPI.

E3.116 ENTREVISTADO: *“É porque avaliação não é um... Ninguém gosta de ser avaliado, é uma situação de ansiedade, difícil para criança e ali você está como se fosse um juiz, né? Vai bater o martelo e vai dizer... Você é o carrasco, às vezes, mesmo que você esteja com o intuito de querer ajudar a pessoa. Às vezes, é por isso que eu digo, às vezes, você vai é... “ferrar” (rs), pode prejudicar, não sei...”*

E3.120 ENTREVISTADO: *“É, é Avaliação e Inquisição, acho que ela falou, exatamente você vai mandar para a fogueira, você vai colocar um rótulo nele que ele vai ter que conviver pelo resto da vida. Você vai montar a autoimagem dele, a identidade dele, o sentimento de menos valia que pode desenvolver, o modo como ele vai se relacionar daí em diante com as outras pessoas, tudo, a forma como a mãe vai lidar com ele pode alterar, vai superproteger ou vai exigir demais, vai deprimir ou sei lá o que for...”*

Nesses relatos o SB manifesta o sentido subjetivo de avaliador no processo de AP, entendendo-o como a função de “juiz”, isto é, aquele que tem o poder de julgar e decidir sobre algo muito importante. A palavra juiz provém do latim *judex*, duas palavras unidas *ius* (o correto) + *dex* (relacionado com dizer), ou seja, aquele que diz o que é justo e o que é certo¹⁸. No entanto, tal posição também lhe confere o sentido subjetivo de pessoa cruel, quando menciona como se ele fosse um carrasco ou um inquisitor, ao emitir o resultado do

¹⁸Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/juiz/>>. Acesso em: 09 out. 2015.

processo de AP. Tal referência à inquisição relaciona-se com a tese defendida por Anache (1997), que analisa o processo de diagnóstico como um ato semelhante a inquirir.

A Inquisição ou Santo ofício foi instituída no final do séc. XVII como tribunal permanente da Igreja Católica com o objetivo de investigar e acabar com as pessoas consideradas hereges. [...] em muitos casos o acusado era submetido a longos interrogatórios, sem saber o motivo de tal inquérito. Se acusado, era punido. [...] no caso do “enfant do bon Dieu” – o indivíduo ganha a caridade de não ser abandonado, e também por ser “filho” de Deus merece abrigos e proteção em conventos. Em troca acaba tornando-se cristão, o que lhe exigirá padrões de comportamentos compatíveis com a ética e a moral. [...] o estudo sobre a Inquisição leva à suspeita de que os impulsos psicológicos que motivaram os inquisidores não eram tão puros quanto pretendiam ou declaravam. Parece que atrás dessa roupagem de “santo”, havia crueldade e um enorme desejo de poder. (ANACHE, 1997, pp.28-30).

Em tal referência evidencia-se a produção do sentido subjetivo pelo SB ao fazer a comparação do psicólogo com o inquisidor que, a partir do processo investigatório, defini o destino final do sujeito inquirido.

5.4.3 O diagnóstico de deficiência intelectual : equivocadas amarras impostas ao psicólogo

Durante a pesquisa foi possível observar que os psicólogos explicitam grande preocupação em desenvolver um processo de AP que considere o estudante com deficiência intelectual imerso na cultura, isto é, entendendo as FPSs como síntese das relações interpessoais do estudante com o mundo que o rodeia. Como é possível notar na manifestação do SA abaixo (E1.017):

“É, toda essa questão do raciocínio lógico, tudo que envolve o teste. Eu vejo também a questão afetiva, tipo, de relacionamento, o sentimental-emocional dele que, às vezes, é uma criança que foi rejeitada pelos pais e mora com a avó, tem a questão é... sociocultural, crianças que, às vezes, que tem uma vivência muito forte assim com a realidade, né? Que mora num lixão (...), mas ao mesmo tempo que ela têm essa vivência assim cultural, aí no cognitivo, no acadêmico ela tem uma resposta negativa diante dos testes. (...) Uma criança morador lá do lixão, criado pela avó, foi abandonado pela mãe que é usuário de droga tal, e aí uma pergunta também do teste fala assim: “O que você faria se visse a fumaça sair da casa do seu vizinho?” Então, a resposta do teste é “chamar o bombeiro”; ele não, ele vai correr para ajudar o vizinho a tirar as coisas de dentro do barraco (...), uma coisa que uma criança da mesma idade que vive num apartamento que

vai falar: “eu vou ligar para o corpo de bombeiros”. Então, essa é considerada certa no instrumento de avaliação, mas a resposta do menino que mora no lixão, que tem mais facilidade realmente de pegar fogo no barraco e tal, é considerada errada, e eu gostaria muito de colocar certa, por isso que às vezes eu coloco um outro tipo de avaliação para que haja um, não é paralelo... uma... é (rs) me falta às vezes a palavra certa, porque daí o psiquiatra vai ver da Figura Humana um resultado e do WISC, por exemplo, que é um instrumento super... é... vai ver um pouco a diferença. Isso me deixa um pouco angustiada, entendeu? Daí ele está tendo na área acadêmica um resultado não muito favorável, porque o professor jogou a mochila dele para fora da sala de aula e falou para ele não voltar mais na sala de aula, porque ele tem um comportamento que não se enquadra dentro do comportamento dos demais, que é mais ativo, que bateu – levou, porque esse é o mundo lá dele, entendeu? (...) Que eu não posso dizer que é errado, porque se ele não bater, ele só vai apanhar lá onde ele está, porque ele tem que se defender de tudo aquilo lá, aí eu coloco tudo isso no relatório, essa visão geral.”

Nesse relato é possível identificar o sentimento de angústia em apreender do estudante avaliado grandes potencialidades, a partir das vivências que este manifesta durante o processo de AP. Porém, com o resultado dos testes psicológicos, este discente obtém um baixo resultado no campo cognitivo. Diante das experiências vivenciadas há a produção do sentido subjetivo de paradoxo a ser resolvido pelo psicólogo na conclusão do processo de AP.

Nessa perspectiva,

O olhar da psicologia é mais voltado para a deficiência intelectual no processo de diagnóstico, prática que vem marcando a profissão desde as arcaicas políticas de segregação, quando a atuação do psicólogo restringia-se ao processo de avaliação do grau de incapacidade, focando apenas a deficiência no psicodiagnóstico do sujeito. Assim era a perspectiva de atenção às pessoas com deficiência nesse período que visava classificar os sujeitos para formar classes homogêneas. (NUERNBERG; MATTOS, 2010, p. 207).

Muitos psicólogos que fazem uso dos testes psicológicos no processo de AP do estudante com indicativos de deficiência intelectual ainda se veem “Amparados nos pressupostos iluministas, na crença imaginária de completude e no poder da razão e da ciência, (...) fixam-se em convicções de que é possível tudo resolver e tudo conhecer” (NEVES, 2011, p. 179).

Por isso, defendemos que o psicólogo escolar deve levar em conta a dinamicidade desse contexto que é perpassado pelas relações sociais entre escola e sociedade, “(...) no marco de uma formação social capitalista industrial num país de Terceiro Mundo” (PATTO, 1997, p. 55).

Observamos, em vários momentos das conversações, que há um certo equívoco no direcionamento dos trabalhos dos psicólogos no AEE do CEESPI, tendo em vista as determinações dos gestores dessa instituição no que se refere às atribuições do profissional da Psicologia diante da demanda atendida. Isso porque recai sobre os psicólogos a responsabilidade de desenvolver o processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual, com fins de complementação do laudo psiquiátrico, como pode ser observado a seguir:

E1.007 ENTREVISTADA: *“Nós recebemos alunos aqui encaminhados pelos psiquiatras, a fim de complementar documentação para que ele dê o laudo. Nós não damos laudo, nós só aplicamos os testes e damos o resultado. Porque é parte deles lá para construir esse laudo, entendeu? Porque uma que nós não temos aqui uma equipe multidisciplinar para estudo de caso, para a gente discutir e chegar a uma... Na educação também a gente faz mais as questões educacionais, do que com a questão clínica, terapêutica”.*

E1.011 ENTREVISTADA: *“Não fica só na aplicação do teste em si, né? Que nós utilizamos alguns aqui, principalmente o WISC-IV, que é o que os psiquiatras mais solicitam, mas eu faço a entrevista com a mãe, eu pego informações com as técnicas do NUESP responsáveis pela escola, porque foram elas que encaminharam para a psiquiatria, entendeu? (...)”.*

E2.039 ENTREVISTADA: *“Eu vejo que é um trabalho muito importante, porque, às vezes, uma criança é... ser tachada com um código ou classificada com uma deficiente intelectual e, daí, você prova para um psiquiatra que vai estar dando um laudo, vai estar fechando um diagnóstico que não é, isso é muito importante, porque aí essa criança sai de um grupo, né?(...)”*

E3.038 ENTREVISTADO: *“(...) Tinha um caso que era muito simples: a pessoa chega lá e já vem uma coisa do psiquiatra atestando que ele tem deficiência intelectual, ãh... E tem uns casos muito clássicos, assim de você ver que tem um comprometimento mais nítido em várias áreas das habilidades adaptativas, conforme manda o critério do DSM-IV, e ainda você aplica o WISC. Então, o WISC ele só complementa o que você viu com o olhar clínico, com a escuta clínica especializada, aquela coisa toda é... Então, dá um pouco menos de insegurança. Agora, tem alguns casos que fico extremamente inseguro, é... Se você dá uma resposta num relatório de que você não chegou a uma conclusão, que eu não sei, você frustra a demanda de quem encaminhou; se você afirma, você afirma com medo, com receio, insegurança. Afirma digo assim, porque a gente nunca afirma de forma taxativa, de forma meio aberta, ampla, mas você está sempre assim: pisando em ovos (...)”.*

E3.068 ENTREVISTADO: *“Então minha dificuldade é esta, outra dificuldade é a (...) Essa questão do tempo, a demanda, a rapidez, a... E o que que eles querem: só querem QI. Outra coisa é dificuldade de não poder aplicar um teste mediado e não padronizado. (...) E deixa mais para o psiquiatra. Então, a gente entrega lacrado, vai voltar para o psiquiatra que solicitou a avaliação, para o psiquiatra ver o resultado do teste, avaliação e ele tirar a conclusão diagnóstica dele. Porque a gente aqui não fecha um diagnóstico, fechar, fechar... A gente põe*

indicadores, possibilidades e tal. E ele lá fecha o diagnóstico e comunica qual vai ser a melhor terapêutica, o que pode ser feito. Às vezes, a gente aqui, a gente prepara a mãe, tenta preparar a mãe para o que vier, porque eu não sei como que esse psiquiatra vai abordar ela, como que ela vai receber a notícia. É um momento delicado também, que é uma dificuldade”.

Assim, nesses diálogos é possível apreender o sentido subjetivo produzido de subordinação o qual implica na subjetividade social do psicólogo diante do encaminhamento de um médico psiquiatra“(...) o saber psicológico está a serviço da psiquiatria como assessor. O psicólogo torna-se auxiliar do médico e contribui na elaboração do diagnóstico clínico, que é de responsabilidade do médico, e não do psicólogo (POPOLO, 1996, p. 15)

Discordamos veementemente de tal situação vivenciada pelos psicólogos, considerando que essa hierarquização imposta aos seus trabalhos é ilegal e, portanto, desconfigura o real objetivo do processo de AP desenvolvido pelos profissionais da Psicologia. Além do mais, evidencia-se o sentido subjetivo produzido de enclausuramento do processo de AP para o psicólogo avaliador, tendo em vista a recomendação de um determinado teste psicológico, por parte do profissional da medicina.

Consideremos, a seguir, o que o SB expõe no diálogo E3.062:

“Pela demanda que existe aqui, não dá para a gente aprofundar, entrar, vamos dizer assim, num ideal de avaliação. Entrar nos sentidos da pessoa, por exemplo. Você está indo mal no desempenho acadêmico, então entender o sentido da aprendizagem para ela, entrar como um processo investigativo mesmo, né? Até por conta da demanda, o que eles mandam aqui é: querem saber o QI da pessoa, basicamente é isso. E se eu não responder qual é o QI e for investigar quais os sentidos subjetivos implicados naquela criança, é capaz de, em até pouco tempo, eles me mandarem embora. Porque não é o que eles querem, não é a demanda, né? Então, mesmo assim, para contextualizar, quando eu cheguei aqui a avaliação era... Não era avaliação, era testagem. A gente não era avaliador, era testólogo. Porque a pessoa chegava e você não tinha nenhuma prévia, nenhuma conversa com o pai e com a mãe, nada, nada, nada. Era assim: Oi! Tudo bom? E já começava a aplicar o teste e pronto. Como eu me sentia mal com isso, agredia meus valores, meus sentimentos, minha alma, tudo, eu mudei e começou a ficar um negócio longo, coisa que você fazia rápido. Porque vou conversar com a mãe primeiro, conversar com o menino; às vezes, eu pedia para ele fazer um desenho, escrever alguma coisa, mas de forma solta, livre. Às vezes, eu desconfiava de alguma outra coisa que não tinha nada a ver com o que a demanda exigia, iria investigar aquilo ali também e marcava outro dia, outro encontro, outra reunião, para última coisa aplicar o teste. Pois o teste, na minha concepção, é para complementar, ele vai retificar ou ratificará minha suspeita. Só que começou, também, a atrasar muito, porque eu demorava para fazer a avaliação, demorava para fazer o relatório, demorava para fazer a devolutiva. Os pais ligavam

cobrando, a escola, a técnica, chefe. Todo mundo me pressiona. E aí você tem que fazer cada vez mais simplificado, tanto o processo, como o registro. De acordo com o contexto, a realidade de trabalho impõe. Isso também é uma coisa que angustia, que frustra a gente. Porque eu fiz mestrado, a gente tem um tino um pouco acadêmico, academicista, meio perfeccionista, meio neurótico de ser, né? E isso na dinâmica do trabalho pode conflitar, às vezes. Porque é melhor você fazer a quantidade, do que um aprofundamento”.

É possível observar nesse relato os sentimentos de angústia e frustração, ao perceber a imposição do modo de produção no trabalho do psicólogo avaliador, que passa a dominá-lo, reduzindo a sua atividade ao uso do instrumento psicológico. Mais uma vez compreendemos o sentido subjetivo de enclausuramento que o SB constitui no processo de AP do estudante com deficiência intelectual. Conforme afirma Marx (1983), “De instrumento de domínio da natureza pelo Homem em instrumento de Domínio do Homem pela ‘natureza’” (p.130).

Do ponto de vista psicológico, o psicólogo, como operário na produção do resultado da AP, é eliminado enquanto sujeito que trabalha. Isso equivale a dizer que,

Em outras palavras, trata-se de transformar o trabalho do operário em força de trabalho e utilizá-la como qualquer outra força (elétrica, mecânica) no processo produtivo. Esbulhar o comportamento produtivo da sua dignidade, expropriar o trabalhador do controle do próprio processo de trabalho, transformar o gesto produtivo, humano por excelência, em força de tração (CODO, 1988, p. 200).

Ainda no diálogo do SB E3.040, observamos o sentido de enclausuramento constituído para o momento da aplicação do teste psicológico:

“É essa neutralidade que amarra a gente, né?! Porque o teste ele foi feito para ser aplicado daquele jeitinho, do jeito que está no manual. E dá uma vontade, o tempo todo, de você burlar o teste, de não seguir à risca. Porque lá no manual, às vezes, fala assim: é quatro erros consecutivos, e você pára aquele subteste e pula para o outro, e teve vezes de eu teimar, eu não considerei por cômputo, porque não pode, senão invalida o teste, mas se eu continuar e depois ele acertar (...) e aquilo que ele acertou, que teoricamente seria mais difícil, não entra no cômputo para eu não invalidar o teste, mas porque eu estava vendo o que ele tinha de potencial dele, que ele conseguiria e conseguiu, então dá vontade de você ficar mediando o teste, não só testar. Porque eu digo assim: o teste, ele analisa a zona de desenvolvimento real e não a zona de desenvolvimento potencial, porque se a gente mediasse, a gente conseguiria ver as possibilidades dele com auxílio, né? Porque se ele não consegue responder é porque ele não aprendeu ainda, então ele precisa aprender, então está avaliando o que ele aprendeu e o que não aprendeu. Se não aprendeu, não significa que ele não seja capaz, não consiga aprender, que... Ele não aprendeu porque a culpa é dele, necessariamente?”

Então dá vontade de transgredir a norma da, do manualzinho da cartilha do teste, mas você não pode fazer isso, né? São coisas que passam, né? Sensações que passam na hora da avaliação, não sei, mais ou menos isso”.

Entendemos que o trabalho dos profissionais da Ciência Psicológica, no AEE, deveria se pautar nas normativas que regem o serviço. Isto é, segundo a publicação da SEESP/MEC (2008), que já foi discutida anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado é definido como “[...] é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (p. 1). Portanto, a determinação dos dirigentes do CEESPI-SED aos profissionais da Psicologia, relativa à realização do processo de AP dos estudantes com indicativos de deficiência intelectual, encaminhados pelos psiquiatras, coloca o psicólogo em condição equivocada de subordinação e enclausuramento dos seus trabalhos aos do psiquiatria.

No diálogo abaixo o SA manifesta a sua dificuldade e, também, o sentimento de angústia, em concluir o processo de AP do estudante que apresenta deficiência intelectual.

E1.029 ENTREVISTADA: “Eu já tive mais, agora não tenho tanta, porque eu me sentia muito angustiada de colocar indicativos para deficiência intelectual. (...) Mas aí teve um momento que é... um grupo de estudantes da... era de uma escola estadual mesmo que necessitou porque estavam participando das olimpíadas, paraolimpíadas e precisavam de serem avaliados e que tivessem esses resultados para que eles pudessem participar desse momento, né?, lá em São Paulo. (...) E aí eu percebi que não é tão ruim assim aplicar e dar um resultado não tão esperado, positivo, né? Esses alunos que participaram dessa paraolimpíada precisavam ter os resultados dentro da deficiência intelectual, eles precisavam ser aplicados o teste WISC para isso. Então, nesse momento eu percebi que não era tão ruim é... aplicar um teste neles”.

No entanto, com a possibilidade de os estudantes com o diagnóstico de deficiência intelectual participarem das Paraolimpíadas, isto é, alcançar uma posição social de destaque por estar em um campeonato olímpico, a deficiência intelectual passa a ser compreendida como uma condição positiva na vida daquele discente, pois este tem a oportunidade de ampliar os seus horizontes pessoais e profissionais por meio da sua inclusão nas competições esportivas. Nesse sentido, ressaltamos a importância de valorizar as potencialidades dos sujeitos que apresentam deficiência intelectual, seja por meio dos esportes, do trabalho ou nas atividades culturais, como um caminho para a efetiva inclusão social. A atividade

desempenhada pelo aluno com deficiência intelectual, que é valorizada socialmente, torna-se um mediador social que irá levá-lo a transpor muitas barreiras sociais e culturais.

Dessa maneira, o processo de AP do estudante com deficiência intelectual também passa a constituir um sentido subjetivo positivo para o SA, pois percebe que o fato de o discente receber um diagnóstico de deficiência intelectual será uma prerrogativa para que ele tenha oportunidades de inclusão e, conseqüentemente, encontre o caminho para obter dignidade, autonomia e emancipação. Porém, em outra conversa com o SA pode ser identificado o sentido subjetivo atribuído por ela como sendo uma sentença final na vida do sujeito avaliado, ao ter que apresentar como resultado do processo de AP o diagnóstico de deficiência intelectual.

E1.029 ENTREVISTADA: (...) *“É uma responsabilidade muito grande atestar que aquela pessoa é um deficiente mental e deficiência mental a gente sabe que não tem cura, tem melhoras, às vezes, de comportamento, o treinável ainda educá-lo, o leve e o moderado ainda vai produzir, vai ter uma certa independência, mas o grave e o profundo... é bem complicado, porque vai ficar com aquela “plaquinha” para o resto da vida e pode ser que é... passem profissionais na vida dessa pessoa que já olham esse relatório e falam assim... não investe, não vai investir tanto na pessoa, vai pegar e dar mais valor num papel do que na pessoa; isso me angustia”.*

E2.039 ENTREVISTADA: *“Eu vejo que é um trabalho muito importante, porque, às vezes, uma criança é... ser taxada com um código ou classificada com uma deficiente intelectual e daí você prova para um psiquiatra que vai estar dando um laudo, vai estar fechando um diagnóstico que não é, isso é muito importante, porque aí essa criança sai de um grupo, né? Que pode, que eu vejo que está cada vez está aumentando mais, não porque as pessoas têm mesmo uma deficiência, às vezes por... é mais cômodo, por falta de procurar seus direitos ou por não saber mesmo por ignorância, é isso”.*

E2.058 ENTREVISTADA: *“A de dever cumprido né? Por exemplo, eu já dei a devolutiva para essa mãe e ela ficou feliz de saber que o filho não tem deficiência mental, que ela não precisa mais ficar preocupada do que vai ser da vida do filho dela no futuro, e que ela vai dar mais atenção nas tarefas dele, porque ela, às vezes, por conta do trabalho deixa essa parte mais à vontade. E eu mostrei as facilidades que ele tem e todo o interesse que ele tem na área de desenho que vai poder ser trabalhada na escola ou no centro ali da... no núcleo da superdotação/altas habilidades. Então, já dei outro norte para essa mãe. Então, eu saio daqui é..., às vezes, cansada sim...”*

Cumprido frisar que a Psicologia, guiada pelo desenvolvimento econômico e histórico, passou a compreender a pessoa com deficiência intelectual de acordo com a ideologia dominante de sua época. Na atualidade, alguns psicólogos ainda entendem que o estudante

com deficiência intelectual deve ser preparado para o mercado de trabalho, como é percebido no diálogo com a SA E1.031:

“Mas, é... às vezes é complicado essa... eu estou com um nome de uma aluna aqui avaliada A. e a classificação dela foi média inferior, mas eu fiz um outro teste para ver o que ela tinha de resultados positivos para o mercado de trabalho. Então, tem uma boa discriminação visual e isso pode ser bem utilizado aonde ela for estar trabalhando e tem desejo de realizar e ter sucesso; é uma pessoa que está interessada em crescer, apesar de ter média inferior, porque nós vemos hoje dentro das nossas escolas jovens que estão indo para aprender no sétimo, quinto ano e que é oba oba, que não têm objetivo, não têm vontade, não tem aplicação, não tem nada, saiu dali jogou a mochila dentro do quarto, no outro dia pega... e muitos com deficiência querem crescer, querem ter... sabe? E essa aqui mostrou isso no teste que eu utilizei, fora do teste WISC, que foi os traços de personalidade dela.”

No que se refere a essa conversação, podemos supor que o SA não identifica o estudante com deficiência intelectual como uma pessoa capaz de desenvolver senso crítico e realizar estudos científicos. Isso ocorre, pois o conhecimento psicológico é impregnado do pensamento capitalista, da lógica formal, ou seja, nesse caso a valorização recai, predominantemente, sobre as habilidades cognitivas.

Destarte, apesar de observarmos mudanças em relação ao processo de AP do estudante com deficiência intelectual, este ainda se prende à imutabilidade decorrente do defeito biológico, “[...] como alguém em falta, atraso ou em prejuízo de algum aspecto evolutivo ou comportamental” (ANACHE, 2015, p. 72). Portanto, o SA produziu o sentido subjetivo que a deficiência intelectual é limitante na vida do sujeito que apresenta tal deficiência, pois esse estudante pouco avançaria no processo acadêmico, restando-lhe como alternativa apenas ir para o mercado de trabalho.

Diante disso, supomos que no caso do SA (E2.064) existe a propensão a pender para uma prática sem embasamento epistemológico. Acreditamos, nessa direção, que faltam informações e direcionamento no trabalho dos profissionais no que diz respeito à fundamentação teórico-metodológica para a sua atuação.

“Mas, o outro lado da moeda é que, atendendo esses alunos, você aprende muito mais, porque a teoria é uma coisa, mas quando você está na escola, no dia a dia com os alunos, e você não tem outra opção, se não você estudar para resolver aquele caso e nisso você vai crescendo com eles.”

Diante do relato anterior, o SA manifesta o sentido subjetivo produzido de que o processo de AP lhe proporciona importantes aprendizados, porém concebe tal atividade desvinculada da teoria, como se a práxis não existisse. Toda ciência psicológica tem sua gênese na prática e, por isso mesmo, ela orienta a prática do psicólogo avaliador. Isto é, a teoria psicológica é uma ciência da práxis do profissional da Psicologia (VYGOTSKI, 2003).

Considerando o documento norteador das atividades do CEESPI, o PPP (2012), levantamos a suposição de que, teoricamente, os sujeitos da pesquisa carecem de sustentação teórico-metodológica para sua atuação, apesar de que esse aspecto é de extrema importância para a prática de qualquer profissional. Por isso, somos concordes com Souza e Silva (2009), ao questionar a formação e a atuação dos profissionais da Psicologia, tendo em vista que “Sua afirmação chega a soar ingênua, pois sempre há uma teoria a embasar a sua prática, mesmo que o profissional não a explicita. Além disso, o diálogo com autores precisa ser constante e cotidiano, para que a prática não resvale para o senso comum” (SOUZA; SILVA, 2009, pp. 97-98).

Percebemos, em alguns momentos das conversas, que o SA expressa um certo ecletismo teórico, não se atentando às bases epistemológicas na manifestação de sua prática. Isso pode ser, também, observado nos Princípios Norteadores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEESPI (2012), quando menciona a junção entre Piaget e Vygotski, os quais possuem bases distintas. Ou seja,

Enquanto Piaget busca a forma como o sujeito constrói o conhecimento, o professor tem que transmitir um corpo de conhecimentos pronto em direção oposta ao que tem que executar na sala de aula. O sujeito interagindo no mundo, isto é, agindo sobre o mundo e sofrendo influência da ação deste sobre si, está em constante processo de construção. E é pela troca entre os indivíduos, ou seja, através da ação que ocorre de interação que se constroem seus conhecimentos, ou seja, sua inteligência. O fato é que a aquisição dos processos de classificação, seriação, inclusão entre outros são importantes para o processo de aquisição lógico-matemático e a formação de palavras, assim como consideramos as funções neurológicas básicas para a aprendizagem, que constam nos pressupostos essenciais do modelo sócio-histórico de Vygotski, onde considera o desenvolvimento do cérebro como redução de reações biológicas, sendo uma condição prévia para o aparecimento de fenômenos psicológicos. (CEESPI-PPP, 2012, p. 29).

O fato de se incluir Piaget e Vygotski no Princípio Epistemológico desse documento demonstra uma certa confusão entre as abordagens teóricas. Conseqüentemente, isso se reflete nos trabalhos desenvolvidos, até mesmo entre os psicólogos. Essa postura teórico-metodológica, segundo as defesas de Duarte (2007), sinaliza certa incoerência, considerando que são duas propostas epistemológicas distintas.

Nesse sentido, outra questão que nos ocorre é que a imposição do diagnóstico clínico da deficiência intelectual para a participação do discente no AEE não se fundamenta. Isso porque, conforme explicitado precedentemente, a partir da publicação da Nota Técnica n. 04-2014-MEC-SECADI-DPEE, de 23 de janeiro de 2014 os estudantes que possuem deficiência intelectual, sem diagnóstico clínico, podem ser avaliados e receber parecer do docente que trabalha no AEE. Assim, é possível garantir que as crianças que apresentam deficiência intelectual sejam declaradas, no Censo Escolar, como público-alvo da Educação Especial e atendidas em suas especificidades educacionais.

Dessa forma, entendemos que é importante problematizar as possíveis e novas concepções e conduções das práticas no processo de AP dos discentes com deficiência intelectual, não deixando de lado os objetivos e propósitos dele. Por isso, é imprescindível compreender as formas de aprendizagem e de desenvolvimento das FPSs dos sujeitos que serão avaliados. Isso traz como consequência a construção de laudos que contenham informações que possibilitem intervenções que levem ao avanço qualitativo do potencial da pessoa.

Dessa maneira, ressaltamos as contribuições de Patto (1997), quando nos referimos aos psicólogos que utilizam os testes psicológicos para o diagnóstico de deficiência intelectual, pois,

Diante da crítica da coisificação do sujeito operada pelos testes, alega-se que o problema não está neles, mas na imperícia dos que os aplicam e redigem laudos; diante da proposta de substituí-los por outras formas de os psicólogos estarem com pessoas de modo a conhecê-las não como objetos, mas como sujeitos sociais e individuais, defende-se a sua imprescindibilidade com justificativas como a necessidade de atender a solicitações de diagnósticos rápidos; diante da crítica que os desvela como instrumentos que justificam cientificamente a desigualdade e a exclusão social, menciona-se o uso dos testes para incluir, como nos raros casos em que, a partir de resultados de QI, crianças foram retiradas dos guetos das classes especiais e reinseridas nas classes comuns. (Note-se que, neste argumento, a superação do papel excludente dos testes é só aparente: na verdade, continua-se a afirmar que, em função dos resultados neles obtidos, é legítimo classificar crianças para fins de inclusão ou de exclusão em espaços escolares). (PATTO, 1997, p. 51).

Por isso, Meira (2000) assinala que o profissional da Psicologia deve refletir sobre as novas possibilidades de atuação, para não negar o caráter dialético e contraditório pelo qual passa a sociedade, muito embora tal se configure em uma proposta complexa. No contexto do processo de AP do estudante com deficiência intelectual, acreditamos que a atuação do psicólogo deva considerar tanto os determinantes sociais quanto os aspectos subjetivos que são intrínsecos ao entendimento do sujeito avaliado.

Nesse sentido, Anache (2015) contribui, ao defender as necessárias mudanças metodológicas e de atuação com o estudante que apresenta deficiência intelectual. Assim, tem por certo que

[...] o desafio está em proporcionar mudanças culturais sobre a relação entre os limites impostos por uma deficiência e as possibilidades de aprendizagem do sujeito, que poderá ter suas condições de desenvolvimento e participação social potencializadas por meio de investimento educacional que supere a visão classificatória do desempenho (ANACHE, 2015, p. 65).

5.4.4 A filantropia e a religiosidade como sentidos subjetivos do trabalho em Educação Especial

No início da civilização ocidental, as crianças que apresentavam deficiência eram consideradas sub-humanas e, por isso, seu destino era o abandono ou a morte, pois os ideais daquela cultura valorizavam as características de um guerreiro. Até o período da Idade Média, o sujeito com deficiência era compreendido como um ser sem alma, portanto não era considerado como pessoa. Assim, as pessoas com deficiência, naquela época, eram abandonadas, junto com os considerados loucos, nas Naus de Insensatos (PESSOTI, 1984).

Com o advento do cristianismo, as pessoas com deficiência passam a ser entendidas como criaturas de Deus, o que lhes garante o direito a receber cuidados e proteção; isto é, obtêm o *status* de ser humano. A educação das pessoas com deficiência advém de uma história que perpassou pelo aspecto religioso, de cunho filantrópico. No entanto, com o advento dos estudos científicos, os sujeitos passaram a ter as suas necessidades atendidas em instituições de cuidados especiais e de saúde (PESSOTI, 1984).

Tal passagem carregou um histórico assistencialista no atendimento dos sujeitos que apresentavam alguma deficiência. Isso ainda se evidencia nas práticas das instituições educacionais como resquício dessa trajetória histórica da filantropia religiosa e assistencialista. Por isso, foi destacada durante os diálogos a religiosidade como uma característica fundamental e constitutiva na vida do SA, sendo, portanto, um aspecto essencial que atravessa a forma como sente, pensa e atua no mundo. Assim sendo, a religiosidade marca profundamente a maneira como o referido sujeito constrói sentidos subjetivos à AP, à inclusão, à deficiência intelectual, à sua vida profissional e às suas relações interpessoais, como é evidenciado no seguinte diálogo:

E1.011 ENTREVISTADA: “(...) *E tenho é... uma questão muito boa assim, que eu acho que é o dogma que Deus me deu, é a questão do vínculo e da confiança que eu tenho com os alunos, que eles me respondem o que é necessário durante o teste. Nunca eu tive um aluno assim, que se negou a participar dos testes, entendeu?*”

Neste relato é possível observar o caráter religioso que o SA atribui para as suas capacidades profissionais, ao mencionar que recebe um dogma de Deus. Isso pode se justificar pelo fato de a psicóloga ter na sua formação uma pós-graduação em Teoterapia e Qualidade de Vida, razão pela qual vincula ao seu trabalho as suas crenças religiosas. No diálogo anterior, evidencia-se o sentido subjetivo de que lhe foi concedido um dom divino, isto é, uma capacidade especial e, por isso, o SA consegue estabelecer relação de confiança com os estudantes avaliados. Portanto, o sentido subjetivo construído das conquistas positivas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual para o SA é de um presente divino.

E2.056 ENTREVISTADA: “*Antes de eu vir para cá? (...) Bom, eu vou falar o que eu acho. Eu oro muito, porque até dentro do meu grupo de trabalho eu sinto uma certa inveja das pessoas e eu não sei porque, porque eu não sou rica, entendeu? Eu não tenho mestrado na Federal (rs), porque ter mestrado na Federal é o quê da questão aqui, hã... Mas, eu faço o que eu gosto, faço o que eu quero, cumpro o meu horário certo, entendeu? Tenho uma família estruturada, um marido compreensivo, não estou aqui porque eu preciso ganhar esse salário no final do mês, entendeu? Não estou aqui para isso. Então, muitas vezes eu peço assim: até antes de entrar aqui no prédio mesmo, que a graça do Senhor Deus esteja sobre a minha vida para me defender disso tudo, porque isso é uma energia muito negativa*”.

O CASAMENTO: “Olha... o casamento vai muito bem, nós estamos com 37 anos de casados, ele ainda me manda flores (rs) e ele diz que eu sou uma joia preciosa que Deus deu a ele. Então, nós estamos bem”.

AO DEITAR: “Ao deitar eu agradeço a Deus pelo dia, alguns alunos que eu conheço que precisam, que a gente só vê mesmo um milagre na vida, né? Da situação”.

Tal percepção coloca o sujeito em uma posição de passividade diante das situações vivenciadas, pois tem para si que as situações sociais vivenciadas acontecem e se dão pela concessão de Deus na sua vida, e não pela sua ação no mundo e de acordo com a cultura

estabelecida no meio. Apesar de o psicólogo ter a laicidade e a base científica como princípios na sua formação acadêmica, sabemos que muitos profissionais da Psicologia ainda confundem e vinculam, equivocadamente, os seus credos religiosos à sua atividade laboral.

Outro aspecto a ser ressaltado na pesquisa é a questão do sentido subjetivo filantrópico atribuído ao trabalho do psicólogo na Educação Especial, como é ilustrado no diálogo abaixo:

E2.044 ENTREVISTADA: *“Agora eu posso fazer para as crianças que não podem pagar uma coisa tão cara como essa e que eu estou realmente, eu estou ajudando a... e participando da vida escolar dessa criança de uma forma, pra mim é gratificante e para eles é... a necessidade é muito grande”.*

O SA menciona que o fato de ela poder desenvolver o processo de AP do estudante que apresenta indicativos de deficiência intelectual e não tem condições financeiras de pagar pelo serviço é um ato de ajuda, pois atende a necessidade do outro, como se fosse uma caridade, e lhe traz uma gratificação pessoal. Assim, podemos arriscar que o sentido subjetivo do trabalho de AP dos estudantes necessitados para o SA é filantrópico. A satisfação pessoal e profissional em decorrência de ajudar as pessoas é uma característica calcada nos princípios do cristianismo, típico da cultura ocidental, principalmente nos países latino-americanos, que tem a sua histórica marcada pela exploração e opressão social. No entanto, tais ações filantrópicas não resolvem os problemas, pois ao invés de ir ao cerne da questão, ficam apenas na aparência.

E2.048 ENTREVISTADA: *“(rs) (...) Bom, não vamos colocar aqui aspecto financeiro porque esse não tem, se eu quisesse mesmo estar ganhando dinheiro eu estaria dentro de um consultório, porque a área que eu trabalho com os autistas também tem poucos profissionais no consultório trabalhando com os transtornos globais do desenvolvimento, agora em espectro autista. E aqui eu estou mais perto de realmente da, dos alunos, das crianças que precisam e não têm onde corre, sabe? Não tem! E eu me considero uma profissional competente de excelência então, por exemplo, se eu estou em Aral Moreira eu estou fazendo um trabalho de excelência em Aral Moreira atendendo aquela criança da área rural e tal, tanto que uma vez eu estava atendendo uma criança lá e aí eu olhei para aquela aluna e aí veio na minha ideia que assim que quem paga o meu salário é ela, é o pai dela, então o meu patrão (rs) estava ali na frente, entendeu?”*

Na cultura brasileira, permeada pelos princípios judaicos-cristãos, ajudar as pessoas mais necessitadas economicamente tem um reconhecimento social destacado. Por isso, o SA

ressalta o seu trabalho como psicóloga que atende a esta camada da sociedade. Apesar disso não lhe trazer a retribuição financeira necessária, há uma recompensa pessoal, de acordo com as suas crenças religiosas e, por conseguinte, constituindo o sentido de trabalho filantrópico.

22. *“MINHA PRINCIPAL AMBIÇÃO olha eu já quis ter uma (rs) como é que... eu já pedi uma casa para o meu marido com uma piscina, uma biblioteca, até ele falou assim: você não quer um casa, você quer uma Fundação (rs). Eu gostaria de ter um lugar, sabe? Para ajudar essas pessoas que precisam. Talvez eu iria fazer o beija-flor apagando o incêndio de uma floresta, mas eu gostaria de ter um local”*.

23. *“EU PREFIRO (...) eu prefiro trabalhar num órgão público em vez de um consultório. Aí pelo menos eu estou indo aonde realmente essas crianças precisam”*.

Apesar de o servidor público ser denominado como tal, o trabalho de servir não cumpre com os objetivos postulados do trabalho na Educação Especial e na Psicologia. Essa referência de servidão não coaduna com os propósitos do trabalho do psicólogo no processo de AP, pois não leva ao efetivo resultado desse profissional agir concretamente, não deixando de contextualizar as suas atividades, sempre calcadas no compromisso de garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual . Acreditamos que o psicólogo necessita sempre rever as suas práticas, refletindo criticamente sobre a sua atuação profissional, política e social.

5.4.5 Ideal de processo de AP: contradições da realidade

Outro ponto observado durante a pesquisa foi a condição de trabalho precária que psicólogos vivenciam cotidianamente, que pode prejudicar significativamente o estudante no processo de AP. Conforme explicitado na expressão do SB E3.068:

“Tem uns limites assim. Deixa eu ver... outra dificuldade (...) é... Outra dificuldade no processo avaliativo... a gente teve vários aqui. No que eu acho que está melhorando, tinha problema de estrutura, chovia muito dentro da sala, não tinha ar-condicionado, calor para caramba, é... Sucateado e foram tentando melhorar, passaram a gente para essa salinha aqui e que já não molha dentro, tem ar-condicionado é... Um contexto melhor para aplicar, porque vai aplicar um teste naquela sala, provavelmente o desempenho da criança vai cair pela... é insalubridade. Até cansa mais, desgasta, então a atenção dela pode ficar mais

comprometida. Não é regra dizer que vai, mas pode e acertaram aqui. Tem um banheiro aqui nessa sala, aumentou a equipe, pois agora somos... Dobrou praticamente, agora tem duas salas. As coisas foram melhorando, uma dificuldade era estrutural. Outra dificuldade que a gente encontrou muito: acabava protocolo, formulário e chegava a demanda e não tinha como fazer a avaliação, e ia acumulando demanda. Aí você pedia, mas até sair, licitar aquela coisa toda, umas duas vezes ficou travancado, porque tudo que é político, governamental, é demorado, é burocrático. (...) Âhn... deixa eu ver outras dificuldades que eu encontrei... limites... Ah, tem coisas como: você não conseguiu contato com os pais, você marca e o pai não vem ou vem e chega muito atrasado. Você faz a avaliação e depois não consegue dar a devolutiva, porque eles somem, âhn... esse tipo de coisa (...) Deixa ver outra dificuldade (...) que eu me recorde agora, é isso. Outra dificuldade que eu tinha era assim: quando eu estou fazendo avaliação, você coloca na porta: “em atendimento” e ninguém interrompe. Mas, quando eu tinha que fazer análise daquelas informações que eu coletei para fazer o registro, o relatório aí é difícil, porque aí as pessoas acham que você não está fazendo nada e aí toda hora interrompe, toda hora surge uma coisa e aí que o negócio não rende. E é quando você precisa de concentração para analisar, para escrever aquilo ali, é uma dificuldade também”.

Em que pese a todas as diretrizes orientadoras e, também, aos documentos normativos explicitados anteriormente, o psicólogo ainda se encontra em uma condição precária para o desenvolvimento do processo de AP do estudante com deficiência intelectual. Tais condições implicam na constituição da subjetividade social do psicólogo, pois o profissional é colocado em situação de degradação e subestimação por parte da instituição. Mais uma vez, como se pode depreender, o sentido subjetivo manifestado pelo sujeito da pesquisa no exercício de seus trabalhos é o de profissional vil.

Codo (1988) sintetiza essa frágil posição no exercício profissional da Ciência Psicológica com a seguinte explicação:

[...] a transformação do trabalho, eliminando a dignidade do trabalhador, coloca os críticos da ideologia da adaptação, do homem ao trabalho, na posição de Dom Quixote, a lutar contra moinhos de vento, ou como já disse o poeta, tentando matar amanhã o velhote, inimigo que morreu ontem (CODO, 1988, p. 201).

Os sujeitos participantes da pesquisa, é válido destacar, relataram a importância e os esforços na tentativa de realizar um processo de AP que considere os múltiplos fatores que implicam na formação das FPSs. No entanto, foi possível observar nas atividades desenvolvidas pelos psicólogos entrevistados no AEE que seus trabalhos ainda se limitam ao aspecto individual. Em vista disso, se estendessem tais práticas ao coletivo, provavelmente

poderiam buscar atividades mais relevantes para a educação do estudante com deficiência intelectual.

“Para você estar fazendo tudo isso, porque assim, no interior, quando eu estou no interior, uma semana no interior que eu vou avaliar determinado aluno, eu costumo fazer até visita domiciliar para ver como é a dinâmica da família. E então é, por exemplo, o menino só fica agachado, mas aí eu fui fazer a visita domiciliar, ele não tem problema no joelho para ficar abaixado, é porque não tem cadeira na casa dele; então eles ficam de cócoras para a alimentação, ficam de cócoras para tomar o tereré, para conversar, é a prática daquela casa. O menino deu uma crise em Douradina, por exemplo, eu fui fazer a visita e perguntei o que estava acontecendo com a mãe, tudo... Aí ela colocou que o pai teve que viajar para fazer um trabalho na fazenda de três meses e levou a cama. E, então, aquilo desencadeou no autista uma crise muito grande, porque mudou a rotina dele; tirou a cama e ele teve que dormir com as irmãs e isso eu só vou descobrir se eu for no local, conversar mais de pertinho com a mãe, porque também às vezes as mães ficam com medo de relatar algum fato dentro de uma ação como essa. É igual assim: se você está de branco ainda (rs), a criança chega lá na porta já chorando, achando que vai tomar injeção. Tem todas essas questões. Até o outro psicólogo perguntou para mim, logo que entrou, se eu tinha uma ficha para fazer entrevista, uma ancorada; aí eu disse não, porque tinha que ser informal, porque se elas veem escrevendo alguma coisa, elas ficam todas tímidas e não te dão a resposta verdadeira, é isso”. (SA, E2.054).

“Bom, eu planejo é... Ficar uma coisa o mais livre e solta possível. Não ter nenhum preconceito assim... Como vou dizer? Uma ideia montada, prefixada do sujeito. Não é questionando o laudo médico que, muitas vezes, já vem como um laudo e que seria antiético questionar um laudo médico. Mas, é aí que eu não quero estar com qualquer imagem, ou preconceito antes de conhecer o guri. Eu não quero saber nada sobre ele antes, para não ter... Já ir com uma, alguma coisa que já vá induzir o meu olhar, porque se você já tem um olhar formado, eu vou acabar olhando uma coisa que, se eu não tivesse nenhuma concepção anterior, talvez o olhar fosse diferente. Então, eu tento fazer isso. Sei que não é fácil, porque se você já sabe determinada coisa, você já está influenciado, você sabe que já vem com suspeita disso, está com um laudo disso, mas eu tento começar do zero, como se eu não soubesse de nada; eu tento fazer isso, pelo menos. Aí, se eu vejo que está confirmando o que as técnicas passaram, o que o laudo diz e tal, na conversa com a mãe, com o pai, com o próprio aluno é... Depois que eu aplico teste e tal, eu é... Confirmando isso, eu acho... Ter o mínimo de segurança possível, eu encerro. (...) Porque vou conversar com a mãe primeiro, conversar com o menino; às vezes, eu pedia para ele fazer um desenho, escrever alguma coisa, mas de forma solta, livre. Às vezes, eu desconfio de alguma outra coisa que não tinha nada a ver com o que a demanda exigia, iria investigar aquilo ali também e marcava outro dia, outro encontro, outra reunião, para última coisa aplicar o teste. Pois o teste, na minha concepção, é para complementar, ele vai retificar ou ratificará minha suspeita. Só que começou, também, a atrasar muito, porque eu demorava para fazer a avaliação, demorava para fazer o relatório, demorava para fazer a devolutiva. Os pais ligavam

cobrando, a escola, a técnica, chefe. Todo mundo me pressiona. E aí você tem que fazer cada vez mais simplificado, tanto o processo, como o registro. De acordo com o contexto, a realidade de trabalho impõe. Isso também é uma coisa que angustia, que frustra a gente. Porque eu fiz mestrado, a gente tem um tino um pouco acadêmico, academicista, meio perfeccionista, meio neurótico de ser, né? E isso na dinâmica do trabalho pode conflitar, às vezes. Porque é melhor você fazer a quantidade, do que um aprofundamento”. (SB, E3.062).

Nesse último diálogo foi possível constatar a angústia do psicólogo em ter que desenvolver o processo de AP baseado numa prática individualista, à semelhança do modelo médico, que, institucionalmente, valoriza o pragmatismo. É como se o resultado do processo de AP fosse a produção de mercadoria, na qual a prioridade é a quantidade, no lugar da qualidade.

O SB enfatiza, em seus diálogos, as dificuldades inerentes à atuação do psicólogo na tentativa de alcançar a transformação, em face do sistema econômico vigente:

“Tem dia que é pesado e você chega muito para baixo e você vê muita desgraça, né?! Na verdade, ouvindo esses pais, a gente atende aqui, nosso público a maior parte são pais carentes, famílias que fogem daquele padrãozinho de propaganda de margarina, que acontece de tudo e mais um pouco naquelas famílias. Então, a gente começa a ver, tendo contato com a realidade, com aquela realidade que ninguém quer ver, aí isso assusta um pouco assim a... Cada um quer ficar no seu mundinho redondinho. Você tem que ficar toda hora sendo lembrado que existe aquele outro mundo lá. Você se sente até mal, às vezes, de estar tão bem perto de tanta coisa (suspiro)... É, parece que você tinha que fazer alguma coisa, adotar uma criança, você sabe? E... dá a sensação, às vezes, de que até que eu sou folgado, e faz você pensar assim. Às vezes eu reclamo de algumas coisas bestas assim, e a gente... De valorizar a condição que a gente tem, olhando o problema dos outros, porque tem coisa muito pior. A gente acha que sofre aquilo que é sofrimento, não que comparando sofrimento porque é subjetivo, né? Desfaz do sentimento da pessoa, porque nada para você é muita coisa, intensidade, mas essas... as coisas que eles trazem: essa vivência... Que é de uma riqueza muito grande, mas que te... te... Põe para baixo de certa forma, te... Fica sabendo do lado ruim da vida, do lado negativo e isso te negativiza um pouco também. Você passa a ver a vida de uma outra forma, uma forma menos romântica, não tão bonita. E eu nem sei dizer se isso é o lado negativo, se isso é ruim ou é bom. É ruim na questão do meu bem-estar, do meu humor, mas é bom no sentido do crescimento, do amadurecimento, da visão mais realista. É as duas coisas ao mesmo tempo. O lado negativo é o do meu estado humoral: ele fica menos felizinho, vamos dizer assim, fica aquele... é como... não sei explicar. A ignorância é um santo remédio, às vezes. Então, vive igual a um bobo alegre.

Então, você deixa de ser felizinho para ver a dureza da vida. E você começa a questionar algumas coisas. Isso é bom, ser questionador, inquieto, tal, mas... É o lado do crescimento, do pessoal, por outro lado seu estado humoral... Você não vai ser... Às vezes, você não se sente normal como os outros. Parece que tudo, todo mundo é feliz e você não é. Então, você sai para passear no shopping, parece que está todo mundo feliz da vida e você vendo coisas que eles não veem, né?! É mais ou menos isso.” (E3.044).

Esse último relato SB ilustra as contradições econômicas e sociais com que se depara ao perceber as condições miseráveis que muitos dos estudantes avaliados vivenciam. Essa percepção da realidade que perpassa pelas injustiças, explorações e opressões da grande classe economicamente desfavorecida impacta a subjetividade individual do SB, na qual ocorrem mudanças no seu estado humoral.

As experiências vivenciadas durante o processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual trazem à tona a realidade da gritante desigualdade social que o sistema econômico capitalista impõe. A percepção da vivência das mazelas sociais nos estudantes avaliados geram no SB sentimentos de indignação, descontentamento e insatisfação que ele manifesta como uma oposição ao seu bem-estar.

Ao expressar que essa experiência no processo de AP do estudante com deficiência intelectual o deixa menos “felizinho”, no entanto, é bom pela questão do crescimento pessoal, revela o movimento dialético dessa vivência no AEE, cuja síntese é a subjetividade individual do SB.

Por essa razão, a Psicologia Histórico-Cultural permite ao psicólogo compreender o sujeito avaliado a partir das suas condições econômico-sociais, de maneira a romper com a visão determinista e biologizante do indivíduo. Neste sentido, Patto (1997) exalta o objetivo primordial do profissional da Psicologia, o qual fundamenta a sua práxis nas bases do Materialismo-Histórico Dialético, segundo o qual

(...) o compromisso com ‘a transformação do mundo e com a dignidade do homem’ é princípio constitutivo, é marca de nascença de seu arcabouço teórico, é o móvel da reflexão de Marx sobre o conhecimento e a condição humana sob o modo capitalista de produção (PATTO, 1997, p. 52).

Nesta direção, diante da vivência na sua práxis, SB demonstra que reconhece a realidade na qual atua, porém não consegue obter êxito no seu objetivo de contribuir para promover a transformação, isto é, dignidade, emancipação e autonomia dos sujeitos. Isso constitui para ele um sentido subjetivo de incapacidade, que é manifestado com os

sentimentos de impotência e/ou fracasso. Fica evidente que esse propósito de transformação foi construído na sua formação acadêmica, ou seja, de acordo com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, como é ilustrado no seguinte diálogo:

E3.046 ENTREVISTADO: *“Tem bastante. A... a avaliação você só vai lá e diz assim: fulano tem isso. E não muda nada e depois aparece outro, e depois outros, depois outro. E a gente só descreve a realidade, você não explica a realidade, não transforma a realidade”.*

E3.048 ENTREVISTADO: *“Que é uma coisa que a gente teve na nossa formação, na graduação na UFMS, que falava isso: que a psicologia é adaptacional, adaptacionista, mantenedora, ela não é para emancipação, é para manutenção. E quando eu me vejo, eu estou fazendo esse trabalho. E eu fiquei cinco anos ouvindo, aprendendo que não era, que não deveria fazer assim, e você vai ver você está fazendo assim. E que é difícil você não fazer assim. Você aprende o que é certo, sabe o que seria, vamos dizer assim, o ideal, não o certo ou errado, porque não é um maniqueísmo, mas aquilo em que você acredita, e aquilo que você acredita é muito difícil de você levar a cabo. Então, a gente, às vezes, tem meio que aceitar a condição, a realidade...”*

E3.050 ENTREVISTADO: *“É ficar dando murro em ponta de faca; o sistema é muito maior”.*

Nos últimos relatos do SB é possível entender sua condição como um desafio a ser enfrentado, de maneira a buscar ferramentas para a sua superação. Assim, arriscamos apontar para a imperante necessidade da articulação e engajamento político dos psicólogos, visto que isso está explícito na base teórico-metodológica na qual se fundamenta o fazer da Ciência Psicológica na perspectiva histórico-cultural.

E3.054 ENTREVISTADO: *“Tinha que ter alguma forma de engajamento político da Psicologia em nível nacional, de Conselho Federal, uma articulação nesse sentido. E eu falo isso porque eu não sou articulador, eu não sou muito político, vamos dizer assim. Políticos todos nós somos, mas não sou de ficar envolvido com essas coisas, sabe? De lutando, movimentos, reivindicações e tal. Eu acho importante, mas não tenho esse perfil, né? Talvez eu falhe nisso, que é... Porque senão a Psicologia vai sempre ficar desse jeito, servindo, fazendo esse papel de... de remendo. Então, eu me sinto realizado profissionalmente. Mas, eu não trabalho, não transformo o mundo. Acho que a gente ajuda. Eu me sinto ajudando muitas pessoas, eu acho que eu ajudo, mas não.... o nosso é de forma mais paliativo, né? Tanto que, por incrível que pareça, às vezes, eu sinto mais gratificação lecionando, porque parece que eu estou fazendo uma coisa que não é*

paliativa; é uma coisa duradoura, uma forma de eu não morrer, vamos dizer assim. Porque se ficar um pouquinho do que eu penso, do que eu acredito, em uma turma de quarenta, cinquenta alunos, um levar aquilo adiante, aquela ideia não morre, ela vai passando e ali eu fiz essa articulação, essa política que estava te dizendo. Fiz o trabalho continuar.... Daquela Psicologia que eu acredito que pode ser. Então, eu acho que lecionando é uma forma de mudança, de transformação a longo prazo, que é a ideia do Gramsci, mais ou menos”.

Nessa conversa, o SB declara que durante as suas atividades como psicólogo do AEE ele não considera que alcança o seu objetivo de transformação, pois entende a sua atuação como paliativa, tão somente de ajuda. A palavra ajuda, proveniente do latim *ajutare*, significa auxiliar, aliviar. Portanto, o trabalho desenvolvido pelo SB é expressado por ele com um caráter de atenuar uma condição de sofrimento ou necessidade, porém sem levar o sujeito à real superação dessa situação.

Isto é, para o SB o processo de AP no AEE-CEESPI tem o sentido subjetivo de trabalho incompleto, pois não atinge os seus objetivos plenamente. No entanto, o psicólogo expressa a sua realização profissional, ao mencionar o alcance do seu objetivo de contribuir para fomentar a transformação social, por meio da docência.

Podemos avaliar que, apesar de compreenderem a importância de não focar suas atividades na deficiência, percebemos que os psicólogos mudaram muito pouco as suas práticas profissionais. Por que o profissional da Psicologia não transforma a sua práxis? Por isso, Anache (2010) defende que:

A Psicologia Escolar/Educacional vem sendo discutida não mais como uma área de aplicação, e sim como um campo de conhecimento que extrapola os muros escolares, que vem ganhando espaço no âmbito das políticas públicas, gestão e sistema de ensino e em outros ambientes que se constituem como espaços educacionais. Faz-se necessária a produção de novas formas de atuação do psicólogo em diferentes contextos e propósitos, uma vez que, na constituição da Psicologia, a avaliação psicológica de alunos com problemas escolares foi uma das principais incumbências desse profissional. (ANACHE, 2010, p. 75).

Em geral, as instituições de ensino, sejam elas de Educação Especial ou regular, permanecem com uma prática individualizante instituída, razão pela qual muitas vezes os psicólogos são inibidos de atuar de outras formas. Logo, é possível afirmar que falta um posicionamento crítico no exercício profissional que leve à transformação das práticas tradicionais de se fazer Psicologia.

Nesse sentido, ao analisar a obra de Paulo Freire denominada *Pedagogia do Oprimido* (1970), Patto (1997) assevera que esse livro estimula a reflexão sobre o exercício profissional da Psicologia, uma vez que:

A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como as técnicas psicológicas de exame), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o porquê e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos podem ser desde crianças repetentes, até seus professores; desde estudantes de Psicologia, até psicólogos e o público que demanda os seus serviços; desde grupos que se engajam em ações alternativas, até instituições. (PATTO, 1997, p. 61).

As disciplinas cursadas na graduação em Psicologia que contemplam a Educação Especial são insuficientes, pois, segundo Mezzomo (2012), geralmente possuem carga horária pequena e, quando realmente é ofertada a disciplina específica, normalmente dura apenas um semestre ou um ano. Enfim, a formação satisfatória do profissional de Psicologia é fundamental para a sua atuação no contexto escolar, seja ele regular ou especial.

Em vista disso,

É necessário questionar esta formação impactada pela desvalorização do conhecimento, pois vimos não ser por acaso que isto acontece, mas porque a formação está vinculada a toda uma sociedade que apreende as ideologias determinadas pela classe burguesa. Isto não permite ao psicólogo ter uma atuação satisfatória, questionar as razões pelas quais o trabalho educacional com o deficiente intelectual é ainda limitado às avaliações e à aplicação de testes, o que não auxilia no desenvolvimento pleno do ser humano, pois não o entende como em complexo e interminável desenvolvimento. O homem com deficiência não deve ser estigmatizado e determinado a ser para sempre deficiente, pois isto só lhe acarreta isolamento e sentimentos de inferioridade. (MEZZOMO, 2012, p. 108).

Esta pesquisa sobre as dimensões subjetivas do psicólogo no processo de AP do estudante com deficiência intelectual no AEE revelou, por conseguinte, a urgência de investimentos na formação desse profissional. Foi possível identificar que há algumas lacunas, nos cursos de graduação em Psicologia, por causa das quais foi insuficiente o oferecimento de conhecimentos e estratégias consideradas necessárias ao desenvolvimento de uma prática adequada do processo de AP. Isso no sentido de orientar a construção de

propostas de ensino e intervenção que promovam a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Em face das informações construídas na pesquisa, não podemos deixar de destacar alguns aspectos fundamentais, como “(...) a formação pessoal desse profissional, visando garantir espaços de interlocução para proporcionar reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no âmbito educacional. Esses aspectos se referem à subjetividade individual” (ANACHE, 2010, p. 87)

5.4.6 A dor e a delícia da práxis do processo de AP: limites e possibilidades

A experiência de trabalhar como psicóloga que realiza o processo de AP na Educação Especial, além de ter colaborado para o surgimento de novos sentidos subjetivos sobre o trabalho, pela comparação do trabalho na instituição pública com o trabalho em uma clínica, parece ter influenciado outros aspectos da vida do SA. Até porque, como ela própria destaca em vários momentos dos diálogos, o trabalho está diretamente ligado a outras instâncias da sua vida. Nessa pesquisa vai justamente nesse sentido, ou seja, da investigação das implicações do processo de AP para além da esfera ou das relações de trabalho. Além dessas questões, em relação aos sentidos subjetivos do processo de AP outros aspectos da vida do SA parecem ter se modificado, a exemplo da realização profissional.

Contudo, o próprio fato de o SB ter se levantado contra a falta de reconhecimento enquanto profissional imprescindível no processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual, já aponta que ele mesmo conseguiu se colocar enquanto sujeito atuante dentro do seu espaço profissional, capaz de mudar a direção dos rumos no diagnóstico e, conseqüentemente, na vida do discente avaliado. Em muitos momentos da pesquisa, ele reconhece as limitações impostas e enfrentadas no cotidiano das suas atividades laborais, no entanto compreende que há necessidade de reformulações nas práticas institucionais e, principalmente, de uma maior articulação política para que essas dificuldades sejam superadas. As tensões vivenciadas durante o processo de AP do estudante com deficiência intelectual foram constantemente correlacionadas com o contexto e as implicações subjetivas, sempre em uma relação de recursividade.

Concluindo, o maior potencial nesta pesquisa é o resgate da dimensão humana ainda pouco considerada nos estudos sobre a AP: a da subjetividade do psicólogo avaliador. Os sentidos subjetivos emergidos não só no momento, mas em situações vivenciadas pelos

psicólogos pareceram estar realmente implicados na subjetividade social e individual do psicólogo no processo de AP, uma vez que o aspecto emocional se mostrou importante para a compreensão das razões pelas quais os profissionais da Psicologia expressaram as dimensões subjetivas em relação ao processo de AP do estudante com deficiência intelectual e, por esta razão, demonstraram, em seus relatos, grande satisfação e realização em seus trabalhos.

Enquanto sujeitos da pesquisa, os psicólogos avaliadores mostraram-se capazes não só de fomentar o surgimento de novos sentidos subjetivos sobre o trabalho, como, também, o de resgatar os objetivos e a valorização do profissional, o conhecimento, a criatividade e a reflexão. Além de os encontros proporcionarem um espaço para a expressão da subjetividade dos psicólogos e de trocas intersubjetivas, isto é, entre pesquisador e sujeitos da pesquisa que se produziram naquele contexto.

Esta análise permitiu compreender o processo de AP do estudante com deficiência intelectual como uma atividade permanentemente geradora de subjetividade. A análise dos sentidos subjetivos dos psicólogos avaliadores no processo de AP do discente que apresenta indicativos de deficiência intelectual indicou-se apropriada para a compreensão de aspectos importantes da relação entre as participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem ao seu trabalho e possibilitou entender que as relações no espaço do trabalho estão permeadas recursivamente por diversos aspectos de outros espaços sociais de atuação dos sujeitos.

Nas expressões das participantes, observou-se a relação intrínseca entre a subjetividade individual e a social, numa relação recursiva. Portanto, nesse processo não há divisão entre o social e o individual, da mesma maneira, inexistente a dicotomia entre o social e o subjetivo, conforme defendido por González Rey (2003). A pesquisa se tornou uma experiência geradora de sentimentos e profundas reflexões que propiciaram a construção de indicadores de sentido em relação à práxis do processo de AP do estudante com deficiência intelectual. Findadas essas análises sobre os resultados da pesquisa, no momento seguinte deste trabalho pretendemos oferecer algumas considerações finais do trabalho.

“(...) hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe? Eu só carrego a certeza de que muito pouco eu sei, que nada sei” (Tocando em Frente - Almir Sater / Renato Teixeira).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em sugerir, em vez de afirmar, em esboçar, no lugar de desenhar, pautou a realização deste trabalho, que deve, por isso, ser entendido não só como uma teorização prévia, mas principalmente como um convite à reflexão para aqueles que se interessarem em desenvolver estudos e pesquisas sobre as dimensões subjetivas dos psicólogos com destaque para aquelas implicadas no processo de AP do estudante com deficiência intelectual.

Buscamos, na medida do possível, considerar como os psicólogos compreendem, percebem e se sentem em relação ao processo de AP e em que medida isso se reflete na sua práxis com o discente avaliado que apresenta indicativos de deficiência intelectual. Entendemos que durante os diálogos foi possível resgatar as dimensões subjetivas dos psicólogos em que retratam sua história, as marcas autênticas de expressão de sentimentos e de experiências em relação ao processo de AP do estudante com deficiência intelectual, no AEE-CEESPI, isto é, os sentidos subjetivos, a subjetividade individual e social do psicólogo. Esse, é bom que se ressalte, foi o foco deste trabalho. Contudo, salientamos que em nenhum momento consideramos as dificuldades enfrentadas no processo de AP do estudante que, supostamente, possui deficiência intelectual, como responsabilidade única e exclusivamente de um dos principais protagonistas desse cenário, ou seja, o psicólogo avaliador.

Este estudo teve como ponto de partida uma breve apresentação e introdução do trabalho, de forma a orientar o leitor sobre o delineamento do tema da pesquisa, o referencial teórico abordado e a justificativa para tal estudo. No capítulo 2 partimos para a explanação de um panorama geral sobre a educação especial e, logo em seguida, empreendemos um estudo sobre conceituação da deficiência intelectual e suas implicações. Finalizamos esse capítulo, por ser relevante, com a retomada da história da AP, abrangendo desde os primórdios da constituição das ciências psicológicas até a atualidade e, por fim, o diagnóstico de DI.

No terceiro capítulo, por sua vez, procuramos trazer à tona uma discussão ampliada sobre a constituição do sujeito, partindo para a questão da subjetividade. Por ser fundamental, foi debatido o conceito de trabalho na perspectiva do Materialismo-Histórico-Dialético, relacionando-o com as práticas dos psicólogos no processo de AP. Em seguida, apresentam-se os fundamentos que são compostos pela Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Fernando González Rey, com base na qual abordamos algumas categorias desenvolvidas nesse arcabouço teórico. As referências ao termo sujeito, no texto, dizem respeito ao sujeito na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Logo depois, no quarto capítulo, colocamos em exposição a pesquisa, o objetivo geral, o caminho metodológico e, por fim, os instrumentos e procedimentos. Nesse capítulo, também fizemos considerações sobre o cenário da pesquisa, os sujeitos pesquisados, bem como acerca das peculiaridades desse contato e do processo de construção da informação. Por fim, no quinto capítulo nos aventuramos na construção e interpretação das informações constituídas nesse processo, objetivando, assim, uma leitura articulada ao referencial teórico.

O presente estudo foi o meio pelo qual procuramos apreender os principais debates e reflexões a respeito dos aspectos subjetivos dos psicólogos, mediante situações que emergem no contexto do processo de AP. Observamos também, durante a realização da pesquisa com os psicólogos, as dificuldades e limitações enfrentadas no cotidiano da práxis de se fazer Psicologia no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. Verificamos ainda o interesse por parte dos profissionais da ciência psicológica de aprimorar a sua prática no ambiente em que atuam.

Após a análise das informações, percebemos algumas situações interessantes acerca das dimensões subjetivas dos psicólogos no processo de AP do estudante com deficiência intelectual: as diversas concepções de sociedade, de homem e de deficiência intelectual, de trabalho, de instrumento dentre outras, emergem nas expressões dos psicólogos, quer em seus componentes verbais, quer em seus procedimentos metodológicos. Ou seja, explicitam-se na sua subjetividade social, que está implicada numa relação de recursividade com a subjetividade individual.

Os significados a respeito da deficiência historicamente cristalizados, bem como os que tratam do ser humano, do trabalho, de avaliação psicológica e sua inter-relação estiveram presentes nos diálogos com os psicólogos. Como se pôde depreender, tais significados orientam as suas visões sobre como percebem e vivenciam o processo de AP dos educandos que apresentam indicativos de deficiência intelectual. Portanto, se mostram presentes em suas dimensões subjetivas.

Sintetizando as condições de produção dos diálogos com os psicólogos, percebemos que, apesar de eles terem feito graduação, especialização e mestrado, ainda assim, em alguns momentos, dicotomizavam a teoria e a prática do processo de AP. Nessas condições, os psicólogos situaram suas concepções sobre o processo de AP dos estudantes que supostamente apresentam deficiência intelectual, enquanto sujeitos do mundo e do conhecimento, em diversos momentos das conversações.

Em virtude do fato dos psicólogos sujeitos deste estudo terem concluído a pós-graduação *stricto sensu*, seria de se esperar que tivessem a oportunidade de, nessa formação,

conhecer as suas próprias concepções de modo a transformá-las. Observamos que tal fato parece não ter ocorrido, por isso podemos apontar para a necessidade de uma reformulação das disciplinas voltadas para a área de AP dos Programas em Psicologia.

Os cursos supracitados, por conseguinte, poderiam se organizar de maneira tal que pudessem desvelar os aspectos subjetivos que os psicólogos constroem, manifestam e, conseqüentemente, influenciam as suas práxis no processo de AP, possibilitando ao profissional os meios para atravessar as dificuldades e limitações presentes em suas próprias práticas.

Um dos psicólogos, importa frisar, declarou que a sua abordagem teórico-metodológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural em relação aos processos de AP e sua inter-relação, não tendo, portanto, o déficit como referência. Isso permitiu que se deslocasse em uma atuação eminentemente marcada pela abordagem a constituição das FPSs do avaliado, considerando que as FPSs são formadas na vivência desse sujeito.

Ao analisar o conteúdo das conversações com os psicólogos, observamos o modo como estruturam as avaliações, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos e a relação psicólogo-estudante. Mais uma vez, o sentido encontrado foi o sentimento de angústia, incapacidade e indignação por não conseguir colocar em prática os seus propósitos e ideais.

A sociedade, à qual pertencemos, ainda apresenta as marcas do modelo médico imperante, cujo significado foi constituído ao longo da história da humanidade e do qual temos dificuldades de nos deslocarmos, por fazermos parte dessa mesma sociedade. Transformar a visão dessa formação ideológica da individualização nos aponta, entre outras opções, para a necessidade de uma revisão dos cursos de formação de psicólogos, seja a inicial, seja a continuada, tal como hoje nos apresentam. Além disso, ressalta-se a importância de uma maior articulação política dos sindicatos da categoria para as mudanças em âmbito legal, na garantia de melhores condições de trabalho.

Destacamos as condições inapropriadas de trabalho do psicólogo no AEE-CEESPI, tais como a baixa remuneração, burocratização do trabalho, falta de plano de carreira, trabalho excedente, desvio de função, mudanças nas políticas internas e falta de formação contínua consistem em obstáculos enfrentados por esses profissionais cotidianamente, que se deparam com o desafio de desenvolver o processo de AP dos estudantes com deficiência intelectual. Entendemos que a posição do psicólogo na Secretaria de Estado de Educação do MS será garantida por meio da criação de cargos e da admissão desses profissionais por concursos públicos, evitando-se desvio de função, contratos de trabalho temporários e fila de espera para

AP direcionados aos profissionais da psicologia, fato que prejudica a qualidade do atendimento e, conseqüentemente, a eficácia do trabalho do psicólogo.

Neste sentido, evidencia-se que a atuação do psicólogo na Educação Especial do MS deve estar comprometida com a autonomia, dignidade e emancipação do estudante com deficiência intelectual, isto é, a contribuir para a transformação do sujeito. Desta maneira, é imprescindível que sejam criados cargos e vagas, por meio de concursos públicos, em números adequados às necessidades daqueles que precisam do trabalho do psicólogo no âmbito da Educação Inclusiva.

Dessa maneira, podemos concluir o tema com a sugestão de se transformar uma prática avaliativa na qual se faz necessária o reconhecimento das dimensões subjetivas implicadas ao longo desse processo, como uma forma de se transpor o modelo tradicional, o que, durante este trabalho, foi abordado como um dos fatores relevantes para uma prática eminentemente científica, ética e emancipadora.

Diante do exposto, ressaltamos que não coube a este estudo alcançar a plenitude dos aspectos e elementos que envolvem as posturas teóricas acerca das diversas configurações de AP. Nossa intenção foi promover, o que consideramos, uma inicial reflexão e apresentar nosso posicionamento teórico-filosófico.

As considerações finais desta pesquisa ao mesmo tempo em que nos deixam uma sensação de alívio, também nos causam certo desconforto. Entendemos esse momento como um caminho sem volta, isto é, de continuidade pela busca do conhecimento, o que nos torna insaciáveis. Dessa maneira, por um lado está a nossa satisfação pela materialização desta etapa e, por outro, a inquietude pela possibilidade de termos esquecido ou deixado de lado elementos/conteúdos importantes; isto é, por não termos conseguido discutir tudo da melhor maneira. Ao nos remetermos às últimas linhas deste trabalho, esses sentimentos nos envolvem. Se possível, faríamos tudo de novo, mudaríamos capítulos, conceitos, análises, enfim, viveríamos tudo outra vez.

7. REFERÊNCIAS

ACHCAR, R. (Org.). **Psicólogo brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica (pp. 253-276). São Paulo: Cortez, 2003.

ALCHIERI, J.C.; CRUZ, R. M. **Avaliação Psicológica**: conceitos, métodos e instrumentos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ALVES, I. C. B. Panorama do ensino das técnicas de exame psicológico no Brasil. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**, n. 64, pp. 10-11, 2000.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Retardo Mental: definição, Classificação e Sistemas de Apoio. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual. Campo Grande, MS: CECITEC/UFMS, 1994.

_____. **Diagnóstico ou inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 384f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Avaliação: dimensões clínicas e pedagógicas. In: LEÃO, I. B. (Org.) **Educação e psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: UFMS, Cap. 3, pp. 195-209, 2003.

_____. Diagnóstico Psicológico na Abordagem Qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: GONZALEZ REY, F. L. (org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo, SP: Thomson, pp. 293-310, 2005.

_____. Psicologia Escolar e Educação Especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, pp. 73-93, Mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1633/1300>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (org). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber, 2012. pp. 219-247.

_____. **Sociedade Contemporânea: Subjetividade e Educação.** Organizadoras Alexandra Ayach Anache, Beatriz Judith Scoz, Marisa Irene Siqueira Castanho – São Paulo: Memnon, 2015.

ANASTASI, A. & URBINA, S. **Testagem psicológica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em psicologia**, n. 2, pp. 63-70, 1995.

BARROCO, F.; M. G. D., & Souza, M. P. R. “- **O que este menino tem?**”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras.* (pp. 77-100). Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BOARINI, M. L. A higiene mental e o saber instituído. **Mnemosine**, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/index>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. (1962). Lei n. 4119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pdf/lei_n_4.119.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, (1971). Lei n. 5.766, de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá Outras Providências. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/LEGISLA/Legislacao.nsf/viwTodos/32549EBD1167CEC9032569FA0073952D?OpenDocument&HIGHLIGHT=1,conselho>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

_____. Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, (1989). Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm.

_____. Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, (1991). Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm

_____. Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

_____. Secretaria da Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.

_____. Parecer nº 17. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília-DF: MEC/ SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília-DF: MEC/ SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, 27 (49), pp. 499-512. Santa Maria – RS: UFSM, 2014.

BUENO, B. O. Editorial. **Educ Pesq**, São Paulo , v. 27, n. 1, p. 7-8, June 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100001>.

CAMPIONE, J. C. Avaliação assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. In: HARRY, D. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

CAPELLINI, V.L.M.F ; MENDES, E.G. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2006. v. 1.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CESCON, L. F. Avaliação psicológica: passado, presente e futuro. **Est. Inter. Psicol.**, Jun 2013, vol.4, no.1, p.99-109.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão, 2010. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/09/avaliacao_psicologica_web_30-08-10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Cartilha de Avaliação Psicológica. Brasília: 1ª edição, Nov. 2013. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/publicacao/cartilha-avaliacao-psicologica-2013/>

_____. Resolução nº 2-2003/ Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP nº 025/2001. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/resolucoes/>

_____. Resolução nº 010/2005, de 21 de julho de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf>. Acesso em: 03 mar 2014.

_____. Resolução nº 007/2003, de 14 de junho de 2003. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-7-2003/>>. Acesso em: 15 mai 2014.

CHIODI, C. S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2012_Cinthia.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2015.

CHIZZOTTI, A. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 5 Ed, 2001.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. In: LANE, S.; CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o “lobo mau” em psicologia). In: _____. **Psicologia social**: o homem em movimento. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DAY, W. F. **The historical antecedents of contemporary behaviorism**. Em R. W. Rieber & K. Salzinger (Orgs.). *Psychology: theoretical-historical perspectives* (pp. 203-262). New York: Academic Press, 1980.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. Espec.**, Marília, v.19, n.2, 2013. pp. 169-182. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. 2007. (texto digitalizado).

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006.

FACCI, M. G. D., & SOUZA, M. P. R. (2011). “- **O que este menino tem?**”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. (pp. 77-100). Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

FARIAS-BRITO, I. **Desenvolvimento infantil: as concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito**. Brasília, 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 8, n. 2, pp.187-193, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2005000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2015.

FERREIRA, W. B. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio pedagógicos, educação inclusiva: direito à diversidade**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília-DF, pp. 125-132, 2006.

FIGUEIREDO, L. C. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação 1500-1900**. 7. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 1995.

GOMES, W. Avaliação psicológica no Brasil: Testes de Medeiros e Albuquerque. **Revista Avaliação Psicológica**, n. 3, pp. 59-68, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ., 1997.

_____. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, S. M. et al. **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. 2, pp. 36-56.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003a.

_____. **Epistemologia qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Educ., 2003b.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____. (Org.) **subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Psicologia da aprendizagem. In: TEIXEIRA, F. E. C. (Org) **Aprendendo a aprender**. Brasília, DF: UNICEUB, Cap. 1-5, pp. 09-107, 2003.

HUTZ, C. S. **Avanços e polêmicas em avaliação psicológica**: em homenagem a Jurema Alcides Cunha. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>>. Acesso em: 11 mai. 2014.

JAPIASSÚ, H. **Questões Epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

LANE, S. T.M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia, in Lane, Sílvia T. M.; Codo, Wanderley; e outros (1984). **Psicologia Social**: o homem em movimento, 5a ed., 1987, São Paulo, Editora Brasiliense: 10- 19.

_____. O processo grupal. In: LANE, S. e CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a Implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEÃO, I. B. **Os professores universitários**: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 1999.

_____. A relação impossível entre a formação acadêmica de nível superior e o mercado de

trabalho: alguns comentários sobre a formação em Psicologia. *Intermeio (UFMS)*, v. 09, p. 112-120, 2003.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. (Trabalho original publicado em 1959). pp. 59-76.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1978.

LESSA, P. V. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: Subsídios para uma proposta de avaliação psicológica**. 622f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicol. cienc.** Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, Mar. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=en&nrm=iso>. Access on 29 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000100011>.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1964.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, Cap. 2, pp. 15-30, 2004.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência intelectual: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MARTIN-BARÓ, I. **O papel do psicólogo**. *Estudos de Psicologia*, 1, 7-27, 1997.

MARTINS, J. S. **A exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. Para a crítica da economia política: Do capital; O rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-58: esboços da crítica da economia política*. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 35-72, 2000.

MENDONZA, C.E.F. Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, pp. 71-82, 1997.

MEZZOMO, R. **A formação e atuação do psicólogo junto à pessoa com deficiência intelectual sob o impacto da desvalorização do conhecimento**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2012_Rafaela%20Mezzomo.PDF>. Acesso em: 30 de mar. 2015.

MITJÁNS MARTINEZ, A. La perspectiva histórico-cultural y educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. **Revista Eletrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, número especial, pp. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NEVES F.; M. G. D.; & Souza, M. P. R. “- **O que este menino tem?**”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo. Psicologia escolar: identificando e superando barreiras. (pp. 77-100). Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

NORONHA, A. P. P.; ALCHIERI, J. C. Reflexões sobre os instrumentos da avaliação psicológica. In: PRIMI, R. (org.). **Temas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.19-35, 2005.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência intelectual: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.) **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, pp. 50-81, 1994.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em psicologia**, n. 2, pp. 55-62, 1995.

OMS. Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, (org).; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2003.

ONU. Convenção dos direitos da criança. NY: ONU, 1989. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 02 mai. 2013.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

PASQUALI, L.; ALCHIERI, J. C. Os Testes Psicológicos no Brasil. In: PASQUALI, L. (org.). **Técnicas de Exame Psicológico – TEP: manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo/CFP, v. 1. pp. 195-221, 2001.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 47-62, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Jul. 2015.

_____. O sonho de Descartes. In: _____. **Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker, pp. 59-64, 2000.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção pensadores & educação).

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. P. 204.

PPP-CEESPI. Mato Grosso do Sul (MS). Secretaria de Educação do Estado (SED). Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP). Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI). Projeto Político Pedagógico (PPP). Campo Grande - MS, 2012.

POPOLO, Juan H. del. **Psicologia judicial**. Mendoza: Ediciones Juridicas Cuyo, 1996. p. 475.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2015.

PRIMI, R. (org.). **Temas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Edu.**, Curitiba, v. 6, ed. 19, set./dez. 2006, pp. 37-50. Disponível

em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Avaliação dos professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino regular**. 2006. 568f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Versão digital.

SANTOS, L. G. **Educação e o Inconsciente Sócio-histórico: uma análise da função da escolarização na construção de sentidos e significados do desemprego**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHINE, S. **Avaliação psicológica e lei: adoção, vitimização, separação conjugal, dano psíquico e outros temas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, R. O. Exercício profissional enquanto trabalho: do que estamos falando? **Jornal do Federal**, Brasília-DF, Ano XXVI, n.10, maio 2015. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/exercicio-profissional-enquanto-trabalho-do-que-estamos-falando/>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

SILVA, T. T. **A Produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVEIRA, R. A. T; HÜNING. S. M. **A Angústia Epistemológica na Psicologia**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722007000400014&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SINGER, P. **Economia solidária: um modo de produção e distribuição**. In SINGER, P.; SOUZA, A. R. de. *A economia solidária no Brasil: autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2003.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, pp. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

SKINNER, B. F. (1971). **Beyond freedom and dignity**. New York: Alfred A. Knopf.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos clin.** [online]. 2005, vol.10, n.18, pp. 82-107 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282005000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-7128. Acesso em: 23 nov. 2013.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. N. C. A atuação do Psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações. In: ARAÚJO, C. M. M (Org). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção Psicologia Escolar), 2009.

TEIXEIRA, C. A. **Avaliação psicológica e a sua evolução histórica na psicologia do trânsito**: a eficácia do roteiro de entrevista na obtenção do apto ou inapto. São Paulo: Araras, 2011.

TOURINHO, E. Z. **Subjetividade e relações comportamentais**. São Paulo: Paradigma, 2009.

TULESKI, S. C. Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 23., 2000, Caxambu. Anais da Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2000. 1CD-ROM. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2024t.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006, pp. 129-148.

UNESCO. **Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular**. Paris, 1989.

_____. Universal declaration of human rights. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/Overview/rights.html>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

_____. United Nations educational, scientific and cultural organization. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>. Acesso em: 17 mai. 2013.

_____. United Nations educational, scientific and cultural organization. World declaration on education for all. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/JOMTIE-E.PDF>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

VASQUES, C. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VILELA, A. M. J. (Org.) **Psicologia na UERJ**: 45 anos de histórias. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Fundamentos de Defectología. **Obras Completas**, Tomo V. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. v. 3.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. V – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERNECK, C. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA Ed, 1997.

8. APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DOS DIÁLOGOS COM OS PSICÓLOGOS

Sr. Psicólogo, como parte da pesquisa intitulada “Análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de avaliação psicológica”, a qual venho trabalhando, gostaria que você falasse um pouco sobre o que pensa sobre as perguntas-temas abaixo.

- 1) Qual é a sua opinião sobre o processo de avaliação psicológica do aluno que é encaminhado ao AEE com indicativos de deficiência intelectual?

- 2) Como você participa do processo de avaliação psicológica do aluno que é encaminhado ao AEE com indicativos de deficiência intelectual?

- 3) Como você planeja o processo de avaliação psicológica do aluno que é encaminhado ao AEE com indicativos de deficiência intelectual?

- 4) Quais os aspectos que você avalia quando um aluno é encaminhado ao AEE?

- 5) Você encontra dificuldades no processo de avaliação psicológica do aluno que é encaminhado ao AEE com indicativos de deficiência intelectual?

- 6) Você tem sugestões para aprimorar o processo de avaliação psicológica do estudante que é encaminhado ao AEE?

- 7) Você participou de algum curso na área de avaliação psicológica?

- 8) Há quanto tempo você trabalha na área de avaliação psicológica?

- 9) Como você se vê no momento da realização do processo de avaliação psicológica?

10) Ao longo desses anos de atuação na área da avaliação psicológica, o que mais lhe marcou positivamente e negativamente na sua vida profissional e pessoal?

11) Profissionalmente você se sente realizada?

12) Como você planeja o processo de avaliação psicológica dos estudantes que são encaminhados para cá com indicativos de deficiência intelectual?

13) Que dificuldades você encontrou ou encontra em sua prática no processo de avaliação psicológica ao longo desses anos?

14) Antes de vir para o trabalho quais os sentimentos mais frequentes?

15) E qual a sensação que você vivencia ao final de cada expediente?

16) Explique como você imagina o processo de avaliação psicológica no futuro e o seu trabalho?

17) Vamos fazer uma comparação: eu estou me formando agora e estou interessada em seguir a sua profissão. Portanto, procuro você para me orientar. Quais conselhos (orientações) me passaria sinceramente?

Completamento de frases.

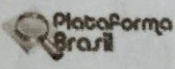
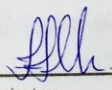
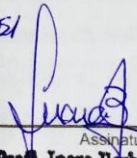
1. GOSTO (...)
2. O TEMPO MAIS FELIZ (...)
3. GOSTARIA DE SABER (...)
4. LAMENTO (...)
5. MEU MAIOR TEMOR
6. NO AEE DO CEESPI (...)

7. NÃO POSSO (...)
8. SOFRO MUITO (...)
9. FRACASSEI (...)
10. A LEITURA (...)
11. MEU FUTURO (...)
12. O CASAMENTO (...)
13. ESTOU MELHOR (...)
14. ALGUMAS VEZES (...)
15. ESTE LUGAR (...)
16. MINHA PREOCUPAÇÃO PRINCIPAL (...)
17. DESEJO (...)
18. EU SECRETAMENTE (...)
19. EU (...)
20. MEU MAIOR PROBLEMA (...)
21. O TRABALHO (...)
22. AMO (...)
23. MINHA PRINCIPAL AMBIÇÃO (...)
24. EU PREFIRO (...)
25. MEU PRINCIPAL PROBLEMA (...)
26. DESEJARIA (...)
27. ACREDITO QUE AS MINHAS MELHORES ATITUDES SÃO (...)
28. A FELICIDADE (...)
29. CONSIDERO QUE POSSO (...)
30. ESFORÇO-ME DIARIAMENTE POR (...)
31. PARA MIM É DIFÍCIL (...)
32. MEU MAIOR DESEJO (...)
33. SEMPRE DESEJEI (...)
34. GOSTO MUITO (...)
35. MINHAS ASPIRAÇÕES SÃO (...)
36. MEUS ESTUDOS (...)
37. MINHA VIDA FUTURA (...)
38. PROCURAREI ATINGIR (...)
39. COM FREQUÊNCIA REFLITO SOBRE (...)
40. TENHO ME PROPOSTO (...)



41. DEDICO MAIOR TEMPO A (...)
42. SEMPRE QUE POSSO (...)
43. LUTO (...)
44. COM FREQUÊNCIA SINTO (...)
45. O PASSADO (...)
46. ESFORÇO-ME (...)
47. AS CONTRADIÇÕES (...)
48. MINHA OPINIÃO (...)
49. PENSO QUE OS OUTROS (...)
50. O LAR (...)
51. DESGASTAM-ME (...)
52. AO DEITAR (...)
53. OS HOMENS (...)
54. AS PESSOAS (...)
55. UMA MÃE (...)
56. OS FILHOS (...)
57. O ESTUDANTE COM DI (...)
58. QUANDO ERA CRIANÇA (...)
59. QUANDO TENHO DÚVIDAS (...)
60. NO FUTURO (...)
61. NECESSITO (...)
62. MEU MAIOR PRAZER (...)
63. ODEIO (...)
64. QUANDO ESTOU SÓ (...)
65. MEU MAIOR MEDO (...)
66. SE TRABALHO (...)
67. DEPRIMO-ME QUANDO (...)
68. O ESTUDO
69. OS MEUS AMIGOS (...)
70. MEU GRUPO (...).

9. ANEXO



ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS PARA SUBMISSÃO DO PROJETO NA PLATAFORMA BRASIL.

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 5	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: fernanda ferreira chaves			
6. CPF: 010.595.411-06	7. Endereço (Rua, n.º): PITANGUI VILA SILVIA REGINA 789 CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79103151		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (67) 3305-0644	10. Outro Telefone: (67) 9978 - 9083	11. Email: fernanda-chaves@hotmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>16/02/2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	14. CNPJ: 15.461.510/0001-33	15. Unidade/Órgão:	
16. Telefone: (67) 3345-7187	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Inara Barbosa Leão</u>	CPF: <u>272.102.941-04</u>		
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Curso de Psicologia - PPSI</u>			
Data: <u>17/02/2014</u>	 Assinatura Prof. Inara Barbosa Leão Coordenadora do Curso de História em Psicologia/CCIS/UFMS Matr. 936/2013		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO MESTRADO E A AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DO CEESPI PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

	Serviço Público Federal Ministério da Educação Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	
OF nº 08/2014 – PPPsi/CCHS/UFMS		
Campo Grande, 14 de março de 2014.		
Da:	Profa. Dra. Inara Barbosa Leão Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado	
Para:	ELAINE LUZIO FERNANDES Diretora do CEESPI-MS (Centro de Educação Especial e Inclusiva)	
Assunto	Solicitação (faz)	
<p>Informamos que Fernanda Ferreira Chaves é mestranda do Curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª Drª Alexandra Ayach Anache. Ela desenvolve a pesquisa científica intitulada: “Análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica” e para realizar a etapa empírica da mesma, o local escolhido foi o Núcleo de Educação Especial, setor que a senhora é a responsável, e por isso solicitamos sua autorização para que ela possa adentrar ao local e realiza-la.</p> <p>A pesquisa tem como objetivo geral, analisar as dimensões subjetivas dos psicólogos implicados na dinâmica do processo de avaliação psicológica do aluno com deficiência intelectual, na perspectiva histórico-cultural. Será investigado e resgatado os processos de avaliação psicológica do estudante que apresenta deficiência intelectual, analisando os procedimentos utilizados, as informações produzidas, os resultados alcançados e as propostas de intervenção realizadas e, diante disso, compreender quais as implicações deste, na subjetividade social do psicólogo avaliador. Por meio da matriz teórica histórico-cultural, embasadas nas propostas de Vigotsky, González-Rey e, outros autores da linha teórica. Será analisada a prática dos processos de avaliação psicológica, pois nesta perspectiva é possível um olhar sobre os dados obtidos nas descrições qualitativas com as informações quantitativas considerando o sujeito em sua totalidade, engendrando-o em sua cultura e sociedade.</p> <p>Ressaltamos que a participação dos sujeitos da pesquisa será mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), caracterizando-se como voluntária e opcional. Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais e sigilosas e nenhum participante terá sua identidade revelada, podendo deixar a pesquisa em</p>		
<p>*Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado* Cidade Universitária, s/n * Caixa Postal 549 Fone: 067xx 3345-3587 CEP 79070-900 * Campo Grande (MS) * http://www.ufms.br e-mail: secmestpsic.cchs@ufms.br</p>		

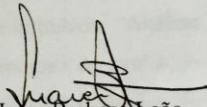
ANEXO B2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO MESTRADO E A AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DO CEESPI PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.


 Serviço Público Federal
 Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul


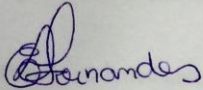
quaisquer de suas etapas. Os resultados desta pesquisa serão apresentados na forma de dissertação, cuja defesa está prevista para julho de 2015 e, também deverão ser publicados na forma de relatórios, artigos científicos de revistas, assim como, apresentação em eventos da área.

Quaisquer informações sobre a pesquisa podem ser obtidas pelo telefone (67) 9978-9083, ou pelo e-mail:fernanda-chaves@hotmail.com , a qualquer momento.

Atenciosamente,




 Inara Barbosa de Azevedo

Declaro ciência da solicitação e autorizo a acadêmica Fernanda Ferreira Chaves a realizar a pesquisa referida respeitando o objetivo geral, mantendo constante contato para informações do andamento do trabalho. Solicito que qualquer situação que fuja do previsto no objetivo da pesquisa deva ser acordada com o CEESPI.
 Em 24/06/14


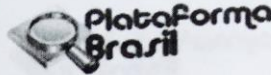

Elaine Luzio Fernandes
 Diretora
 CEESP/COPESP/SUPED/SED/MS
 Resolução "P" SED n. 004/12 de 03/11/2012

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado
 Cidade Universitária, s/n * Caixa Postal 549, Fone: 067-3311



ANEXO C1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA UFMS.

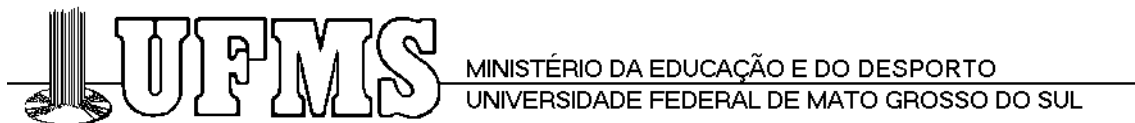
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica.		
Pesquisador: fernanda ferreira chaves		
Área Temática:		
Versão: 3		
CAAE: 27846014.2.0000.0021		
Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 789.213		
Data da Relatoria: 11/08/2014		
Apresentação do Projeto:		
<p>O presente projeto propõe realizar uma análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica do aluno com deficiência intelectual. Neste estudo será realizada a investigação e o resgate dos processos de avaliação psicológica do estudante que apresenta deficiência intelectual, analisando os procedimentos utilizados, as informações produzidas, os resultados alcançados e as propostas de intervenção realizadas e, diante disso, compreender quais as implicações deste na subjetividade social do psicólogo avaliador. Por meio da matriz teórica histórico-cultural, embasadas nas propostas de Vigotsky, González-Rey e outros autores da linha teórica, analisar-se-á a prática dos processos de avaliação psicológica, pois nesta perspectiva é possível um olhar sobre os dados obtidos nas descrições qualitativas com as informações quantitativas considerando o sujeito em sua totalidade, engendrando-o em sua cultura e sociedade.</p>		
Objetivo da Pesquisa:		
<p>Objetivo Primário: Analisar as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica do aluno com deficiência intelectual, segundo a matriz</p>		
<p>Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS Beirro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110 UF: MS Município: CAMPO GRANDE Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br</p>		
Página 01 de 03		

ANEXO C2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA UFMS.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS					
Continuação do Parecer: 789.213						
histórico-cultural.						
Objetivo Secundário:						
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar no Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul a dinâmica dos processos de avaliação psicológica realizada com os alunos com deficiência intelectual; - Compreender o sentido subjetivo dos avaliadores sobre os processos de avaliação psicológica do aluno com DI; - Entender as concepções dos agentes envolvidos na avaliação psicológica sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; - Identificar nos relatórios de avaliação psicológica as características das informações descritas sobre o indivíduo com DI; - Analisar os encaminhamentos e intervenções adotados em relação aos resultados obtidos nos processos de avaliação psicológica dos discentes com deficiência intelectual; 						
Avaliação dos Riscos e Benefícios:						
<p>Benefícios: Como o objetivo da pesquisa é analisar as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica do aluno com deficiência intelectual, espera-se que após a construção das informações e realização das análises, seja possível compreender como o resultado desse processo realizado pelos psicólogos interfere na aprendizagem durante o processo de formação deste sujeito avaliado. Ao obter essas respostas, acreditasse que elas contribuam para que intervenções mais efetivas sejam realizadas tanto pelos profissionais de psicologia que acompanham os alunos com DI, quanto seus professores. Estes profissionais tem a possibilidade de pensar em processos de avaliação psicológica que propiciem intervenções mais diretas que potencializem o sujeito avaliado. Assim, o trabalho de intervenção da psicologia cumpre um papel mediador, e tem como recurso avaliar e a partir disso potencializar os sujeitos, conseqüentemente esclarecer as famílias destes sujeitos e oferecer quadro qualitativo rico dos aprendizes individuais com DI aos professores. Espera-se vislumbrar uma prática avaliativa que intervenha e interfira potencialmente na vida dos discentes que apresentam indicativos de deficiência intelectual, em uma atuação eminentemente marcada pela</p>						
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110</td> </tr> <tr> <td>UF: MS Município: CAMPO GRANDE</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br</td> </tr> </table>			Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS	Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110	UF: MS Município: CAMPO GRANDE	Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br
Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS						
Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110						
UF: MS Município: CAMPO GRANDE						
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br						
Página 02 de 03						

ANEXO C3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA UFMS.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS	
Continuação do Parecer: 789.213		
ética.		
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa de relevância social		
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Adequado		
Recomendações: Solicito que no TCLE, tenha espaço em todas as páginas espaço para assinatura do Pesquisador e do Participante.		
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Adequado		
Situação do Parecer: Aprovado		
Necessita Apreciação da CONEP: Não		
Considerações Finais a critério do CEP:		
CAMPO GRANDE, 12 de Setembro de 2014		
<hr/> Assinado por: Edilson dos Reis (Coordenador)		
Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110 UF: MS Município: CAMPO GRANDE Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br		
Página 03 de 03		

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Leia o texto abaixo com atenção, em caso de dúvidas, consulte o pesquisador responsável.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa desenvolvida para a Dissertação do curso de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizada pela Psicóloga Fernanda Ferreira Chaves, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache.

Esta pesquisa visa compreender e analisar as dimensões subjetivas dos psicólogos avaliadores do AEE-CEESPI implicadas no processo de avaliação psicológica do estudante com deficiência intelectual. Um outro propósito é identificar nos relatórios de avaliação psicológica as características das informações descritas sobre o indivíduo com DI e analisar os encaminhamentos e intervenções adotados em relação aos resultados obtidos nos processos de avaliação psicológica dos discentes com deficiência intelectual.

As entrevistas serão gravadas por aparelho gravador, transcritas e analisadas e os resultados da pesquisa serão divulgados, provavelmente, em agosto de 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Poderão participar deste estudo os psicólogos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusão (CEESPI) da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED/MS), localizado no município de Campo Grande que realizam o processo de avaliação psicológica dos estudantes das escolas públicas regulares que são encaminhados com a justificativa de que apresentam indicativos de deficiência intelectual. Considerando os casos atendidos no período de agosto a dezembro de 2013.

Você será entrevistado sobre o processo de avaliação psicológica do estudante com deficiência intelectual. Sua participação nesta pesquisa será voluntária, você não é obrigado a participar e poderá desistir em qualquer momento após o início da entrevista, sem que haja prejuízo na pesquisa. Se concordar em participar, seu nome e identidade serão mantidos em

sigilo e apenas o pesquisador, a orientadora e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas por lei.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo pesquisador. Para perguntas referentes a este estudo nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. O nosso telefone para contato é (067) 3345-3587 (Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia da UFMS) ou para perguntas ou problemas referente ao estudo ligue para a Psicóloga Fernanda Chaves (067) 9978-9083. Para saber sobre seus direitos como participante no estudo ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 3345-7187.

Declaro que li e entendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que sou Voluntário (a) em participar deste estudo, e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Nome do (a) Entrevistado (a): _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: _____

Orientadora: Professora Alexandra Ayach Anache

Pesquisadora: Mestranda Fernanda Ferreira Chaves

Data: ____/____/____.

ANEXO E – PARECER DO PROJETO DE PESQUISA**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL****PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**

De: CPQ/PROPP

Para: **Fernanda Ferreira Chaves**

Assunto: ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

CI N°
2121/2015Data:
09/10/2015

Título: Análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas na dinâmica do processo de avaliação psicológica.

Proposta/Área:

Período: 17/02/2014 à 30/08/2015

Unidade de Origem: PPGP - Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Unidade Geral: CCHS - Centro de Ciências Humanas e Sociais

N° SIGProj: 174971.847.8137.16032014

N° Protocolo :

Prezado(a) Senhor(a)

CONSIDERANDO QUE O PROJETO FOI APROVADO PELO COLEGIADO DE CURSO**DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, O PARECER É****FAVORÁVEL AO SEU CADASTRO.**

SITUAÇÃO: Proposta recomendada - EM ANDAMENTO - NORMAL

Edson Rodrigues Carvalho

Coordenador de Pesquisa

PROPP - Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação