

**INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS E A DIVERSIDADE DO TRABALHO DO PSICÓLOGO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**



**INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS E A DIVERSIDADE DO TRABALHO DO PSICÓLOGO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ARLETE REZENDE LAGES**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

**FLORIANÓPOLIS  
2001**

**Arlete Rezende Lages**

**INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS E A DIVERSIDADE DO TRABALHO DO PSICÓLOGO**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título  
de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de  
Pós-Graduação em Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina**

Florianópolis, 15 de Agosto de 2001.

**Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.**

Coordenador do Curso

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.**

Orientador

---

**Prof. Luíz Alberto Gómez, Dr.**

---

**Prof. Alejandro Martins Rodriguez, Dr.**

Esta dissertação é dedicada aos meus familiares, principalmente aos meus pais, Neusa e Arizael, que com carinho, amor e confiança apostaram em minha inclusão no mundo da diversidade do trabalho.

Sinceramente, sem a força e o empenho deles nada disso teria se realizado.

Ao Mestre, Antônio Francisco Fialho, que com escuta e conhecimento ímpar soube esperar o meu tempo no desabrochar e pesquisa desta dissertação.

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para que este trabalho fosse efetivado.

Meu muito obrigado!

### Agradecimentos

A Deus, que sempre me ilumina, me dá força e coragem pelas interações que a vida nos presenteia.

Ao Professor Orientador Antônio Francisco Fialho, pela percepção, conhecimento, disponibilidade e competência.

À todos os professores do Curso de Pós-graduação.

Aos meus amigos que deram força para que eu apresentasse esta dissertação.

## SUMÁRIO

Lista de figuras .....	vii
Lista de Gráficos.....	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Apresentação .....	x
Resumo .....	xi
Abstrat .....	xii
1 – INTRODUÇÃO .....	01
1.1 – Contextualização.....	01
1.2 – Justificativa .....	05
1.3 – Questões de pesquisa.....	07
1.4 – Objetivos do Trabalho .....	08
1.4.1 – Objetivo Geral .....	08
1.4.2 – Objetivos específicos .....	08
1.5 – Hipóteses .....	08
1.6 – Metodologia .....	09
1.7 – Limitações.....	09
1.8 – Descrição dos capítulos .....	09
2 – Fundamentações Teóricas .....	11
2.1 – O que é então Inteligência ? .....	11
3 – O MÉTODO EPISTEMOLÓGICO E INTERDISCIPLINAR .....	23
3.1 – Introdução.....	23
3.2 – O conceito de doença mental.....	26
3.3 – A organização do trabalho .....	27
3.3.1 – As disciplinas.....	29
3.3.2 – A formação do indivíduo disciplinar .....	31
3.3.3 – Conclusão sobre as disciplinas .....	33
3.4 – Design organizacional e estresse.....	33
3.5 – Epidemiologia das psicopatologias .....	40
3.6 – Conclusão .....	43
4 - EPISTEMOLOGIA DAS PSICOPATOLOGIAS .....	45
4.1 – Introdução.....	45
4.2 – A nosografia.....	46
4.3 – Epistemologia da psicopatologia.....	49
4.4 – Personalidade e psicopatologia.....	49
4.5 – Socialização do Conhecimento .....	52
4.6 – Conclusão .....	56
5 – INVESTIGAÇÃO, PESQUISA E QUESTOES DE APLICAÇÃO .....	57
5.1- Considerações iniciais.....	57
5.2 – Amostra .....	57
5.3 – Instrumento.....	57
5.4 – Procedimentos .....	58
5.5 – Descrição do sistema educacional .....	59
5.6 – Procedimentos do serviço de psicologia.....	59
5.7 – Bateria de testes .....	60
5.8 – Conclusão .....	62

6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
6.1 – Considerações iniciais .....	63
6.2 – Resultados e discussão.....	63
6.3 – Entender para atender .....	64
6.4 – Modelo de questionário aplicado .....	66
7 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	84
7.1 – Conclusões .....	84
7.2 – Recomendações .....	86
7.3 – Sugestões para trabalhos futuros .....	87
Referências Bibliográficas .....	88

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 3.1 – Prevalência Cumulativa de Depressão.....41



**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico I: Dificuldades encontradas pelo professor .....	68
Gráfico II : Dificuldades encontradas em sala de aula.....	69
Gráfico III : Dificuldades encontradas no trabalho com os pais.....	70
Gráfico IV: Dificuldades encontradas no técnico pedagógico .....	71
Gráfico V: Dificuldades encontradas no trabalho Conteúdo.....	72
Gráfico VI: Especialistas mais citados.....	73

**LISTA DE TABELAS**

QUADRO I – Classificação de QI.....	54
QUADRO II – Bateria de Testes .....	60

## **APRESENTAÇÃO:**

Igualdade de direitos não significa negar as diferenças, mas sim tomar consciência de sermos humanos.

A inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais mostrou a diversidade do trabalho de psicologia no setor educacional.

A vida é assim, diante de tantas adversidades só podemos nos colocar de forma criativa e criadora, dando vazões e oportunidades a cada forma de vida apresentada em nosso cotidiano.

Este é o nosso desafio, saber lidar com as diferenças.  
Encontrando formas de expressão para a vida.

## **RESUMO**

LAGES, Arlete Rezende. **“Inclusão do portador de necessidades educativas especiais e a diversidade do trabalho do psicólogo”**. Florianópolis, 2001. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

Esta dissertação consiste no desenvolvimento de algumas reflexões acerca da inclusão do Portador de necessidades Educativas Especiais e à experiência da diversidade do trabalho do psicólogo frente as diferentes formas de apresentações teóricas, cujo objetivo foi atender a amostra da rede municipal de ensino no município de Três Corações.

Para isto foram consideradas a pesquisa junto aos professores onde foram apresentadas questões pertinentes as dificuldades envolvidas no setor educacional.

**Palavras-chaves:** Inclusão, educação, pesquisa, psicologia.

**ABSTRACT**

LAGES, Arlete Rezende. **“Inclusão do portador de necessidades educativas especiais e a diversidade do trabalho do psicólogo”**. Florianópolis, 2001. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

This dissertation consists in the development of some reflections about the inclusion of the bearer of Special Educational needs and the experience of the psychological work facing the different ways of theory presentations, which goal was to attend the sample of the municipal chain of schools in Três Corações.

In order to do it, the teacher's research where questions related to the difficulties in the education segment were presented, was taken in consideration.

**Key words:** Inclusion, education, research, psychology.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização

Inclusão pressupõe que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente. Implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender todos os alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O princípio fundamental da proposta inclusiva é a igualdade de direitos de todas as pessoas terem acesso e usufruto dos bens e serviços sociais disponíveis. A sociedade se torna inclusiva quando considera todos com igualdade de valor. A inclusão escolar fundamenta-se no princípio democrático de uma escola para todos, sem discriminação.

Segundo VÍTOR DA FONSECA (1995), encorajar a inclusão não é suficiente; é preciso uma planificação. Prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais, os recursos, etc., tem de constituir uma condição básica para a sua efetivação, chamando para colaborar todos os professores e respectivamente todas as atividades escolares e extra-escolares. Antes de a inclusão se operar, é necessário que se estabeleça um consenso de todos os professores, e não só de alguns, explorando em conjunto e em todos os seus limites todo o plano de integração.

As escolas especiais só deverão existir quando as crianças revelam deficiências severas e complexas, quer no aspecto sensorial, quer no intelectual e motor, ou então no caso de comportamento e desordens emocionais extremas. Em qualquer dos casos, nunca se deve pensar no isolamento institucional. A ligação da escola especial à escola normal é indispensável. As novas escolas especiais devem ser construídas na proximidade das escolas regulares.

As escolas inclusivas deverão dar ênfase às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, o que implica em:

- mudanças de atitudes frente à diferença.
- Aprimoramento da qualificação profissional.

Desta maneira, a inclusão leva necessariamente a renovação total do sistema de ensino, seguindo os seguintes tópicos:

Novos materiais didáticos; processos de diagnóstico pedagógicos e informal e processos de informação.

Desenvolvimento de equipamento escolar; desenvolvimento de audiovisuais; modelos de aprendizagem e instrução individualizada.

Novas atitudes; novos processos de intervenção; novas interações professor - aluno e professor - professor; novos currículos por módulos.

Análise de interações técnicas entre técnicos; análise de tarefas escolares; avaliação psicoeducacional e análise de comportamentos.

Desenvolvimento da organização escolar; análise de sistemas; processos de inovação educacional e eficácia financeira.

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à inclusão das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc., preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à idade Média. A atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores sócio culturais, caracterizava-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Em suma, "longe da vista e longe do pensamento".

O ideal platônico foi ao ponto de afirmar o seguinte: "As mulheres dos nossos militares são pertença da comunidade, assim como os seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais, colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando surjam deficientes ou deformados, serão postos fora, num lugar misterioso e desconhecido, onde deverão permanecer."

Esta afirmação, simplesmente repugnante sob o ponto de vista ético e humano, ainda surge nos nossos dias, na mente de responsáveis pelas políticas de educação, habitação, recreação, transporte, emprego, etc. a ilustrar a situação bastará caracterizar a luta que se tem travado entre nós em prol da inclusão plena e total dos deficientes.

A inclusão é uma preocupação humana, necessitando antes de mais nada, de respostas humanizadas que obviamente se refletem e refletirão no presente e no futuro de seres humanos. Seres humanos que, independentemente das suas condições e potenciais, tem direito às mesmas oportunidades de inserção, e realização psicossocial.

A inclusão é um todo. Parte do conceito de crianças especiais para o conceito de situações especiais, criando novas prioridades de formação, de prática pedagógica e de

investigação. Além destes vetores de desenvolvimento, a integração deve estar atenta aos estudos de organização e modificação de comportamento, de desenvolvimento humano, de análise de sistemas de desenho curricular, de atitudes dos professores, de atitudes dos pais e companheiros, de modelos de sucesso escolar.

A inclusão exige um sistema aberto de suporte, que forneça permanentemente a contribuição de especialistas, apoiada em recursos e estratégias de instrução acrescidas de práticas pedagógicas eficazes. Estes contatos poderão ocorrer em serviços especiais, mas só por curtos períodos de tempo e só quando absolutamente necessário, restituindo e remetendo a continuidade das intervenções à própria escola regular.

Como filosofia educacional a inclusão tem de:

- Mudar o sistema de encaminhamento, a gestão dos currículos, as estratégias de instrução, as funções dos profissionais intervenientes, as variáveis de envolvimento sócio-pedagógico.
- Criar programas de prevenção, de intervenção de reeducação, de formação de investigadores.
- Alterar processos de diagnósticos, de identificação precoce, de prescrição.
- Reforçar o processo contínuo, os programas de sucesso e precisão e eficácia de programas individualizados de ensino.

Entretanto, muitos pais tendem a não aceitar a presença de um aluno deficiente na classe de seus filhos. Mais cedo ou mais tarde, porém, a maioria deles tende a se acostumar. Misturar os diferentes, idéia defendida há anos pela UNESCO, ainda soa como novidade no Brasil.

Para tornar possível uma política de inclusão é fundamental que se alarguem as oportunidades educacionais. Os programas e os currículos terão de ser necessariamente diferentes, porque adaptados às necessidades educacionais específicas das crianças deficientes.

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando "aqueles que não aprendem como os outros", sob pena de negar a si própria. Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o



sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente.

Segundo CLÁUDIA WERNECK (Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva), partindo da premissa de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas mais ela adquire o genuíno conhecimento, fica fácil entender por que a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência. A segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Sem bons desafios, como evoluir ?

Segundo relatório da ONU, todo mundo se beneficia da educação inclusiva. As vantagens são as seguintes :

Para os estudantes com deficiência:

- Aprendem a gostar da diversidade.
- Adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas.
- Demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não.
- Ficam melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada: entendem que são diferentes, mas não inferiores.
- Para os estudantes sem deficiência:
- Têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais.
- Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; desenvolvem a cooperação e a tolerância.
- Adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar.
- São melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

De uma atitude "longe da vista, longe do coração", a inclusão, como filosofia educacional e social, vai exigir que os deficientes passem a estar cada vez mais perto da vista e do coração. A mudança é urgente, possível e humanamente necessária.

Esta dissertação irá enfatizar as análises de interações entre técnicos; principalmente a avaliação psicológica com a utilização de testes psicológicos e anamneses com o fim de encaminhar os casos a seus respectivos tratamentos. Visto que o professor sozinho não possui dados suficientes para tal tarefa.

## **1.2 Justificativa**

Pela Constituição Federal, Capítulo II, Seção I, art. 205, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)" por si, este artigo já valeria para os deficientes. Além disso, o artigo 208, inciso III reassegura o "(...) o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A Lei Federal 7853 dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, definindo o preconceito como crime. Nesse sentido, nenhuma escola ou creche pode recusar, sem justa causa, o acesso do deficiente à instituição. A pena aos infratores é de um a quatro anos de prisão, além de multa.

A inclusão visa uma viagem de retorno, isto é, pretende restituir à criança deficiente a "classe regular". "Classe regular" necessariamente com apoios, recursos, programas integrados, processos de avaliação, professores com novas atitudes e competências.

Aceita-se, dentro de uma filosofia educacional, que nenhuma criança deficiente pode ser considerada ineducável (salvo uma percentagem reduzida). Por isso, o melhor lugar para educar é o local onde todas as outras crianças aprendem. Na "classe regular", não só se aprende sem estigma como provavelmente por esta razão se aprenderá melhor, desde que, obviamente, a integração envolva um novo sistema organizacional.

Tal sistema terá de romper com as fronteiras da educação regular e da escola especial, não só em termos conceituais, como em termos humanísticos.

A "classe regular" e a "escola regular" terão de alargar e expandir as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, incluindo as deficientes. Só assim se pode integrar um maior número de crianças. Novos programas, novos currículos, novas funções para os professores das classes regulares, novos conteúdos na sua formação, novos suportes, novos processos de colaboração entre técnicos, etc., são alguns dos setores de desenvolvimento educacional que o conceito de inclusão arrasta consigo.

As interações humanas acontecem junto a realidade educacional e social, muitas vezes através de intervenções políticas.

Frente à política educacional de “inclusão” do portador de necessidades educativas especiais, faz-se necessário para além dos aspectos legais o trabalho de sensibilização, conscientização e filosofia das organizações escolares.

Nesse sentido, é necessário fazer levantamento de referências bibliográficas sobre inclusão e pesquisa social junto às organizações escolares a fim de qualificar o atendimento resgatando os aspectos de cidadania que há muito vem sofrendo degradação e ou exclusão.

Os psicólogos de maneira geral lêem muito e escrevem muito pouco. E o fato de não escreverem deixam que as práticas fiquem distantes da teorização dos acadêmicos. O psicólogo que trabalha em uma instituição escolar precisa se inscrever e escrever sua história e sua prática cotidiana do saber “psi”.

Repensar ou pensar o “como fazer”, “por que fazer”, “para quê fazer e para quem fazer” ?

Se a pergunta for o quê fazer? Obtêm-se respostas como entrevistas, anamnese, aplicação de testes psicológicos, observações, diagnósticos, encaminhamentos...

Quando faz-se a pergunta como fazer? Obtêm-se respostas através de reflexões, questionamentos, dinâmicas, massagens, escutas, condutas, terapias, ou melhor, psicoterapias, orientações de pais, professores, alunos, reuniões com família, com grupos, enfim...

Por quê fazer ? Para dar continuidade a um processo...

Para quem fazer ? Para toda comunidade escolar, ou para todos que se encontram envolvidos dentro da escola.

Diagnosticar é importante, mas ficar preso ao diagnóstico é desnecessário e acaba por rotular os indivíduos. O ideal é ir além do diagnóstico, se permitir conhecer, reconhecer para então fazer.

Outro papel importante do profissional psicólogo, e o principal é o de escuta que permite ao sujeito se conhecer, se reconhecer e se posicionar no mundo.

Proporcionar reflexão, ou proporcionar algo que faça o sujeito mexer-se, através do olhar ou através da seguinte pergunta: “o que queres ?”

O psicólogo não pode permitir que o sujeito olhe para o próprio umbigo e fique perplexo ou preso por admirar como fez narciso, que encantou-se com sua beleza e morreu afogado.

A função do psicólogo é ir além do diagnóstico e fazer com que o sujeito caminhe.

Conscientizar é também divulgar sobre o trabalho, é não omitir-se, é impor-se diante dos signos existentes para a compreensão de uma prática que deve ser escrita e sobretudo divulgada.

### 1.3 Questões de Pesquisa

- Qual a importância do trabalho do Psicólogo no favorecimento da inclusão do aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais?
- Como preparar as instituições escolares para a inclusão do aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais?
- Quais as metodologias a serem utilizadas para atingir os objetivos esperados?
- Qual a importância do papel do psicólogo neste trabalho de inclusão?

Como sensibilizar e treinar professores e orientadores da escola, sobre a importância da inclusão, tanto para os alunos com deficiência, como para os alunos normais ?

É importante também sensibilizar os pais, sobretudo os dos não-deficientes. Todos devem desempenhar um papel ativo no processo de inclusão.

Lidar com pessoas diferentes implica em mudar de concepções. Subjacente à ótica pela qual o indivíduo diferente é encarado, existe um conceito de indivíduo, de inteligência, de aprendizagem e de criatividade.

Considerar o indivíduo como ser social dotado de singularidade implica conceber que sua constituição como sujeito tem raízes sociais. Implica também, crer que o indivíduo, enquanto ser humano, tem direito à singularidade, à diferença e como ser social, que é, tem direito a cidadania. Como cidadão – todo ser humano tem o direito de exigir que a sociedade lhe dê tudo o que lhe é devido, inclusive o de ser respeitado, enquanto singularidade.

Conforme o conceito de inteligência que adotarmos, também, haverá diferentes formas de abordar o indivíduo e a “excepcionalidade”. Se adotarmos um conceito dinâmico de inteligência, isto é, se não a consideramos como uma entidade estática, então cremos que todo indivíduo é suscetível a mudanças e, então é possível e necessário investir no indivíduo dito “especial”, “deficiente mental”, etc.

## **1.4 Objetivos do Trabalho**

### 1.4.1 Objetivo geral

Mostrar a necessidade do trabalho do psicólogo no setor educacional como forma de favorecer a inclusão.

### 1.4.2 Objetivos específicos

- Verificar as dificuldades encontradas pelos professores
- Verificar as dificuldades encontradas em sala de aula
- Verificar as dificuldades encontradas no trabalho com os pais
- Verificar as dificuldades encontradas no trabalho técnico pedagógico
- Verificar as dificuldades encontradas pelo professor no trabalho com conteúdo
- Verificar as dificuldades encontradas no encaminhamento para especialistas como suporte de apoio
- Acompanhar às pessoas portadoras de deficiência ao ingresso às atividades regulares, não perdendo de vista suas limitações.
- Desvendar as interações sociais no que diz respeito à inclusão.
- Pesquisar o trabalho do psicólogo nas instituições escolares, particularmente nas escolas públicas municipais e ou APAE'S.

## **1.5 – Hipóteses**

- A inclusão exige o repensar de uma prática e a reorganização das filosofias existentes.
- A ausência de um acompanhamento psicológico pode comprometer a inclusão.
- Existe um nível de ansiedade muito grande nas instituições escolares que não estavam acostumados a receber esta clientela de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

- A falta do suporte e do apoio psicológico tanto as entidades quanto aos alunos portadores de necessidades educativas especiais podem acarretar na evasão escolar.
- A inclusão melhora o desempenho dos deficientes e derruba preconceitos. A classe especial deve ser um recurso reservado apenas a alunos com capacidades mais comprometidas.

## **1.6 – Metodologia**

Várias questões se levantam no setor educacional a respeito da realização do trabalho deste papel do psicólogo, principalmente no que tange ao laudo, ao diagnóstico e aos diversos trabalhos de atuação do mesmo. Mais por inúmeras vezes foi constatado casos beneficiados pelo trabalho deste profissional no que diz respeito a inclusão.

Nesta pesquisa propõe-se investigar através de questionários os sucessos provindos da intervenção do psicólogo principalmente no que tange à inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais.

Caracteriza-se como estudo de pesquisa, utilizando-se método de análise como: Construção das intervenções do psicólogo no favorecimento do aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais em escolas de ensino regular.

Segundo grau de generalização dos resultados utilizar-se-á para o estudo a amostra intencional da clientela do município de Três Corações no Sul de Minas.

## **1.7 Limitações**

Analisou-se apenas uma amostra da rede municipal de ensino do município de Três Corações.

## **1.8 Descrição dos capítulos**

Esta dissertação pretende mostrar que o acompanhamento psicológico junto as instituições escolares favorece a inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais.

Na Introdução, descreve-se os preceitos sobre inclusão, objetivos, hipóteses, metodologia. Nas Fundamentações Teóricas investiga-se os conceitos sobre

inteligência, aprendizagem, criatividade desde Platão no século IV a.C. até os dias de hoje.

Descreve sobre o levantamento bibliográfico através das filosofias e dos autores pertinentes ao estudo das dificuldades de aprendizagem.

O método epistemológico e interdisciplinar, diz respeito ao comportamento humano que é função de uma cultura, que atravessa campos muito heterogêneos do saber.

Quanto as questões psicopatológicas e as relações psicossociais dependem de sistemas semióticos complexos ligados a aparelhos produtivos, instituições e meios sócio-culturais.

Investigação, pesquisa e questões de aplicação, a autora reafirma que o psicólogo é um dos principais personagens no favorecimento da inclusão.

Apresentação dos dados da pesquisa realizada com os professores da rede pública municipal de Três Corações e finalmente conclui-se que é imprescindível o acompanhamento psicológico no favorecimento da inclusão do Portador de Necessidades educativas especiais fazendo a análise e recomendações futuras.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O que é então inteligência ?

Foi a partir de seu conceito dinâmico de inteligência que Vygotsky (1930), investiu no desenvolvimento das crianças com uma enorme gama de dificuldades : crianças ditas “deficientes mentais”, crianças com Síndrome de Down, crianças cegas, surdas , com lesões cerebrais, etc. Vygotsky postula que indivíduo , qualquer que seja sua problemática, tem um nível de inteligência em potencial a ser desenvolvido, que ele denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Esta visão dinâmica da inteligência e do desenvolvimento tem suas raízes numa concepção que enfatiza a plasticidade do organismo e do ser humano na sua busca constante de interação com o meio ambiente, busca esta que se caracteriza por processos de superação e adaptação. A plasticidade biológica se fundamenta numa concepção interfuncional do organismo: “A dinâmica interfuncional está o tempo todo presente no desenvolvimento humano: desta forma nenhuma inteligência ou personalidade pode ser reduzida a uma lista quantitativa de várias funções individuais. A interação e associação entre as várias funções superiores e inferiores desempenha um papel primordial, particularmente quando uma função biológica falha. No caso de tal falha, a dimensão histórico-cultural (com a ajuda de numerosos instrumentos sócio-culturais) pode “alistar” outra função biológica para driblar o ponto fraco e construir uma superestrutura psicológica ( mental) sobre ela. Deste modo, a superação é criada de tal forma que um defeito não resulta em uma personalidade global “deficitária” ou “sub-normal”. Por exemplo, enquanto uma criança cega é fisicamente limitada, suas funções restantes trabalham juntas para superar seu impedimento, processando estímulos do mundo exterior, tal como o Braille”. (Vygotsky, 1930).

Associada a chamada compensação biológica, como se viu acima, o autor enfatiza a compensação social, onde ele destaca o papel do contexto social, e principalmente da educação, no caso de falhas no organismo.

O seu conceito de aprendizagem e, conseqüentemente de educação, é fundamental para o ensino especial. Tendo uma visão interacionista da aprendizagem, o autor considera que a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento não se faz



diretamente, mas mediada pelo outro (pais , professores, colegas mais adiantados, amigos, etc.) – que vai ser chamada de mediação pedagógica , e pelos signos – mediação semiótica .Dentre os signos considera a linguagem a mais importante. A Linguagem, a partir de um determinado momento no desenvolvimento do indivíduo, passa a ser instrumento de estruturação e organização do pensamento, possibilitando o desenvolvimento deste último. Decorre disto a importância de inserir profusamente a criança, desde cedo, no mundo da Linguagem, não importando a natureza ou grau do defeito (problema) que a acompanha. A mediação pedagógica, é fundamental para a aprendizagem de todo indivíduo, principalmente daqueles em que existe algum limite, pois ela vai ser básica na superação destes limites. Conforme o autor, “o ensino bem organizado resulta em desenvolvimento mental”, por isto, “as mais sérias deficiências podem ser superadas com o ensino apropriado”. O ensino bem organizado pressupõe, por sua vez, uma mediação de qualidade. Neste sentido, nas crianças com os problemas mais sérios, “deve-se desenvolver o que é sadio para compensar o que foi afetado”, ou seja, potencializar os aspectos positivos.

Muito próximo ao pensamento de Vygotsky, encontra-se o de Reuven Feurteins (1989, 1993), quanto aos conceitos dinâmicos de inteligência, indivíduo e mediação. A partir de sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Aprendizagem Mediada, Feurteins criou o programa de Enriquecimento Instrumental, que é aplicado com sucesso, em vários países do mundo, na educação de crianças com os mais sérios problemas. Como Vygotsky, este autor destaca a importância da mediação no ensino. Uma mediação de qualidade implica, não somente na mudança de concepção do Mediador, mas, ainda dos instrumentos de ensino, das condições materiais de aprendizagem. Na mesma linha de trabalho, dos autores citados, Fijalkow (1989) postula: “Em condições favoráveis de ensino, as crianças são ditas “débeis”, “com problemas orgânicos”, “psicóticas”, “com problemas de handicap sociocultural” etc., são capazes de aprender”.

Segundo Feurstein, nem fatores genéticos, orgânicos, ambientais, relativos à carência de aprendizagem mediada ou outras quaisquer, podem produzir um deterioramento irreversível no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Seu programa pressupõe que sempre há um potencial de aprendizagem disponível no ser humano, independente da idade, raça, grau de instrução, classe social, et. Neste sentido postula: “podemos elevar o potencial de aprendizagem”, podemos contradizer todo determinismo genético, pois nada no ser humano está definitivamente escrito”.

A ruptura com os preconceitos, as mudanças de concepções e expectativas constituiriam o primeiro passo para a mudança de ação. Seria o que impulsiona, mobiliza em direção à busca de uma mediação e educação adequadas. A mudança nas concepções – mudança no mediador – é o que leva a mudanças na forma de operacionalizar a mediação.

Após a discussão e o entendimento de que a pessoa deficiente é capaz de aprender quando ensinado, criamos em outra discussão. – Que ele aprende, aprende, mas pode ser criativo? Hoje sabemos que no processo de aprender todas as facetas do sujeito humano são partícipes e têm papéis de igual valor e importância. Para aprender, a criança necessita de seu aparato cognitivo tanto quanto de suas emoções, afetos, condições sociais e, especialmente, da qualidade de sua relação com o outro que vai mediar esse processo.

Aqui, enfatiza-se o papel desempenhado por aquele que ensina, que tanto pode ser o pai, a mãe ou o professor, dependendo do contexto. Qualquer pessoa ou instituição pode, também, desempenhar o papel do outro, inclusive a sociedade com seus costumes e ideologias. Sendo, porém, o professor a figura eleita como mediador oficial do processo ensino-aprendizagem, cabe-lhe maior responsabilidade no desempenhado dessa tarefa.

Mas o que vem a ser criatividade? Como se define? Será que todas as pessoas são criativas ou somente algumas? É um dom divino ou qualquer ser humano pode desenvolver essa característica? Como se manifesta? As pessoas criativas têm características comuns? Existem condições ambientais específicas para a manifestação da criatividade, ou todas as condições são propícias ao seu desenvolvimento?

Muitas outras questões poderiam ser levantadas no que se refere a criatividade. Para darmos início a discussão começaremos a nos debruçar sobre como as concepções, acerca desta temática, tem se desenvolvido ao longo dos tempos, mais especificamente, desde Platão ( século IV a. c. ) até os dias de hoje.

A mais antiga das concepções acerca da criatividade vem da crença que esse processo ocorria por inspiração divina.

“..... todo conhecimento que está para além do alcance dos sentidos na experiência cotidiana é um conhecimento revelado as pessoas de excepcionais dons intelectuais e artísticos que foram submetidas a um treino especial e adquiriram o domínio de uma técnica especial. Essas pessoas tem acesso ao mundo invisível. Estão

em comunhão com os deuses e os espíritos, cuja vontade são capazes de interpretar”.(Conford, 1952).

Esta concepção de conhecimento vem do pensamento filosófico grego em que a inteligência era aparentada com a divina e de natureza racional.

Na visão de Platão o homem tinha acesso a uma visão interior a qual se identificava com a razão divina na alma e aprendia ,desse modo, as realidades eternas. Sócrates embora aceitasse esta filosofia descartava, de si mesmo, qualquer responsabilidade pelos seus atos (Conford, 1952).

Se a interpretação de criatividade como Dom divino não está longe de nosso cotidiano, também é freqüente ouvirmos falar de alguém muito criativo como uma pessoa muito louca, esquisita, estranha ou outras considerações neste sentido. A criatividade pode ser considerada, assim, como uma forma de loucura.

No século XIX, a loucura era percebida em relação a uma conduta desviante da conduta normal e regular. A pessoa não era vista como emocionalmente perturbada, mas considerada desordeira na sua maneira de agir, de querer, de sentir paixões, de tomar decisões e ser livre (Foucault,1981) Ser livre , independente , decidido e inconformista eram características apontadas como fazendo parte de um quadro de demência.

Criatividade, também foi concebida como uma forma de intuição .Descartes (1596-1650) in Fraisse, Piaget e Reuchlin, ( 1972) concebia a mente humana como separada do resto do corpo, e ao introduzir esta qualidade no ser humano, rebelou-se contra a influência grega no pensamento ocidental, levando a uma tomada de consciência dos problemas psicológicos .

A influência de Descartes gerou na Inglaterra a escola empirista, que reteve o conceito de intuição direta das idéias, mas que recusava o inatismo. Descartes acreditava que as idéias da alma, eram inatas de Deus. A criatividade era considerada, ainda, como dominada por forças externas e incontrolláveis.

No século XVII, surgiu na Inglaterra a escola de pensamento denominado empirismo que sustentava que todas as idéias advinham da experiência e eram representações de objetos reais, deste modo defendia a associação entre as idéias e as sensações, ou seja, corpo e mente se inter-relacionavam para gerar pensamento, sendo a repetição o princípio fundamental de toda associação (Hilgard,1966).

Assim o pensamento criativo, começou a ser interpretado como associação entre as conexões mentais onde, quanto maior a experiência de um indivíduo, mais criativo ele seria. Criatividade era, portanto associação entre as idéias.

A criatividade, também, é frequentemente interpretada como de origem hereditária, manifestando-se internamente sem nenhum controle pessoal. Galton defendia o nativismo, o que influencia, ainda nos dias posições semelhantes. Também o romantismo do século XVIII se posicionava a favor da criatividade como produto de uma ocasião dramática, de um mistério não passível de ser avaliado.

Verificamos assim, que em ambas as abordagens, a criatividade era considerada como uma força interna e inconsolável. (Taylor, 1976). As pessoas nasciam criativas, não se tornavam criativas.

Criatividade, também foi interpretada como originando-se no inconsciente em resposta a conflitos. A corrente que mais desenvolveu este princípio foi a psicanálise e seus seguidores. Freud interpretava o processo criativo como uma sublimação dos instintos primitivos sexuais. Assim, a criatividade teria origem dentro do indivíduo e o comportamento criativo era visto como um processo advindo de situações lúdicas (Wooman,1981).

Autores neopsicanalistas como, por exemplo, Kris e Kubis (in Busse e Mansfield, 1980) referiram, respectivamente, que a criatividade consistia de uma fase de inspiração e uma de elaboração, durante as quais o ego perderia, temporariamente, o controle dos processos de pensamento; Kubie acreditava que os processos advindos do inconsciente bloqueavam a criatividade, uma vez que considerava o inconsciente como uma estrutura fixa. Assim para a neo-psicanálise a criatividade dependia da fluidez das imagens simbólicas.

As teorias psicanalistas e neo-psicanalistas fazem pouca distinção entre o processo criativo e neurose. Os neo-freudianos apontam o pre-consciente como o lugar onde se processa a criatividade ao invés do inconsciente, mas o processo criativo deveria ser interpretado como ligado a manifestações neuróticas ou mesmo psicóticas (Treffinger, Isaken e Firestien, 1983).

Na corrente humanista, Rogers relacionava a criatividade com a tendência do indivíduo a auto-realização (Rogers, 1977), referindo que o processo criativo deveria ser observável e o produto desse ato, caracterizado pela originalidade e novidade. A criatividade não é assim, considerada restrita a certos conteúdos, mas abrangente a todos eles, bastando para isso que o indivíduo esteja aberto as suas experiências internas, sendo flexível em relação às percepções cognitivas e sensoriais.

Outros humanistas como Adler, Maslow e Murray defendiam respectivamente que a criatividade tinha origem no consciente, possuindo o ser humano poder criativo para

moldar a própria vida, a posição de Maslow era semelhante à de Rogers em que conceitos como, totalidade pessoal e auto-realização tinham o mesmo significado que criatividade. Murray aceitava a influência do inconsciente na determinação da criatividade, tendo o ser humano necessidades criativas que implicariam na construção de idéias ou de objetos novos e úteis.

Por último, a abordagem cognitivista refere-se que a criatividade e pensamento divergente, onde Guilford sugere que os testes de inteligência não medem todo o potencial do indivíduo e que a mente humana é muito mais complexa do que se pensava. Deste modo, introduziu o conceito de pensamento divergente, justapondo-o ao pensamento convergente. Onde o primeiro tenderia a ocorrer quando a solução para o problema ainda está por descobrir, podendo o pensamento divergente produzir várias soluções apropriadas e o pensamento convergente apenas uma única solução correta (Kneller, 1978).

Definindo a criatividade :

O termo criatividade deriva do latim “creare”, que significa “fazer” e do grego “kraisein” que significa para “preencher”. Criatividade é considerada uma tendência para o auto-desenvolvimento ou a atualização das potencialidades inerentes a cada ser humano, e interpretada também como preenchimento de lacunas, de espaços vazios no conhecimento o que traduz por ação dirigida e objetiva. Criatividade é a descoberta de algo novo que envolve produção e/ou transformação de idéias ou artefatos em algo novo e útil, envolvendo deliberação, espontaneidade, divergência e convergência de pensamento.

Torrance (1970), definiu criatividade como o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, falhas no conhecimento e desarmonias, identificar dificuldades, pesquisar soluções, formular hipóteses acerca das deficiências, testar e retestar as hipóteses e comunicar os resultados.

Criatividade implica na necessidade de um conhecimento anterior sobre o campo em questão, sendo condição imprescindível possuir um largo corpo de dados, idéias, impressões sobre o mesmo, com o objetivo de que possa existir consciência sobre a variedade de dados irrelevantes e relevantes e novas associações entre eles, pesquisando relações únicas e soluções não esperadas (Trachtman, 1975).

O processo criativo também é definido como uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo , por uma lado e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da vida, por outro.(Rogers, 1952 in Rogers , 1977).

As diversas definições da criatividade apontam no sentido de que não basta ter muitas idéias, há de se concretizar essas idéias ou pelo menos tentar. Também a criatividade não depende somente, do esforço do indivíduo, sendo o contexto social apontado como um fator relevante no desenvolvimento integral do indivíduo.

De acordo com as definições citadas, podemos pensar na pessoa criativa como se olhássemos para o velho, para o óbvio, de maneiras diferentes. O ato criativo envolvendo a transformação do velho em novo, o que significa, arriscar , já que se passa de uma situação conhecida para outra desconhecida.

Ser criativo envolve, deste modo, esforço, persistência, tenacidade, independência, auto-confiança, resistência as frustrações, etc. Segundo Kneller (1978) , as pessoas criativas caracterizam-se por serem inconformistas, dificilmente se submetendo a regras; flexíveis, pensando em várias abordagens para um mesmo problema; originais, incluindo a capacidade de pensar em idéias raras, incomuns. Além disso, a pessoa criativa não só tem idéias diferentes como também as segue.

Mackinnon (1964), salienta que os pesquisadores criativos são, geralmente, curiosos, inconformistas, impacientes, otimistas, auto-confiantes, fluentes, tem sentimento de aventura, se envolvem profundamente com o trabalho, toleram a desordem, preferem situações complexas e de difícil solução, buscam o inesperado, e olham os problemas de diferentes pontos de vista, predominando as imagens visuais na busca de relações entre os fatos.

Torrance e Hall (1980) , referem como principais indicadores da criatividade características como : fluência- capacidade de gerar grande número de idéias; flexibilidade – capacidade de gerar diferentes categorias de respostas para um mesmo problema; originalidade – respostas raras e incomuns; elaboração – acréscimo de detalhes as idéias ou soluções; uso de abstrações para resolver os problemas; não concluir demasiadamente rápido; dar tempo a que idéias surjam; Ter consciência das próprias emoções; inserir as idéias dentro do contexto; combinar e sintetizar idéias; visualizar o pensamento através de imagens; usar a fantasia ; quebrar fronteiras; Ter senso de humor e projetar o pensamento para o futuro.

Getzels e Jackson (1963) em pesquisa realizada com adolescentes muito inteligentes e adolescentes muito criativos verificaram que estes grupos tendem a divergir quanto a preferência por características pessoais. Os adolescentes muito criativos preferiam, estabilidade emocional, senso de humor, grande amplitude de interesses, orientação para objetivos determinados, criatividade, notas altas e alto QI; enquanto que, os adolescentes muito inteligentes valorizaram mais as notas altas e o QI, colocando em último lugar o senso de humor. Os alunos muito criativos, também apresentaram preferências profissionais pouco convencionais, como : inventor , artista, astronauta, et., em contraste com as preferências dos alunos mais inteligentes que preferiram profissões mais convencionais, como : médico, engenheiro, negociante, etc.

Guilford (1983) salienta que, pensamento divergente se correlaciona como : empatia, sensibilidade aos outros, interesse em problemas futuros e independência de campo.

Barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo:

Em todas as sociedades existe a necessidade de se criarem limites as manifestações de certos comportamentos humanos, com o objetivo de facilitar o viver grupal. Confrontamo-nos assim, com barreiras úteis ao crescimento individual e com outras, que podem prejudicá-lo.

Alencar (1986) aponta alguns obstáculos ao desenvolvimento do potencial criativo, tais como : pressões sociais ao indivíduo que diverge das normas; atitudes negativas em relação a tomada de riscos, ênfase na aceitação e conformismo grupal; expectativas quanto ao papel sexual, dificuldades na reestruturação de problemas e reformulação de julgamentos prévios, medo do ridículo e da crítica, preferências por julgar ao invés de gerar idéias, percepção de si mesmo como incapaz de Ter idéias ou de ser criativo, sentimento de inferioridade , ansiedade, medos, desvalorização da fantasia e da reflexão, ênfase na lógica e na razão, desvalorização da intuição e dos sentimentos, falta de cooperação e de confiança entre as pessoas, autoritarismo e falta de apoio e de reconhecimento.

Osborn (1981) refere certas atitudes e valores como bloqueios ao processo criativo : isto não vai dar certo, isto nunca foi feito, é perigoso, é contra as regras, é ridículo, é contra a tradição, é coisa de mulher, vai levar muito tempo, vai custar caro, precisa de muita coragem, etc.

Sabemos que as soluções criativas para os problemas não ocorrem facilmente, mas que certas condições deverão estar presentes para que o pensamento possa fluir. Valery (1950) in Shear (1982) , aponta como características do processo criativo, o fato de estar relacionado com a calma, tranqüilidade, alegria, conteúdos pré – verbais, experiência e interação com o “self “e consciência dos próprios processos cognitivos e afetivos.

Wechsler e Guerreiro (1986) em estudo com mulheres criativas, verificaram que a mulher mais criativa pertence à um nível sócio – econômico médio – alto, e se caracteriza pelo fato de vivenciar situações de conflito entre , submissão ou não, conformista ou inconformista, realizar-se através de si mesma ou do marido e filhos, emocionalmente intranqüila, anseio por tarefas difíceis, procura da originalidade nas ações, vivência de conflito em relação aos valores e atitudes que a sociedade espera dela.

Como vimos, algumas varáveis podem influenciar de forma negativa o desenvolvimento integral do ser humano, e concomitantemente, a sua criatividade. Para que o potencial criativo possa emergir, certas condições deverão estar presentes, de modo a que características como : autonomia, curiosidade, originalidade e outras possam ser efetivamente desenvolvidas desde bem cedo, nas crianças, em particular na do sexo feminino, desmistificando – se junto a pais e professores, entre outros aspectos, o conceito de mulher, refletindo sobre os papéis de ambos os sexos na sociedade, e nas fantasias que são, freqüentemente, elaboradas sobre as mulheres inteligentes e criativas e que se destacam em áreas profissionais atribuídas freqüentemente aos domínios masculinos.

É possível ensinar criatividade ?

Vimos que o desenvolvimento do potencial criativo implica em experienciar em profundidade os conteúdos internos da consciência os quais tem poder de desencadear a própria criatividade. Platão referia que essas experiências eram raras, mas que pessoas excepcionais poderiam, depois de longos anos de prática, alcançá-las através da aplicação de procedimentos adequados. Esta idéia perdeu-se na antigüidade e durante muitos séculos foram sustentadas hipóteses que não existiam procedimentos específicos para desenvolver potencial criativo (Shear, 1982).

Haley (1984) obteve resultados que apontam no sentido de que a criatividade pode ser ensinada. Através do uso de sociodrama e do método verbal de solução de



problemas, o autor verificou que a influência, a originalidade e o pensamento divergente e o integrado de processar informações, foram afetados favoravelmente, e que quanto mais cedo for iniciado o treinamento em técnicas de criatividade, melhor no que se refere ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Em relação a influência negativa que o ambiente pode exercer sobre a restrição do potencial criativo e por consequência a necessidade de se oferecer condições favoráveis ao seu desenvolvimento, Wechsler e Richmond (1984) em pesquisa realizada com crianças brasileiras de nível sócio – econômico alto, médio e baixo, que freqüentavam o 1º grau da 1ª à 4ª série, verificaram que no início da pesquisa escores de criatividade figural, das crianças de nível sócio econômico baixo, pertencentes a 1ª e 2ª séries do 1º grau, não diferiram, significativamente, das crianças de classe média e alta. Sendo que na 3ª e 4ª série os escores nos testes apontaram uma baixa significativa entre os resultados das crianças de nível sócio econômico baixo com os de nível sócio econômico médio e alto.

Para os autores estes dados indicam que, as crianças pobres iniciam seus estudos com potencial criativo que se pode comparar aos de crianças de meio social mais favorecidos, e que o decréscimo verificado nas 3ª e 4ª séries, poderão ser justificados por fatores tais como: baixa motivação dos professores, escassez de material didático, falhas na estimulação que essas crianças recebem em casa. Falta de incentivos a um desenvolvimento intelectual aprimorado.

Ainda no mesmo trabalho, os autores verificaram um declínio nos escores criativos a medida que a criança permanece na escola, e que esta instituição não promove o aproveitamento das potencialidades inerentes a cada ser humano, desconhecendo peculiaridades no processo de aprendizagem relacionadas com as variáveis, sexo, idade, série escolar, criatividade inicial.

Também Simonion (1983), em pesquisa realizada com o objetivo de verificar se a educação acadêmica desenvolve o potencial criativo dos alunos, concluiu que, os líderes, de maneira geral, apresentavam escores acadêmicos baixos em situações de educação formal e que estes indivíduos se caracterizavam por ser altamente criativos. Segundo o autor, a escola não valoriza as características criativas dos alunos, pois estas se justapõem as características preferidas pelos professores que são as específicas de alunos que apresentam QI elevado e alto rendimento escolar.

A eficácia das técnicas de ensino criativo com crianças de nível sócio econômico baixo, foi constatado por Wechsler (1985), onde após três meses de treinamento em

criatividade , as crianças pobres de inteligência regular, obtiveram maiores ganhos em criatividade verbal figural, motivação em sala de aula e rendimento acadêmico do que as crianças pobres e bem dotadas.

Estes resultados vêm comprovar que o treinamento criativo não só ajuda o desenvolvimento do processo criativo, como também se generaliza para o rendimento e motivação acadêmica.

Como compreendermos o fenômeno criativo ?

Vygotsky (1987) enunciou uma forma de compreendermos bem o fenômeno criativo. Sugeriu que fosse feita uma analogia entre os fenômenos criatividade e eletricidade.

Percebemos que a eletricidade está presente em eventos de diferentes magnitudes. Existe em grande quantidade nas grandes tempestades, com seus raios e trovões, mas ocorre também na pequenina lâmpada, quando ligamos o interruptor. A eletricidade é a mesma, o fenômeno o mesmo, só que expresso com intensidades diferentes. A criatividade se manifesta da mesma forma. Todos somos portadores dessa energia criativa. Alguns vão apresentá-las de forma intensa, outros vão irradiar a mesma energia, só que de maneira suave, discreta. A energia é a mesma, a capacidade também, apenas distribuída de forma diferenciada. Assim entendemos o que é criatividade e como ela se manifesta nos seres humanos. Somos todos criativos e capazes de produzir, construir, inventar novos objetos, coisas, idéias, ações, revoluções. Temos o poder de produzir elementos e conhecimentos novos. Nascemos dotados desse potencial. Se ao longo de nossas vidas “perdemos” essa capacidade, esse fato ocorre certamente em consequência de fatores externos, sendo o potencial, portanto, passível de recuperação.

É por essa razão que a criatividade se apresenta como elemento indispensável na prática educacional. Ela surge como uma possibilidade de resgatarmos habilidades humanas preciosas que nos permitirão ampliar nossos conhecimentos como espécie. Se desenvolvermos nossas habilidades criativas, sermos capazes de lidar com o futuro e com suas incertezas, tornando-nos aptos a criar novas formas de adaptação às novas demandas sociais e naturais, transformando-nos, todos, em produtores do saber, em solucionadores de problemas.

O que as pesquisas tem mostrado – e muitos são os dados acumulados neste sentido – é que todo ser humano é criativo, independentemente de idade, raça ou status socioeconômico; que fazemos uso de uma parcela muito limitada da capacidade de

nosso cérebro, e que o potencial da mente humana para criar, ainda pouco explorado, é muito superior ao que, em geral se supõe.

Esse recurso precioso, porém, tem sido severamente inibido por forças adversas presentes na nossa cultura, impedindo-nos de desenvolver e de realizar o nosso potencial para criar. (Soriano, 1992)

Conclusão:

Após esta passagem teórica sobre inclusão, inteligência, aprendizagem e criatividade, dar-se-á continuidade motivando o leitor a repensar o comportamento humano, a cultura e os sistemas linguísticos. Chamando à atenção para a nova forma social de produção que acabam por produzir formas anômalas de comportamento. Assim o método do conhecimento atravessa de forma interdisciplinar, ou seja, os campos heterogêneos do saber.

Pensar a ação é uma questão de prevenção primária, ou seja, o conjunto de medidas que visam impedir o aparecimento da doença.

A estratégia pensada é integrar a saúde à educação. Nesse sentido introduziremos o capítulo II, que fará uma trajetória teórica das possíveis razões históricas e práticas da epistemologia e interdisciplinaridade.

Vale a pena ressaltar que os suprimentos culturais, como escola, alfabetização, o nível de raciocínio cognitivo numa existência coletiva é um aspecto importante que impede os danos causados por doenças que muitas vezes se instala devido à complexidade dos setores da saúde e da educação por não darem a devida atenção.

A integração do serviço de psicologia ao setor educacional permitirá a identificação e tratamento precoce dos casos de riscos, evitando a evasão do aluno do sistema educacional.

Na mesma linha de pensamento, propõe-se uma abordagem preventiva que permita a integração de recursos terapêuticos em casos de distúrbios psicossomáticos e demais setores da diversidade do atendimento do trabalho de psicologia, que são eles: orientação de pais, encaminhamentos, esclarecimentos, aplicação de testes, orientação aos professores, investigação dos valores e filosofias e ou paradigmas que impeçam ou ajudem o processo educacional.

### 3. O MÉTODO EPISTEMOLÓGICO E INTERDISCIPLINAR

#### 3.1 Introdução

O comportamento humano é função de uma cultura antes de ser uma singularidade biológica ou pessoal, pois o ser humano só pode existir no interior de sistemas lingüísticos. Isto pressupõe uma conversão profunda dos suportes biofisiológicos. Uma cultura ou sociedade humana é um sistema complexo de produção que utiliza meios semióticos e virtuais (sistemas lingüísticos e psíquicos) para agir sobre forças naturais.

Este processo produtivo que caracteriza uma cultura humana produz tanto a objetividade quanto a subjetividade, isto é, as formas materiais e as formas psicovirtuais de realidade. No interior de uma cultura, aquilo que se tem por realidade objetiva é o produto da atividade sócio-cultural que conecta e ativa forças e matérias naturais, meios de produção, signos da linguagem e agentes produtivos, num processo de produção que é sua objetividade, ou exteriorização, relativa. Este processo de culturalização das forças naturais, através da criação da Linguagem e do Pensamento, concomitante ao desenvolvimento da organização produtiva, foi descrito de formas muito diferentes entre si, em inúmeras obras e pesquisas, em especial na Filosofia e nas Ciências Humanas. Citar-se-ia as obras de Dürkheim, Marx, Nietzsche, Weber, Foucault e Deleuze, entre outros.

A relatividade da objetividade, o questionamento do postulado fundamental da Ciência, bem como a relatividade da Verdade, é o tema principal da Epistemologia da Ciência do século XX. Em *As Palavras e as Coisas*, Michel Foucault (1985) mostra as variações dos sistemas cognitivos, científicos e filosóficos, desde a Renascença até o século XIX. Não somente os meios e métodos cognitivos variam, mas também a própria forma de seleção e percepção dos fenômenos e da problemática causal e interpretativa se modifica. Estas modificações dependem essencialmente de sistemas semióticos que estão intrinsecamente ligados aos meios de produção social. Karl Popper (1975), em sua obra *O Conhecimento Objetivo*, e outros epistemólogos da Ciência demonstram a dependência da verdade científica aos sistemas lógicos, semióticos e técnicos com os quais se opera na construção do “conhecimento objetivo”. Thomas Khun (1977) mostra a dependência da verdade científica, ou sua objetividade, aos paradigmas que dominam

a racionalidade científica em um dado estágio de desenvolvimento. Ao mudarem os paradigmas é a própria noção de real que muda. A Verdade é sempre uma aproximação assintótica, infinita, de um objeto que por definição é inatingível em si mesmo, pois que depende da rede semiótica no qual é tornado objeto de conhecimento. As teorias se suplantam continuamente, mas sua aproximação com a Verdade Absoluta do objeto permanece estatística e temporária. Gaston Bachelard (1983), em *Epistemologia*, diz que nas Ciências Naturais do século XX há uma introdução cada vez maior de um racionalismo kantiano contra um empirismo primário do positivismo atomístico e mecanicista do século XIX. Este empirismo acreditava na possibilidade de atingir a coisa em si, não fazendo a crítica dos meios lógicos, semióticos e técnicos do conhecimento científico. O racionalismo kantiano, que nega a possibilidade de atingir a coisa em si mesma, acompanha o relativismo cognitivo da ciência atual. Este é um dos fatos que explicam a vocação interdisciplinar do conhecimento contemporâneo.

Por sua vez, a filosofia moderna, em especial em Marx e Nietzsche, desde o século XIX, vem fazendo a crítica da objetividade científica. É que a Ciência, enquanto dominada pelo empirismo mecanicista, não faz a análise da história social dos objetos de conhecimento e nem da linguagem, da lógica de interpretação e da forma de seleção dos fenômenos e de seus componentes. A Ciência começa por esquecer as camadas de significações sociais e etnocêntricas baseadas não em sistemas de fatos, mas sim, em sistemas de valores que geram fatos culturais e que são tomados pelo senso comum, ao qual a ciência permanece ligada, como fatos naturais e universais. Esta ilusão de uma objetividade em si mesma, para além das coordenadas espaço-temporais, ou geográfico-históricas, está presente nas concepções que a psiquiatria e a psicologia fizeram das disfunções comportamentais. Em *Doença Mental e Psicologia*, Foucault (1984) mostra a relatividade histórica e social dos sistemas cognitivos da Cultura Moderna sobre a natureza, os conceitos e a etiologia das disfunções mentais. Descreve as contradições destes sistemas entre si, suas evoluções e transformações desde o nascimento de uma psicopatologia geral no século XIX.

Numa segunda pesquisa, intitulada *História da Loucura na Idade Clássica*, Foucault (1978) mostrará que a associação da loucura à doença somente será feita no século XIX, justamente através da construção do conceito de doença mental pela psicopatologia geral positivista e da criação do asilo psiquiátrico. O asilo psiquiátrico surge após a Revolução Francesa quando já não mais se justificava o seqüestro do

“louco”, e sua mistura com todo tipo de “comportamento desviante”, através de medidas judiciais.

O internamento judicial dos indivíduos declarados loucos é uma invenção da Cultura Ocidental em sua Idade Clássica (séculos XVII e XVIII). Ainda na Idade Média, a experiência da loucura não tinha esse caráter negativo que vai exigir a exclusão social do membro da comunidade atingido. Pelos princípios do cristianismo medieval, o louco e o miserável podiam ocultar o próprio Cristo que vinha reclamar o ato de caridade. O “louco” era marcado com um signo divino que garantia sua livre passagem e sua conservação no seio da sociedade feudal. Porém, com a destruição do sistema de produção e da cultura feudais, o novo sistema social se ergue sobre uma outra filosofia ou ideologia cristãs, aquela da Reforma e da Contra-Reforma. Esta nova ideologia cristã vê na riqueza e na propriedade os signos da eleição divina e na miséria e na loucura os signos da condenação. A nova ordem social emergente exige a extirpação de tudo aquilo que não possa entrar em sua máquina produtiva. Por outro lado, milhões de seres humanos, emanados das ruínas feudais, ou se tornam assalariados do capitalismo nascente ou então vagueiam na marginalidade por toda Europa. Estas populações famintas e sem mais nenhum vínculo com qualquer determinação ou identidade sociais, a não ser aquelas que elas traçam para si mesmas, constituem uma ameaça à segurança da cultura europeia e suas cidades. Como solução, os conselhos de “cidadãos” (grandes comerciantes, donos de manufaturas, banqueiros, etc.), em quase toda a Europa, propõem à aristocracia e ao clero as casas de internamento, onde os denominados miseráveis eram seqüestrados e destinados a ali permanecerem até que se tornassem “úteis” e “bons”, ou então para que morressem. Entre estes encontravam-se os “loucos” que são misturados a todas as espécies do Desatino; do crime às perversões. Esta associação marcará profundamente a experiência moderna da loucura que aparecerá soldada ao crime e ao vício. Em meio aos horrores dos porões do internamento se fundem as formas da loucura com o desatino em geral e também se traça o rosto que a psiquiatria, no século XIX, diagnosticará como o do doente mental. A psiquiatria, a psicologia e a psicanálise apreendem “ingenuamente” uma realidade social e historicamente produzida por uma espécie patológica natural. A nova forma social de produção (que se afirma a partir do século XVII e se consolida no século XIX), ao agir sobre certas singularidades comportamentais, através de mecanismos de Indução, Incitamento, Repressão, Recalcamento, Seleção, Controle, Culpabilização e Eliminação, acaba por produzir formas anômalas de comportamento.

As “disfunções mentais” e os “desvios comportamentais”, nas análises epistemológicas e interdisciplinares de Foucault aparecem como essencialmente ligadas aos processos de produção das realidades sócio-culturais. Nestas análises aparece a complexidade do tema da doença mental que não é de nenhum modo exclusivamente de ordem médica e psicológica, mas, atravessa campos muito heterogêneos do Saber, como a sociologia, a epistemologia, a filosofia política, a história, a economia, etc.

### 3.2 O Conceito de Doença Mental

O conceito de doença mental foi produzido pela psiquiatria e psicologia nascente do século XIX. Os objetos ou fenômenos aos quais este conceito se aplica apresentam uma variação muito grande e seu modelo foi baseado naquele das doenças orgânicas ou somáticas. A noção de doença mental parece, pré-analiticamente, fácil de ser constatada nas alterações negativas, imediatamente verificadas, do comportamento dos indivíduos atingidos. Porém, a separação entre o normal e o patológico, em termos comportamentais, é relativa à realidade sócio-cultural<sup>1</sup>. Neste limiar de realidade, o indivíduo como agente sócio-cultural é construído segundo diretrizes simbólicas, semióticas e virtuais que o orientam segundo representações e significações que lhe determinam um lugar e uma identidade no sistema de produção de sua cultura e sociedade<sup>2</sup>. Esta identidade pode ser negativa, definida como desvio da norma, e esta cultura e sociedade podem lhe ser hostis.

No interior de qualquer cultura um comportamento patológico ou desviante é facilmente constatado pela conduta negativa que o indivíduo parece impor a si, aos outros e às leis básicas da sobrevivência e da conservação, mas no interior de outras culturas o mesmo comportamento pode ter significações e conseqüências completamente opostas<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Dürkheim, em sua obra “Regras do Método Sociológico” postula que o Normal, em termos de comportamento humano são os comportamentos padrões da maioria dos membros de uma sociedade. Estabelece-se assim uma média que regula e seleciona os comportamentos tidos como adequados e outros como inadequados, nocivos ou desviantes. Para ele existem duas formas essenciais de desvios da Norma: uma forma inferior à média e uma outra superior a ela - isto em relação à evolução humana. George Canguilhem, em sua obra “O Normal e o Patológico” centra esta discussão no desenvolvimento das ciências bio-fisiológicas. Ele afirma que em fisiologia o anormal não é de natureza diferente do normal, é o normal funcionando de um modo alterado. As Ciências Humanas, em especial a Antropologia, a Etnologia, a História e os ramos culturalistas da Psicologia, mostram a relatividade do Desvio e da Norma e a diversidade, muitas vezes paradoxal, do comportamento humano.

<sup>2</sup>Entende-se por sistema de produção sócio-cultural tanto a produção material, quanto a produção da linguagem e da subjetividade dos agentes sociais, isto é; a produção dos próprios agentes sociais

<sup>3</sup>A psicóloga culturalista Ruth Benedict, em “Padrões de Cultura”, diz que cada cultura elege determinadas virtualidades comportamentais que formam a constelação antropológica das possibilidades do comportamento humano: a cultura dos Kwakiutl, por exemplo, exalta o “eu” individual, enquanto que a dos Zuni o exclui

A psicologia experimental, a psiquiatria e a psicanálise (referenciadas em uma psicopatologia geral que estuda a doença mental segundo o modelo metodológico da medicina somática e fundadas sobre o modelo científico/positivista e evolucionista de análise e interpretação) começaram por considerar que a doença mental se caracterizava por uma abolição das estruturas e funções superiores adquiridas no decorrer da evolução. C. Jackson, citado por Foucault (1984), em Fatores da Loucura, postulava que se houvessem, por exemplo, quatro camadas cerebrais (ou estruturas e funções superiores segundo a ciência do século XIX) A + B + C + D, a forma mais benigna da loucura suprimiria uma das estruturas, ficando então -A + B + C + D. Com o desdobramento do processo patológico, as outras estruturas vão sendo abolidas num processo regressivo que tende a lançar o indivíduo atingido nas formas primárias da animalidade. Este esquema jacksoniano identifica a doença mental à regressão ou degenerescência evolutiva. A psicologia experimental, behaviorista ou comportamental, a psiquiatria clínica e a psicanálise mantêm este modelo orgânico e evolutivo das disfunções mentais, mas acrescentam “a história individual” fundada sobre relações psicossociais. Contudo, esta orientação psicossocial não analisa as relações entre o sistema de produção, ou da organização do trabalho, e a ontogênese do agente produtivo. Pelo fato de um comportamento anormal se caracterizar pelo “desvio” ou a “abolição” de certas funções psicológicas, ou, da mesma forma, determinar na história individual relações psicossociais dissonantes, isto ainda não diz nada sobre a natureza deste comportamento e nem quais são suas causas.

### **3.3 A Organização do Trabalho**

Toda sociedade é uma unidade produtiva onde todos os setores sociais interagem entre si e se confirmam. É certo que nas sociedades de Estado, cuja característica é a estratificação social e a apropriação do excedente produtivo pelos estratos dominantes, esta unidade se acha colocada em questão. Porém, a organização produtiva é ainda mais complexa e extensiva e tende a integrar de uma forma mais rigorosa todos os acontecimentos sociais. Assim não há realidade individual que não seja antes realidade social e o social se define pela organização do trabalho. Nas sociedades modernas a

---

radicalmente, a agressividade é uma conduta privilegiada na cultura Dobu e altamente reprimida entre os índios Pueblos. Lowie, estudando os índios Crow, cita um deles que possuía um conhecimento excepcional das formas culturais de sua tribo, mas era incapaz de enfrentar um perigo físico. Nesta forma cultural a agressividade é a conduta



organização do trabalho atinge um limiar técnico e científico que organiza e planeja, de forma técnica e sistemática, não somente as relações produtivas em si mesmas, mas também organiza a família, o sistema pedagógico e o sistema ético e político. Nos séculos XVII e XVIII inicia-se uma prática e uma pedagogia sociais que visam organizar a sociedade inteira em função do sistema de produção (Foucault, 1987). Max Weber (1967) mostrou o quanto a ideologia protestante da Reforma se moldava segundo a organização moderna do trabalho que nesta época, século XVII, se iniciava.

Da mesma forma, a ideologia da Contra-Reforma, semelhante, em pontos essenciais àquela da Reforma, procurava servir ao novo sistema produtivo. Assim, nas sociedades modernas, cujo aparelho produtivo parece somente obedecer às leis da acumulação do trabalho material, a própria religião se integra diretamente ao aparelho produtivo, pois é um axioma ético do protestantismo tanto quanto do catolicismo pós-renascentista, que a riqueza é fruto do trabalho e indica uma eleição divina, sendo a pobreza ou a miséria o inverso.

Na obra *O Anti-Édipo*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1976) fazem a teoria das disfunções mentais em relação ao sistema de produção. Com o desenvolvimento de técnicas e ciências especializadas numa maximização da produtividade, com a preparação do indivíduo desde sua fase familiar até sua inserção no aparelho produtivo, com a criação de uma moral e uma pedagogia destinadas exclusivamente a tornar o indivíduo um agente de produção, se produz também efeitos colaterais de desadaptação ou resistência à ideologia produtiva. Desse modo a ontogênese individual é inseparável das determinações do sistema produtivo e as leituras das disfunções mentais não pode ser feita em termos de evolução biológica ou de história individual, já que as relações produtivas se sobrepõem a elas e as determinam.

Karl Marx (1985) descreverá a história humana em função da exploração e da acumulação do sobre-trabalho (mais-valia). Mas esta acumulação/exploração não existia nas comunidades “primitivas”, ou sociedades sem Estado. Estas comunidades procuravam consumir o excedente produtivo para que não acontecesse que determinadas forças ou facções sociais, ao se apropriarem do excedente, desviassem sua ordem econômica. Contudo, esta ordem será violentamente rompida e surgirão as economias próprias das sociedades estratificadas, onde um estrato particular escraviza populações inteiras e as obriga à tarefa de produção do excedente. No final da Idade

---

privilegiada, assim as virtudes intelectuais deste indivíduo levaram-no a ser considerado um irresponsável, um incompetente e finalmente um doente.

Média, com a queda progressiva e acelerada das formações sociais aristocráticas e feudais, surge, nos horizontes da cultura ocidental, uma “massa” virtualmente desterritorializada, isto é livre dos códigos, signos e meios de produção que a mantinham presa no interior da ideologia e do modo de produção teológico/feudal. Por outro lado, uma grande quantidade de capital é produzida e acumulada nas mãos de uma burguesia comercial, a partir do comércio marítimo. A junção, na indústria, desse capital com essas populações de homens livres instaura a produção em série de mercadorias - multiplicando a produção do capital ao se produzir enormes quantidades de sobre-trabalho.

A criação do mercado de trabalho transforma o homem em mercadoria. Este fato, aliado à apropriação do excedente por um estrato dominante que não se confunde com os agentes produtivos, induz um sentimento de despersonalização ou perda da essência humana. A este fenômeno Marx denominará a forma da alienação moderna.

Marx (1985) descreve o fenômeno da alienação como a experiência do agente produtivo quando o produto de seu trabalho volta-se contra ele próprio, comandando-o à sua revelia. Desconhecendo a causalidade histórico-social que determina seu destino, o agente social produtivo, o homem, passa a tomar o estado de coisas opressivo como o resultado de uma decisão divina ou de uma determinação natural.

Para esta pesquisa interessa a semelhança entre o sentimento da alienação, sentimento de despersonalização e perda de sentido humano, e os sintomas de certas neuroses graves e psicoses, em especial a “Esquizofrenia”. Na esquizofrenia os sintomas característicos são a despersonalização, a dissociação e perda de sentido, a mecanização do comportamento e a crença numa condenação divina ou natural.

E que pensamento passa aos alunos portadores de necessidades especiais, quando são excluídos e ou segregados em instituições como APAE’S e ou classes especiais ?

### 3.3.1 - As Disciplinas

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) descreverá as técnicas de produção e controle introduzidas na produção social a partir do século XVII (século da criação do Internamento). A estas técnicas Foucault denominará: As Disciplinas.

As disciplinas constituem um corpus de informações e técnicas que analisam e esquematizam formas de distribuição e conexão dos agentes e dos meios de produção em todas as instituições de produção e de repressão sociais (exércitos, fábricas, escolas,

prisões, etc.). Esta distribuição e conexão combina-se à uma análise que compõe e recompõe, sob uma nova forma, os esquemas sensório-motores do corpo em função de uma eficácia máxima dos objetivos produtivos ou repressivos a serem atingidos. O sonho do Homem-Máquina que se inicia no século XVII, tem um registro anátomo-metafísico nas descrições cartesianas da mecânica corporal e um outro registro técnico-político que forma um vasto conjunto de regulamentos e fórmulas para o adestramento mecânico do corpo. As disciplinas compõem técnicas de dominação (uma tecnologia de poder) que visam o corpo humano (formando assim um anátomo-poder) em função do aumento de sua utilidade e produtividade por um lado e por outro uma diminuição de sua potência e de sua energia políticas. A um aumento da utilidade e da produtividade do corpo deve corresponder um aumento da docilidade e da obediência. Eis o axioma fundamental que dará origem ao modo de produção moderno. Trata-se de um trabalho detalhado sobre os movimentos e os gestos objetivando um controle infinitesimal das operações corporais. Com os esquemas e fórmulas disciplinares se produzirá em série agentes sociais de produção que outrora dependiam de singularidades naturais e constituíam raridade. Assim como Marx descobre a relação de exploração fundada na separação da Força (agentes produtivos) e do Produto do Trabalho, Foucault descobre o tipo de dominação correspondente que se passa ao nível da articulação dos corpos ao aparelho produtivo.

Além do adestramento comportamental dos corpos dos agentes produtivos específicos nas instituições fechadas, as táticas e estratégias disciplinares visam também o controle total do espaço social e de populações inteiras. É o outro polo do poder disciplinar, adestrar as populações e induzir comportamentos desejáveis de massa, formando um bio-poder ou um “gerenciamento da vida”. Foucault falará a propósito do poder disciplinar, de uma microfísica do poder que durante muito tempo esteve oculta. É nesta microfísica do poder que está a origem das Ciências Humanas modernas, pois esta forma de dominação necessita de um conhecimento profundo da vida comportamental das populações e dos indivíduos para poder produzir as formas de comportamento e de desvio controláveis e desejáveis pelo sistema. O processo disciplinar se desenvolverá cada vez mais em duas frentes; 1) disciplinarização das instituições e do campo social, 2) formação dos campos de saberes associados aos fenômenos sociais e humanos.

### 3.3.2 - A Formação do Indivíduo Disciplinar

O indivíduo, desintegrado de seu modo de ser “natural” e remodelado pelas disciplinas, tem por característica um isolamento radical no seu modo de ser. Possui uma consciência fragmentada que só pode compreender o setor de produção em que atua, comunicando-se com o restante somente através dos signos de uma ordem anônima e abstrata. Para a produção de tal individualidade ou subjetividade é necessário, em primeiro lugar, uma arte das distribuições que faz com que cada indivíduo esteja no seu lugar. Há uma quadriculação permanente do espaço institucional e coletivo que identifica um elemento a uma dada posição. Esta posição não é somente técnica, mas também moral e política. O espaço disciplinar é traçado de tal forma a não permitir nenhum gasto “inútil” de tempo e energia e também para impedir qualquer “desvio moral” ou revolta política. A arte das distribuições espaciais é tal que cada indivíduo está fisicamente e psiquicamente, numa espécie de cela ideal ou virtual.

O controle das atividades, através de uma análise minuciosa do tempo, produz uma segunda característica da individualidade disciplinar. O tempo é subdividido em quantas unidades forem necessárias para a produção de tarefas sucessivas. Esta subdivisão temporal tem por função automatizar o organismo segundo uma ordem canônica em um sistema semiótico preciso.

Um terceiro processo disciplinar objetiva produzir o indivíduo segundo estágios sucessivos e ordenados de aprendizagem ou de permanência na instituição. Este processo acopla todo um sistema de valorização e significações morais ligadas à aprendizagem e à produção. Uma ficha com informações precisas acompanha a vida do indivíduo na instituição. Os indivíduos são classificados segundo seus méritos e faltas. Este processo é o de uma gênese da personalidade que incorpora os acontecimentos “significativos” do passado do indivíduo ao presente de sua vida disciplinar.

O quarto e último processo que vem completar os outros três se refere à combinação das forças produtivas (agentes de produção). Nesta fase trata-se de produzir uma força produtiva maior do que a soma de seus elementos simples. A individualização das etapas, a organização dos indivíduos segundo a seqüência de etapas, a distribuição espacial do aparelho produtivo e a vigilância contínua de todos os operadores faz multiplicar, muito além do esperado, o resultado da produção.

Estes quatro tipos de individuação ou de ontogênese disciplinar, celular pela distribuição espacial, orgânica pelo controle da atividade diária, genética pela sucessão temporal integrada no decorrer dos anos e combinatória pela composição das forças produtivas, além do aumento da eficiência produtiva submetem o indivíduo disciplinar a um modelo mecânico e moral.

Além destes quatro processos, três outros vêm reforçar e garantir a produção do autômato disciplinar. Estes são: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a técnica do exame.

Na vigilância hierárquica é feita uma análise da distribuição da visibilidade no interior dos aparelhos produtivos e das instituições. Nas atividades industriais, por exemplo, todos os agentes produtivos estão continuamente sob o olhar dos representantes da hierarquia. Este sistema contínuo de vigilância, que se apoia numa prática do arquivo e da ficha individual, induz um olhar difuso, semi-oculto, que percorre e marca presença em todos os pontos dos dispositivos e aparelhos disciplinares. É um olhar hierárquico, pois ele induz, mesmo em sua ausência, os desígnios e as expectativas da hierarquia disciplinar. O exercício do poder se torna automático, os agentes de controle são mais signos do que forças deste poder.

A sanção normalizadora é um processo para corrigir toda inadequação dos indivíduos e grupos ao modelo, ou paradigma, disciplinar. Implica lugares de segregação e discriminação internos à própria instituição. A sanção ou punição é um dos pólos de uma dialética na qual o outro é a recompensa. Os “maus” são punidos e os “bons” recompensados. Esta dialética gera uma cosmovisão em que a obediência se torna uma espécie de divinização, de eleição e a inaptidão ou a indocilidade serão os signos de uma condenação universal e irremissível. Os processos e procedimentos da sanção normalizadora produzem indivíduos normalizados, automatizados e outros que sofrem a ação físico-psíquica dos estereótipos próprios ao mundo disciplinar. Estes últimos encarnam o desvio da norma e padecem suas consequências como se fora um destino pessoal e natural. Nesta dialética poder-se-ia pesquisar muito da etiologia das doenças e disfunções mentais e comportamentais modernas. Esta dialética da sanção e da recompensa instaura micro-tribunais, mais ou menos difusos, fazendo todos os membros da instituição participarem dos julgamentos. Este movimento de julgamento perpétuo penetrará tão fundo nos corpos e nos inconscientes humanos que se tornará uma patologia própria do Homem Moderno que sofre a necessidade da recompensa e o terror da condenação. Deste procedimento disciplinar de recompensa e castigo nasce uma

duplicação da justiça e do tribunal de Estado, fazendo com que todos passem a ser ao mesmo tempo juizes, testemunhas, acusados e algozes o que gera a vigilância e a suspeita recíprocas.

O exame, em todas as suas múltiplas formas, é um procedimento que articula a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, permite avaliar o desempenho do indivíduo e sancioná-lo ou recompensá-lo conforme o caso.

### 3.3.3 - Conclusão Sobre as Disciplinas

Estes processos disciplinares produzirão, no século XIX, o Taylorismo, acentuando a submissão do operário ou agente produtivo à máquina e à produção. Gilles Deleuze dirá que as sociedades disciplinares, após terem alcançado seu triunfo universal se transformam nas sociedades de controle, onde basta o controle semiótico dos seres humanos para se conseguir os efeitos de normalização e de desvio desejados. Pois os comportamentos desviantes modelos também são desejados pelo sistema é o que se demonstra na obra. O Anti-Édipo de Deleuze e Félix Guattari. Sem os desviantes modelos não há como instaurar a repressão e o recalçamento necessários, pressupondo-se uma sociedade “democrática” baseada na “livre iniciativa”, contra singularidades humanas que apresentam dificuldades para se transformarem em máquinas dóceis e úteis. Tanto na obra de Foucault, como naquelas de Deleuze e Guattari se marca a originalidade das patologias mentais modernas que, numa análise do sistema de produção e das singularidades comportamentais humanas, aparecem como efeitos do sistema produtivo, social e político.

## 3.4 - Design Organizacional e Estresse

A mudança ocorrida nos últimos anos no mundo do trabalho tem determinado uma profunda modificação das patologias profissionais. A passagem da atividade laborativa de caráter prevalentemente motora, efetuada sobre objeto visível e mecânico, para a atividade de caráter prevalentemente cognitivo, sob sua transformação e adição de informação, tem determinado uma maior atenção da pesquisa científica sobre o que tem sido definido como work related disease. O número de dias de ausência ao trabalho devido a estas doenças tem crescido progressivamente nestes últimos anos (Crepet et al., 1994).

O advento de novas técnicas de trabalho, particularmente com a introdução de máquinas a base de informática, ocasionou uma modificação profunda na organização do trabalho. O superamento progressivo do modelo organizativo do tipo mecânico racionalista (taylorismo, fordismo) pela nova cultura organizativa como a da qualidade total (toyotismo) é legado, também, de tal modificação tecnológica. Esta transformação técnica provocou a substituição do homem pela máquina na execução de operações rotineira e padronizadas, para torná-las mais rápidas e eficazes. À redução do risco dos trabalhos físicos tem correspondido um aumento dos riscos do trabalho mental e o trabalhador é visto mais freqüentemente na supervisão e controle de máquinas e/ou implantação. O controle de sistemas de produção tornou indispensável a capacidade cognitiva de resolução de problemas, de interpretação, de inferência e avaliação de dados, de formulação e verificação de hipóteses. A qualidade total do produto tem sua base na experiência japonesa que faz a junção de dois princípios fundamentais: just in time e autoativação. Just in time é a possibilidade de fornecer o produto em tempo e na quantidade necessária, eliminando os danos, a disfunção e estragos, com um incremento na eficiência da produção caracterizada por um alto nível de automação. A autoativação observa um particular uso da máquina e da relação homem-máquina, diretamente e individualmente, corrigindo um erro de produção no exato momento no qual ele é gerado.

Esta mudança organizativa nem sempre é capaz de inserir-se no contexto social de diferentes culturas e histórias sem que haja um notável custo humano (desadaptação) e social (desemprego). Kawakami et al., (1990) em um estudo longitudinal, conclui que o estresse devido a inadaptação ao trabalho esta significativamente associado aos sintomas de depressão maior. Mendes (1988) refere que no distúrbio mental, depende de fatores predisponentes, o trabalho ou ocupação pode contribuir com fatores precipitadores. Estes são eventos ou experiências que rompem o equilíbrio emocional e têm relacionamento temporal muito próximo ao distúrbio, quando de sua manifestação, explicitando situações de sobrecarga ou de superestimulação.

O estresse ocupacional é uma questão de importância crítica para as organizações que podem arcar com os custos do estresse relacionado a saídas, incluindo performance pobre no trabalho, absenteísmo, funcionários insatisfeitos, alta rotatividade, e uma variedade de problemas de saúde (Cooper et al., 1988; Rossi, 1989). Offerman (1990) notou que os trabalhadores têm começado a processar suas companhias para

compensação do estresse relacionado com o aparecimento de doenças, adicionando um aumento de responsabilidade para as organizações. O ambiente físico influencia o processo social e funcionamento psicológico de maneira complexa e inesperada. Levi (1983) agrupa as reações que ocorrem em decorrência ao estresse em:

- emocionais: ansiedade, depressão, histeria e outros;
- comportamentais: alcoolismo, tabagismo excessivo, dependência de drogas, aumento do absenteísmo e, em casos extremos, o suicídio;
- fisiológicas: alterações hormonais e bioquímicas que provocam taquicardia, sudorese, hipertensão arterial, aumento de lipídios sanguíneos, além de outras.

A criação de meio ambientes para a promoção da saúde demanda um processo de design que é verdadeiramente interdisciplinar e de orientação ecológica (Heerwagen et al, 1985).

A cultura organizacional e os valores contribuem de maneira importante e complexa para a resposta dos trabalhadores ao meio-ambiente. A participação nas decisões de design pode produzir soluções benéficas e apropriadas para as necessidades dos trabalhadores e como uma confirmação de que suas opiniões e idéias são válidas (Brill, 1984; Carnevale, 1992; Steele, 1973).

O meio ambiente, numa ampla concepção, determina se as pessoas podem trabalhar sem distração, podem encontrar privacidade quando desejam, ou se estão à vista o tempo todo. O meio ambiente também determina as oportunidades para mudanças sociais positivas e processos de comunicação, incluindo o grau de conversação íntima e exposição social. A habilidade dos trabalhadores para regular as interações sociais é altamente influenciada pelo grau de acesso visual e exposição visual em conjunto, a proximidade dos colegas, a disponibilidade e a localização dos ambientes de interação, pretendidos ou não (Steele, 1973; Sundstrom, 1986).

O design do meio ambiente também contribui para a restauração psicofisiológica (Parsons, 1991; Ulrich, 1993). Num estudo de larga escala com trabalhadores de escritório, Louis Harris (1988) detectou que muitos trabalhadores acham falta de um lugar para relaxar durante o dia. Karasek et al.(1990) explicitam que as pessoas tornam-se incapazes de realizar uma tarefa difícil caso não lhes seja dada uma chance para retornar periodicamente ao estado de repouso psicofisiológico.



Psicólogos ambientais (Stokols, 1990; Steele, 1986) e psicólogos organizacionais (Carnevale, 1992; Schein, 1990) tem colocado como questões centrais no meio ambiente de trabalho a produtividade organizacional e o bem estar dos trabalhadores.

Carnevale (1992), cita questões chaves que evidenciam a falta de atenção para o ambiente físico na teoria organizacional: o legado da engenharia humana com sua ênfase na instrumentalidade da tarefa e não na qualidade de vida no trabalho; padronização do design do meio ambiente que ignora a importância das diferenças individuais ou valores e crenças.

Em geral as pessoas tendem a fazer julgamentos a respeito da performance dos outros como algo atribuível ao próprio indivíduo, considerando que eles não tentaram o bastante ou não são capazes, ignorando os fatores do meio ambiente que contribuem com as dificuldades de performance (Heerwagen et al., 1985). Esta é a abordagem de programas de controle do estresse ocupacional que consideram antes a habilidade e motivação dos trabalhadores que as modificações do meio ambiente (Ivancevich et al., 1990; Murphy, 1984), se contrapondo às diretrizes das pesquisas que apontam para o meio como tendo efeitos substanciais numa larga escala de processos relacionados, sejam psicológicos, sociais e de tarefas, incluindo a redução do estresse (Ulrich et al., 1991), satisfação no trabalho (Brill et al. 1984), performance em tarefas cognitivas complexas (Cohen et al., 1982; Smith, 1990), e bem estar emocional (Klitzman et al., 1989).

A estrutura conceitual fundamentada na congruência pessoa-meio é à base de numerosas teorias do estresse (French et al., 1974), e é integrativa e orientada à sistemas. Ela possui três componentes: 1) identificação das necessidades humanas básicas, como elas são relatadas, para os ambientes de trabalho; 2) identificação das propriedades e atributos do meio prováveis de afetar satisfatoriamente aquelas necessidades; e 3) identificação de indicadores de “adaptação” e “desadaptação” relacionada ao estresse e ao bem estar trabalho. Quando as pessoas estão em ambientes incompatíveis com suas necessidades e preferências, elas experimentam uma dissonância, efeitos negativos incluindo respostas de estresse e descontentamento. Congruências incluem componentes funcionais e psicossociais. Congruência funcional esta relacionada à capacidade do meio para suportar as tarefas instrumentais (espaço, acesso para fontes de estimulação importantes e em níveis adequados e, condições confortáveis do ambiente). Congruência social concerne à capacidade do meio de fornecer bem estar psicológico e social, tal como a habilidade para regular a privacidade

e o comportamento social, a existência de espaço para repouso e relaxamento, e oportunidade de participar de atividades coletivas.

De acordo com Maslow (1943), os humanos tem 5 necessidades psicológicas básicas: segurança, posses, auto-estima, satisfação pessoal e conhecimento/entendimento, cujo impedimento em suas satisfações pode originar disfunções.

A teoria do espaço arquetípico de Spivak, está associado à contemplação, meditação, planejamento, espera, guarda territorial, e espaço de defesa. Lugares de reunião são para comunicação, teste de domínio, governo, e socialização; lugares de refúgio são usados para estimulação, recuperação emocional, proteção elementar e proteção de perigo e agressão. Se o meio não oferece espaço arquetípico para situações relevantes, o funcionamento individual e a qualidade de vida são incompatíveis e a população vive em estado de privação ambiental (Heerwagen et al, 1995).

O biólogo Stephen Boyden (1971) define os determinantes de uma saúde ótima e afirma que: 1) há um desequilíbrio entre o meio ambiente evolutivo humano e os ambientes industriais atuais e; 2) este desequilíbrio é prejudicial ao bem estar humano.

Boyden (1971) distinguiu como necessidades de sobrevivência, aspectos que influenciam diretamente a saúde tais como: comida, ar limpo, ausência de patógenos ou toxinas, e oportunidade de repouso e sono. As necessidades de bem-estar como satisfação e saúde psíquica, isto é:

- oportunidade de participar em encontros sociais espontâneos com amigos e semelhantes.
- liberdade para mover-se à vontade entre uma fase social e outra (ex.: da solidão para interações sociais).
- oportunidade para expressão própria;
- oportunidade para participar em atividades criativas;
- oportunidade para exercícios regulares;
- oportunidade para as mães conviverem com seus filhos pequenos (aos cuidados de outras) ao menos uma parte do tempo;
- níveis de ruído não muito acima daqueles da natureza;
- mudança significativa e variabilidade sensoria;

- oportunidade para expressão de uma grande escala de tipos de comportamentos, tais como exploração, competição e cooperação;

Stokols (1992) inclui como bem-estar coletivo a coesão social, um sentido de comunidade, um sentido de enraizamento, e a presença de ligações duradouras com o local.

Os resultados relacionados com alto nível de estresse incluem: decréscimo na performance em tarefas que requerem altos níveis de esforço mental (Evans et al., 1987); absenteísmo e rotatividade (Freidman, 1991); irritabilidade e depressão (Klitzman et al., 1989); fadiga.

Stokols (1992) identificou os seguintes indicadores de adaptação da pessoa com o meio e bem-estar: saúde física (conforto e ausência de doenças); bem-estar mental e emocional (sentido de competência e desempenho satisfatório, estresse emocional mínimo, sentido de identidade pessoal, sentimento de ligação); coesão social (altos níveis de contato social, cooperação, satisfação com a organização e comunidade, alta qualidade de vida). Outros indicadores propostos são: bom humor (Ulrich, 1993); alto envolvimento e motivação, baixas taxas de absenteísmo e rotatividade (Spector, 1986); habilidade para encontrar os níveis desejados de privacidade e interação social (Altman, 1975); seguridade e personalização (Edney, 1974); envolvimento no trabalho, comprometimento organizacional, e auto-estima (Muchinsky, 1990).

Os fatores ambientais associados ao estresse no trabalho incluem ruído, enclausuramento, condições pobres do ambiente (luz, qualidade do ar, temperatura), e falta de controle sobre o meio, especialmente a inabilidade para regular as condições sociais e encontrar privacidade quando desejada. Ohstrom et al.(1988) sugeriram que a sensibilidade neurofisiológica pode estar subjacente às diferenças individuais aos estressores do meio.

A moderação dos efeitos psicológicos negativos das situações estressantes podem ser obtidos se são fornecidos meios para as pessoas controlarem as condições e situações estressantes (Cohen et al., 1982). O controle pessoal inclui a habilidade para: manipular e regular as condições do ambiente (iluminação, ruído, temperatura), encontrar privacidade, ter ou evitar o acesso aos colegas, encontrar refugio dos estímulos quando necessário, especialmente refúgio do excessivo contato social quando desejado.

Privacidade é um processo complexo que envolve a habilidade para refugiar-se da interação social, controlar informação sobre si próprio que seja utilizável por outros, ter oportunidade para relaxar, repousar e desempenhar novos papéis (Altman, 1975). A superlotação do ambiente também se constitui em um problema sério, ele reduz a sensação de controle, aumenta a distração, aumenta o ruído, interfere com as necessidades territoriais, ocasiona alienação e humor negativo (Wicker, 1987; Epstein et al, 1981), diminui a persistência nas tarefas (Cohen, 1978), a cooperação social, aumenta o comportamento agressivo (Baum et al., 1982; Epstein, 1982), ocasiona retraimento e restrição dos movimentos (Saegert, 1978). A percepção de superlotação é influenciada por fatores de design e política organizacional : as pessoas tem pouco controle comportamental (não podem conduzir suas tarefas em outro lugar), estão constantemente à vista , fechadas com poucas pessoas ou tem pouca habilidade no controle de acesso de pessoas ao seu local de trabalho. A percepção do espaço esta relacionada com a existência de janelas, a distância de visão, cores das paredes e depósitos suficientes para diminuir a sobrecarga visual. As respostas de estresse são mais frequentes em ambientes monótonos e aqueles privados de toques humanos, incluindo características estéticas prazerosas (Hollohan, 1976).

O aumento nos efeitos positivos de recuperação fisiológica estão ligados pelo contato visual com a natureza através de janelas, slides ou uso de pinturas de paisagens (Ulrich, 1993); passagens em ambientes próximas à natureza (Hartig et al., 1991); condições físicas confortáveis (Turnipseed, 1992); presença de luz solar no ambiente (Boubekri et al, 1991); aumento do controle pessoal sobre o ambiente (Stokols, 1990); aumento da atratividade ambiental com cartazes, plantas, mobiliário de alta qualidade, e pintura nova (Wollin, 1981).

Mendes (1988) cita Levi, pesquisador sueco que se destaca em estudos sobre o estresse e seus fatores psicossociais no trabalho, o qual aponta os seguintes principais estressores psicossociais no trabalho:

- sobrecarga quantitativa: muita coisa para fazer, em pouco tempo;
- carga qualitativa inferior às possibilidades (underload): atividades pouco estimulantes ou desafiadoras, que não exigem criatividade, monótonas e repetitivas;
- conflitos de papéis e responsabilidades;

- falta de controle sobre onde e como fazer, ritmo e velocidade do trabalho;
- falta de apoio social: chefias, colegas de trabalho e outros;
- estressores físicos: barulho, calor e frio extremos, iluminação deficiente ou excessiva, odores incômodos e outros;
- estressores específicos da indústria: tecnologia de produção em massa, processos de trabalho altamente automatizados, e trabalho em turnos.

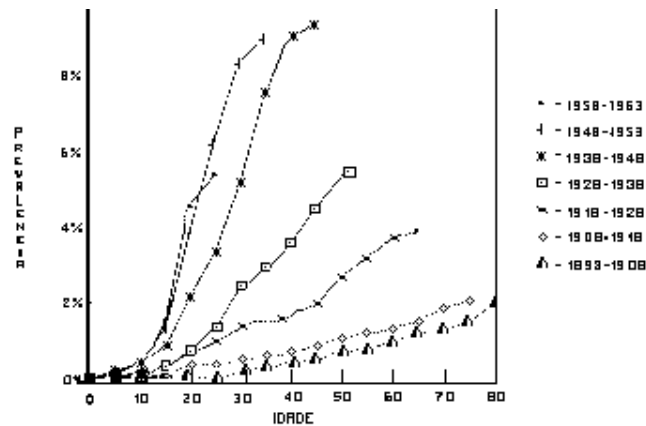
Em ambientes de escritório, o ruído tem se constituído em um sério problema e suas fontes podem advir de equipamentos, telefones, tráfego próximo e pessoas falando. Os resultados negativos dos efeitos do ruído incluem: sentimentos negativos (Klitzman, 1989); diminuição das habilidades cognitivas, incluindo fadiga cognitiva e prejuízos de memória, compreensão reduzida em tarefas complexas (Smith, 1990); diminuição na persistência em tarefas (Cohen, 1978); aumento da estimulação fisiológica (Baker, 1992; Evans, 1987) e aumento da insatisfação no trabalho (Klitzman, 1989).

As características do meio ambiente que contribuem para a geração de ruídos incluem o uso comum de posto de trabalho pequeno que permite conversações e telefones tocando que são levados além do posto de trabalho individual, o uso de corredores e passagens como espaço social, superfícies que refletem o som, e localização de edificações próximas de ruídos de tráfego (Sundstrom, 1986).

### **3.5 - Epidemiologia das Psicopatologias**

Simon et al. (1992), observaram um aumento das psicopatologias durante o decorrer do século XX, mostrando uma prevalência maior durante a existência do indivíduo e seu aparecimento em idades cada vez mais precoces. Na esquizofrenia, depressão maior e desordens de pânico, os indivíduos respondentes com idade entre 36 e 45 anos apresentaram uma taxa de prevalência durante a vida 6 a 8 vezes maior que entre aqueles com 65 anos. Dependência e abuso de álcool, desordens fóbicas, desordens de pânico e esquizofrenia também apresentaram esta dramática evolução temporal.

Figura 1: Prevalência cumulativa de depressão maior de acordo com a idade, com respondentes estratificados pelo ano de nascimento. n = 18,352. Fonte: Simon , E. G., Vonkorff,M. Reevaluation of Secular Trends in Depression Rates. American Journal of Epidemiology, Ottawa, v.135, n.12, oct. 1991.



Em torno de 50% das 360 milhões de perdas diárias de trabalho durante o ano, na Inglaterra, são devidos ao estresse, com um custo de 4 bilhões de libras. Este foi o resultado de um estudo conduzido pelo professor Cary Cooper e Sue Cartwright do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade de Manchester. A Confederação Britânica da Indústria e o Congresso da União de Comércio foram persuadidos a trabalhar com o Departamento de Saúde para examinar um caminho para reduzir o estresse (Dean, 1995).

Dean (1995) considerou como fator chave na gênese do estresse, a sobrecarga de trabalho, freqüentemente com muitas horas seguidas trabalhadas. Ela age como um fator de tensão para a saúde física e psicológica e relações interpessoais. Ele cita pesquisas na Suécia e EUA declarando que trabalhos com mais de 48 horas semanais dobram o risco de doenças coronárias.

A prevalência estimada de distúrbios de depressão ativa, definido pelo DSM-III, para 175.000 adultos de Eastern Baltimore, pesquisada por Romanovski (1992), foi de 5,9% do total da população com base na amostra, sendo que 1,4% encontrava-se ativamente deprimida mas não encontrava os critérios definidos pela DSM-III. Foram classificadas como tendo depressão maior 1,1% da amostra e 3,4% como tendo outras desordens depressivas. Daqueles com depressão maior, preencheram os critérios da DSM-III para: características psicóticas 21% da amostra, 11% para melancolia, e 13% apresentaram

antecedentes de distímia. Apresentavam seu primeiro episódio de doença 53% e foram considerados recorrentes 47%.

O total estimado de prevalência de depressão entre mulheres foi de 8,3%, comparado com 2,9% dos homens. O risco relativo para as mulheres em relação aos homens foi de 2,9: 1, sendo que este risco aumenta para 8,7:1 entre as mulheres negras em relação aos homens negros. Em casos de depressão classificada como não-depressão maior, este risco aumenta para 11,2:1 para as mulheres em relação aos homens. Em relação ao estado civil, as mais altas taxas foram encontradas entre viúvos, separados, e divorciados. O contexto psicossocial das depressões parece ser provocado e/ou exacerbado por eventos estressante da vida.

Lehtinen et al. (1994), relatam uma prevalência de depressão, em levantamento de população selecionada na Finlândia, de 3,2 e 7,3% para homens e mulheres respectivamente, com idade entre 31 e 89 anos. O estudo sociodemográfico detectou uma prevalência aumentada em regiões industrializadas e mais densamente povoada, pessoas viúvas e divorciadas, e em classes sociais mais pobres.

Gerdes et al. (1995) mostram a prevalência de morbidades psiquiátricas nos serviços de atendimento primário à saúde, na University of Iowa Hospital and Clinics. A prevalência encontrada de desordens de pânico entre 6,7% à 8% foi muito superior àquela encontrada na população em geral (0,4 a 2,9%). O número de pacientes que referiam ansiedade aumentou de 10,6% em 1980 para 14,9% em 1990. A percentagem de pacientes com desordem de pânico aumentou de 2,5% em 1980 para 5,1% em 1990.

A maioria dos pacientes eram mulheres, casadas e empregadas. Apresentavam diagnóstico de doenças cardiovasculares (21% da amostra), desordens gastrointestinais (particularmente síndrome do cólon irritável - 18% dos pacientes), hipertensão, desordens neurológicas, endócrinas (doenças da tireóide), ginecológicas, asma e desordens pulmonares também foram freqüentes. Dores de cabeça e doenças oncológicas foram encontradas na amostra. Oito pacientes que informaram a presença de prolapso de válvula mitral apresentaram também desordem de pânico.

Os trabalhos de Mino (1994), com uma amostra de 276 pacientes adultos, de duas clínicas de atendimento primário filiadas ao Department and Preventive Medicine do Okayama University Medical School, classificou 5,8% como tendo depressão maior e 7,2% como tendo depressão menor. O predomínio se deu no grupo de mulheres de mais de 45 anos, casadas.

Uma história passada de depressão foi significativamente alto para os grupos que estavam com depressão durante a entrevista. A concomitância de depressão e artrites apresentou uma prevalência 100% superior àquela do grupo que não apresentou depressão, dorsalgias 60% e problemas gastrointestinais 46%.

Munakata (citado por Mino, 1994) refere que uma das causas de sub-registros nos diagnósticos de doença mental, particularmente esquizofrenia, se deve a uma atitude cultural em relação às doenças mentais que geralmente cria na mente do paciente um sentido de infelicidade, medo de perder o emprego, medo da alienação e ostracismo a partir da família e comunidade, e algumas vezes pânico e choque.

Medina (1986) afirma que no Brasil as estatísticas apontam as neuroses como as mais frequentes causas de afastamentos do trabalho. Almeida Filho et al. (1986) apresentam taxas globais e específicas de prevalência de transtornos mentais em uma população residente em um setor urbano de Salvador, Bahia, onde a prevalência de neuroses, no grupamento de menores de 55 anos, atingiu cifras de 14,1%, alcoolismo 2,9%, psicoses 0,5% e quadro orgânico-cerebrais 0,2%.

### **3.6 – Conclusão**

O método epistemológico e interdisciplinar inclui dimensões importantes no campo social, relacional e moral.

Desestigmatizar através dos sistemas lingüísticos e psíquicos para a diferenciação entre língua e linguagem, produção e conhecimento, mito e representações em torno dos significados que os signos possam nos oferecer.

Os métodos e os meios cognitivos variam de acordo com a própria forma de seleção e percepção dos fenômenos e da problemática causal e interpretativa que se opera na construção do conhecimento objetivo.

Os paradigmas que dominam a racionalidade em um dado estágio de desenvolvimento. Aqui chamamos atenção para o relativismo cognitivo da ciência atual que explicam a vocação interdisciplinar do conhecimento contemporâneo e arrasta-se aos nossos dias dando ênfase ao entrelaçar o conhecimento das psicopatologias ao conhecimento dos valores e paradigmas que participam determinada cultura.

A filosofia moderna peca por não fazer a análise da história social dos objetos de conhecimento e da linguagem, da lógica de interpretação e da forma de seleção dos fenômenos e de seus componentes.



Assim o aparecimento das disfunções comportamentais que aparecem principalmente no seio do setor educacional requer um estudo particular da epistemologia das psicopatologias a fim de se fazer uma trajetória teórico prático que visualizem a necessidade desta parceria entre o serviço de psicologia e os demais campos da saúde a atuarem no setor educacional como meio de prevenção.

Vimos neste capítulo, que os estigmas causam uma invenção de um processo de reclusão e exclusão de pessoas que portam comportamentos diferentes ou diversos da maioria.

Não dá mais para vaguear na marginalidade, ou na exclusão de um ponto de vista política de estratégia educacional. É necessário a incorporação da luta pela expansão de serviços extra-escolares e a implementação de uma perspectiva da eficácia política e administrativa a fim de diminuir o isolamento e angariar reconhecimento público da necessidade de recursos inter-setoriais dentro das políticas sociais, saúde e educação.

Se assim não o fizermos ou oportunizarmos estaremos novamente repetindo a experiência moderna da loucura que não só aparecerá, mas também fortalecerá o crime, o vício e a marginalidade.

A realidade social que se encontra hoje no seio educacional define que é necessário novas estratégias para atingir as leis e as questões de cidadania que foram ao longo do tempo desviada do olhar das relações produtivas, tais como o sistema pedagógico, ético e político.

É importante ressaltar que assim como os quatro tipos de ontogênese disciplinar concentra uma combinatória pela composição das forças produtivas, o estreitamento entre as parcerias entre os setores sociais, educacional e de saúde são a chave para o aumento da eficiente e produtiva importância ao encontro do indivíduo.

## 4. EPISTEMOLOGIA DAS PSICOPATOLOGIAS

### 4.1 - Introdução

Inicialmente, no século XIX, estabeleceu-se um paradigma orgânico e evolutivo que buscava causas neurofisiológicas que pudessem explicar os distúrbios do sistema psíquico. Mas os esquemas desfuncionais neurofisiológicos, se revelam no avanço das pesquisas como podendo ser da ordem dos efeitos. Os acontecimentos neurofisiológicos podem ser desencadeados por acontecimentos exteriores ao organismo do sujeito. Estes esquemas podem obedecer a comandos de sistemas virtuais como aqueles produzidos por relações psicossociais. Estas últimas relações dependem de sistemas semióticos complexos ligados a aparelhos produtivos, instituições e meios sócios-culturais. Estes sistemas, por sua vez, têm suas disfunções que se manifestam em várias formas de desadaptação social, psíquica e bioquímica. Todas as relações psicossociais têm, no indivíduo, seu correlato neurofisiológico.

A insuficiência do paradigma orgânico e evolucionista, levou a psiquiatria e a psicologia a procurarem na história pessoal e social do indivíduo a causalidade das “doenças mentais”. Porém as relações psicossociais permaneciam restritas às relações familiares e institucionais abstraídas da organização do trabalho e do sistema produtivo.

Já a psicanálise fez depender toda linguagem, e por conseqüência toda evolução da consciência, das conversões que a cultura opera sobre a energia primeira do ser humano, denominada libido. Esta conversão colocava as disfunções mentais nos horizontes dos conflitos advindos das pulsões biológicas elementares e a atuação dos agentes sociais (pai, mãe, professor, patrão, etc.) encarregados da conversão destas pulsões em objetivos sociais, simbólicos ou virtuais. Porém, com a introdução do conflito de Édipo, Freud colocou todos os problemas do inconsciente numa perspectiva familiar e dependente de um passado infantil. A psicanálise ficou prisioneira de um mito que encerra a exploração do inconsciente em situações abstraídas de um contexto histórico-social mais amplo e mais determinante. Concebeu o inconsciente como um sistema fechado, encerrado nas pulsões incestuosas e nos seus conflitos com as proibições culturais. Deleuze e Guattari (1976) propõem uma nova visão do inconsciente, a partir do estudo das disfunções mentais na modernidade. Na concepção destes autores, o inconsciente se abre e está imediatamente ligado a todas as esferas da realidade. É um inconsciente formado por pulsões que tem objetos políticos, estéticos, sociais e

produtivos. Nesta perspectiva um distúrbio “mental” pode ser índice de um novo devir da organização social.

#### **4.2 - A Nosografia**

Kaplan e Sadock (1990), apresentam os quadros nosográficos dos Distúrbios de Humor.

O humor refere-se ao estado emocional interior do indivíduo, enquanto o afeto designaria a expressão exterior do humor. O humor pode ser normal, exaltado ou deprimido. Pacientes com humor exaltado demonstram expansividade, fugas de idéias, sono diminuído, auto-estima elevada e idéias de grandeza. Pacientes com humor deprimido demonstram perda de energia e de interesse, sentimentos de culpa, dificuldade de concentração, pensamentos de morte e suicídio, alterações no nível de atividades como a capacidade cognitiva, fala e funções vegetativas, sono, apetite, atividade sexual e outros ritmos biológicos. Pacientes que sofrem apenas de episódios de depressão maior são considerados unipolares, já aqueles que sofrem de depressão e mania são bipolares. Ciclotimia e distimia, são distúrbios referidos como formas menos graves de distúrbio bipolar e depressão maior, respectivamente. Os autores reconhecem que a etiologia dos distúrbios de humor é desconhecida, incluem populações heterogêneas de pacientes com doenças diferentes.

Pesquisadores afirmam que existe uma relação entre acontecimentos vitais estressantes e depressão. Utilizando os recursos da psicanálise, Kaplan e Sadock (1990) dizem que os surtos patológicos podem ser precipitados pela perda do objeto libidinal. Outros fatores etiológicos estariam ligados a impossibilidade de vencer certas resistências do meio, fazendo com que os seres humanos desistam de vencê-las - a impotência gerando a depressão.

Segundo o DSM-III-R, um humor deprimido e uma perda do interesse e do prazer são os sintomas-chaves da depressão. O paciente se sente triste, inútil, liquidado ou desesperançado. Quase todos os pacientes deprimidos queixam-se de energia reduzida, dificuldade para terminar tarefas, prejuízo escolar e profissional, motivação diminuída para por em prática novos projetos. Também há queixas de sono perturbado, com despertares múltiplos durante os quais ruminam sobre seus problemas.

Kaplan e Sadock (1990) afirmam que pacientes com distúrbios depressivos geralmente nunca tiveram problemas de personalidade pré-mórbida. Um surto

depressivo não tratado, dura de 6 a 13 meses. Os tratados, em geral, duram 3 meses e, 50% dos acometidos do distúrbio têm seu primeiro surto depressivo antes dos 40 anos.

Aproximadamente de 50 a 85% dos pacientes têm um segundo surto depressivo nos próximos 4 a 5 meses. O risco de recorrência é aumentado por distímia, abuso de álcool e drogas, sintomas de ansiedades e uma história de mais de um surto anterior.

No capítulo dedicado às ansiedades e fobias, Kaplan e Sadock (1990) começam citando a W. H. Auden que denominou a era moderna de: A Idade da Ansiedade. A velocidade das transformações técnicas e éticas e a competitividade seriam as causas principais desse fenômeno característico da Modernidade. “Em pacientes com dano estrutural, a ansiedade, devido a sentimentos de incompetência, inadequação e impotência, representam um aspecto proeminente do distúrbio”.

A ansiedade é um sentimento de apreensão difuso, altamente desagradável, freqüentemente vago, acompanhado por sensações físicas como, por exemplo: uma sensação de vazio no estômago, opressão no peito, palpitações, transpiração, dor de cabeça, ou urgência repentina de evacuar, inquietação e desejo de movimentar-se.

Como o medo, a ansiedade é um sinal de alerta. Mas, enquanto o medo se define como resposta a uma situação definida, a ansiedade é uma resposta a uma situação desconhecida, interna, vaga e de origem conflitante. Outra diferença entre medo e ansiedade é que em situações de medo não há utilização de símbolos ou metáforas e a consciência do sujeito designa diretamente aquilo que teme. Na ansiedade é comum temer-se objetos de perigo fictício associados a outros que desencadeiam culpas e defesas inconscientes.

O fato de um evento ser percebido como estressante depende da natureza do mesmo, bem como dos recursos, das defesas e dos mecanismos de enfrentamento da pessoa. Se o ego de uma pessoa está funcionando adequadamente, ela encontra-se em equilíbrio adaptativo com seu mundo interno e externo, se não estiver e o desequilíbrio permanecer durante muito tempo, a pessoa desenvolverá uma ansiedade crônica. O desequilíbrio causa um conflito que se for externo denomina-se interpessoal e se for interno, intrapsíquico ou intrapessoal.

Em certas fobias, que caracterizam estresses crônicos, a reatividade neuroendócrina é desencadeada de modo autônomo, intenso e duradouro. Esta reatividade neuroendócrina, acompanhada por conflito psicológico, resulta em ansiedade crônica.

A ansiedade se manifesta nos níveis neuroendócrino, visceral e consciente. Sensações fisiológicas (palpitação, sudorese, desconforto abdominal, opressão no peito,

joelhos trêmulos, voz rouca) e consciência de estar nervoso ou amedrontado, sentimento este que pode aumentar com a vergonha de sentir medo. A ansiedade pode provocar distorções da percepção e isto pode interferir na atividade profissional ou de aprendizado pela diminuição da concentração, redução da memória e prejuízo da capacidade de relacionar um item a outro (associação).

Como sinal de alerta ela pode ser um sinal de advertência sobre uma ameaça externa ou interna: dano físico, impotência, punição ou frustração de necessidades corporais ou sociais, separação de entes queridos, ameaça ao sucesso e posição e, ameaça à unidade e integridade da pessoa.

Podem surgir então os mecanismos de defesa ligados a vários distúrbios psicossomáticos. Na negação, as realidades desagradáveis tendem a ser rejeitadas pela consciência. No deslocamento, a emoção ligada a idéias ou objetos inaceitáveis é transferida para outros aceitáveis. Na dissociação há separação de processos comportamentais do resto da atividade psíquica da pessoa. A identificação é o mecanismo pelo qual uma pessoa imita outra (na identificação com o agressor ocorre uma identificação com uma pessoa que significa fonte de frustração do mundo exterior). A incorporação é a representação psíquica de uma pessoa, ou aspectos desta que são assimilados por um processo figurativo de ingestão oral/simbólica. Na intelectualização há uma tentativa de evitar pelo raciocínio o confronto com um impulso censurável. A introjeção é a internalização inconsciente, simbólica, de uma representação psíquica de um objeto amado ou odiado. No isolamento ocorre a separação de uma idéia ou recordação de seu tom sentimental associado. Pela racionalização, os sentimentos irracionais e inaceitáveis são logicamente transformados e justificados. Pela regressão, a pessoa passa a um retorno parcial ou total a padrões primitivos de adaptação. Com a repressão, conteúdos mentais inaceitáveis são banidos ou mantidos fora da consciência. Na sublimação, a energia de impulsos socialmente inaceitáveis é desviada para outros objetivos que o são. Na substituição há troca de um desejo inaceitável para outro que o seja. A supressão é um ato consciente de inibição de um impulso ou desejo inaceitável. Na simbolização, uma idéia ou objeto passa a simbolizar outro. A anulação é a ação simbólica para abolir um ato inaceitável já praticado.

### **4.3 Epistemologia das Psicopatologias**

Em “Doença Mental e Psicologia”, Michel Foucault (1984), a partir da análise epistemológica e interdisciplinar, descreve a história e a evolução do conceito, da nosologia e das etiologias supostas da “Doença Mental”. Na introdução, ele coloca duas questões fundamentais: sob que condições se pode falar de doença no domínio psicológico? que relações podem ser definidas entre os fatos da patologia mental e os da patologia orgânica? Responde com uma nova interrogação: “se parece tão difícil definir a doença e a saúde psicológicas, não é porque se tenta em vão aplicar-lhes maciçamente conceitos destinados igualmente à medicina somática ?” Como tese, Foucault coloca que “a raiz da patologia mental não deve ser procurada em uma metapatologia, isto é, orgânica e mental simultaneamente, mas numa certa relação histórica entre o homem, o homem louco e o homem verdadeiro”, isto é o homem que produz a verdade.

Se levarmos em consideração o que Foucault descreve em *As Disciplinas*, na obra *Vigiar e Punir* e em obras e textos como os de *História da Sexualidade I*, *A Vontade de Saber*, vemos que a produção da verdade é um dos pólos das sociedades disciplinares que exigem sistemas cognitivos para determinar os comportamentos individuais e populacionais, criando ciências como a psicologia e a sociologia. A verdade do homem normal moderno é procurada, paradoxalmente, nos desvios e nas anomalias comportamentais humanas. A sociologia estudará o comportamento social a partir de culturas marginais em relação à cultura moderna e assim a psicologia procura a verdade do homem naquela fornecida pelo homem alienado ou mentalmente doente. Faço notar que a concepção de verdade é sempre dependente do paradigma de objetividade de uma sociedade, ou seja, é pré-crítico e depende de necessidades básicas do sistema produtivo e cultural.

### **4.4 - Personalidade e Psicopatologia**

Inicialmente a Medicina Mental (Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise) constituiu uma sintomatologia e uma nosografia no mesmo modelo da Medicina Orgânica. Assim Dupré, 1911, em *La Constitution Emotive* (Foucault, 1984), definiu a histeria: “estado no qual o poder da imaginação e da sugestibilidade, unido a esta sinergia particular entre o corpo e o espírito que denominei psicoplasticidade, resulta na simulação, mais

ou menos voluntárias, de síndromes patológicas, na organização mitoplástica de perturbações funcionais, impossível de distinguir das dos simuladores”.

A psicastenia é definida, a partir de Janet, pelo esgotamento nervoso com estigmas orgânicos (astenia muscular, perturbações gastrointestinais, cefaléias), astenia mental (fadigabilidade, impotência diante do esforço, inserção difícil no real), perturbações da emotividade (tristeza, inquietude, ansiedade paroxística) (Foucault, 1984). As obsessões foram descritas por Delmas (1929), em *La Pratique Psychiatrique*, citado por Foucault, (1984), como o “aparecimento num estado mental habitual de indecisão, dúvida e inquietação, sob a forma de acessos paroxísticos intermitentes, de obsessões/impulsões diversas”.

Kraepelin (1889), em *Lehrbuch der Psychiatrie*, citado por Foucault (1984), agrupou a psicose alucinatória crônica, a hebefrenia e a catatonia, sob a denominação comum de demência precoce. Esta mesma entidade nosográfica Bleurer (1911), em *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, citado por Foucault (1984), denominou de esquizofrenia, caracterizada por dissociações lógicas, mnemônicas e afetivas, ruptura com o exterior e predominância dos estados internos (autismo).

Esta nosografia têm a mesma estrutura conceitual e metodológica que aquela da medicina orgânica. Por detrás destas análises há dois postulados perfeitamente abstratos, no caso da patologia mental: 1) considera-se a doença uma essência, uma entidade específica, indicada pelos sintomas que a manifestam, mas, de certa forma, anterior a eles e independente deles; 2) para compensar a abstração do primeiro postulado considera-se a doença mental como uma espécie botânica, para a época, e bacteriológica ou viral em nossa época, se este modelo não tivesse sofrido modificações.

Apesar da unidade pretendida, o problema da totalidade psicossomática permanece inteiramente aberto neste estilo de análise nosográfica e etiológica. A noção de uma totalidade orgânica e psicológica desacreditou os postulados que consideram a doença uma entidade específica. A patologia mental passa a privilegiar as reações globais do indivíduo; entre o processo mórbido e o funcionamento geral do organismo, a doença não se interpõe mais como uma realidade autônoma, um corpo estranho. A doença mental passa a ser considerada como uma alteração intrínseca da personalidade. A partir daí distinguiu-se as perturbações psíquicas em dois grandes grupos: 1) as psicoses: onde a personalidade é desintegrada de um modo global, com uma alteração geral da vida afetiva e do humor; 2) as neuroses; onde somente um setor da personalidade é atingido. Passa-se a classificar entre as psicoses o grupo das esquizofrenias, com suas formas

paranóides, hebefrênicas e catatônicas e entre as neuroses a psicastenia, a histeria, a obsessão, a neurose de angústia e a de a fobia.

Contudo se estas novas formas de análise nosológica e etiológica rompem com o postulado da especificidade da doença e colocam o problema da personalidade, elas permanecem presas aos modelos da patologia somática. Foucault afirma que é somente por um artifício de linguagem que se pode dar o mesmo sentido às doenças orgânicas e às doenças psíquicas, uma patologia unitária (mental e orgânica simultaneamente) é da ordem do mito, mesmo que a unidade entre o psíquico e o orgânico seja da ordem da realidade. Ele coloca três fatores essenciais que impedem que a delimitação de um distúrbio psíquico possa ser feita do mesmo modo que um distúrbio orgânico:

1) a abstração - a anatomia e a fisiologia propõe a medicina uma análise que autorizam abstrações válidas sobre o fundo de uma totalidade orgânica. Podem mostrar, por exemplo, que lesões intestinais análogas as da tifoide ocorrem num conjunto de perturbações hormonais, do qual um elemento essencial é um distúrbio do funcionamento córtico-suprarrenal. Porém a psicologia nunca pode dar a psiquiatria o que a fisiologia deu à medicina: o instrumento de análise que, delimitando o distúrbio, permitisse encarar a relação funcional desse dano ao conjunto da personalidade. A coerência de uma vida psicológica é assegurada de uma forma diversa que não aquela da coesão do organismo. A integração dos segmentos tende, no caso psicológico, a uma unidade que torna cada um deles possível, mas resume-se e recolhe-se em cada um. Os psicólogos existencialistas chamam a isto a unidade significativa das condutas, que encerra em cada elemento (sonho, crime, castigo, gesto gratuito, associação livre) o comportamento geral, o estilo singular de uma existência.

2) o normal e o patológico: mesmo a medicina orgânica viu deslocar-se continuamente a linha divisória entre o normal e o patológico. Muitas vezes os quadros clínico não eram uma coleção de monstros, mas constituídos pelos mecanismos normais e outros mecanismos adaptativos. Uma anormalidade somática é, em boa parte dos casos, o organismo reagindo de forma ordenada ao dano patológico. Em psiquiatria a noção de personalidade torna singularmente difícil fixar a fronteira. Foucault (1984) afirma que as descrições de Bleuler sobre a esquizofrenia e a demência, aquelas de Kretschmer sobre os distúrbios bipolares de mania e depressão, assim como toda a descrição do conjunto das neuroses podem muito bem ser aplicados, ao menos episodicamente, à personalidade normal. Desde logo a passagem das reações normais às



formas mórbidas não depende de uma análise precisa dos processos; permite somente uma apreciação qualitativa que ocasiona confusões.

3) o doente e o meio: nenhuma doença pode ser separada dos métodos de diagnóstico, dos procedimentos de isolamento, dos instrumentos terapêuticos da prática médica. No caso da patologia mental, bem mais que na patologia orgânica, não pode haver abstração da prática do meio em relação ao doente. A situação de internamento e tutela imposta ao indivíduo mentalmente perturbado, desde o fim do século XVIII, sua dependência total com relação à prática médica contribuíram para fixar a personagem do “doente mental”. Despojado de seus direitos pela família e pelo estado, recaído no estado de menoridade, privado de sua liberdade pelo médico todo-poderoso, o “doente” torna-se o alvo de todas as sugestões sociais. A dialética das relações entre o indivíduo e o meio não se faz da mesma forma em fisiologia e em psicologia. A patologia mental deve libertar-se de todos os postulados de uma metapatologia, a unidade assegurada é somente artificial, ela depende de um fato histórico. Este fato histórico é a ação de um sistema produtivo sobre certas singularidades comportamentais que, a partir de uma data precisa na história da cultura ocidental, tiveram sua liberdade excluída, através da prática do internamento. Esta prática, amplamente apoiada pelas instituições judiciárias e médicas, constituiu sistemas semióticos e aparelhos institucionais coercitivos que produzem um rosto da anomalia, este rosto será encontrado pela psiquiatria do século XIX como o rosto “natural” da doença mental.

Considerando-se a crítica epistemológica de Foucault pode-se afirmar que se a nosografia das doenças mentais foram delineadas, a etiologia permanece, em grande parte, obscurecida.

#### **4.5 Socialização do Conhecimento**

Este capítulo teve a finalidade de reforçar a estratégia de parceria entre educação e saúde, não no intuito de patologizar a dificuldade de aprendizagem, mas sim de prevenir e dar suporte com bases investigativas que possam estar sendo apresentadas em formas de contribuições do conhecimento.

Lima (1991), em sua pesquisa sobre conhecimento psicológico e suas relações com a educação afirma que “o estudo da interação passa a ter importância no cenário da produção psicológica, tanto na área da psicologia do desenvolvimento como, naturalmente, da psicologia social.

Ao interacionismo do indivíduo com o mundo físico, proposto pelo modelo piagetiano, vem se colocar a questão do social, constituindo o sócio-interacionismo. Fortalece-se a noção de que o indivíduo aprende na interação com o outro e enfatiza-se a importância da interação entre parceiros.

Nas duas últimas décadas, verifica-se uma linha de pesquisa que propõe a estudar a função da interação entre crianças no processo de construção do desenvolvimento cognitivo e da linguagem”.

Doise e Palmonari (1985) afirmam que somente através de articulações reais entre explicações psicológicas e sociológicas para as diferenças sócio-culturais poderemos demonstrar os mecanismos pelos quais a dinâmica social afeta a dinâmica cognitiva, em especial no recinto escolar.

“A inteligência não é somente uma propriedade individual, mas um processo relacional entre indivíduos construindo e organizando juntos suas ações no meio físico social (Doise e Mugny,1984,p.12)”.

Desta forma, a interação social tem um papel definitivo no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isto se configura no conflito sócio-cognitivo; ou seja, a situação de confronto com o conhecimento do outro (em processo de comunicação social) provoca conflito que é a mola propulsora, digamos assim, da dinâmica do desenvolvimento cognitivo. (Lima,1991)

Em outras palavras, o que interessa é a articulação possível entre o indivíduo e o social, articulação esta que constituiria o próprio processo de construção de conhecimento.(Lima,1991)

Desta forma, a própria proposta de pesquisa e metodologia utilizadas revelam um viés sério: ao aplicar provas ou testes e verificar resultados não foca processo. (Lima,1991)

Discorda-se e coloca que depende do profissional que aplica o teste e qual o objetivo dele. Ao longo do trabalho em instituições como APAE's, qual é a forma de permissão da entrada do sujeito nesta instituição ?

Quais os cuidados a serem tomados ? Visto que uma vez ingressado na instituição carregam o estigma e o rótulo pelo resto de suas vidas se não forem trabalhados posteriormente junto à sociedade que o mesmo faz parte.

Foi neste impasse que na APAE de Três Corações adotava-se o procedimento do uso do teste para impedir que crianças com dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de comportamento ali ingressasse.

Os teste ajudavam a fazer esta seleção da clientela e permitia o conhecimento nos aspectos afetivos/familiares e de inteligência, ou seja, era feito o psicodiagnóstico.

Aqui enfatizo que não é o teste em si que rotula o indivíduo, mas a forma de analisá-lo ou abordá-lo que irá rotular, caso não haja uma interpretação cuidadosa e a consciência de que tudo é um processo. Que nada é estático. A aplicação do teste auxilia na percepção como tentativa de apreender em pouco tempo as questões do imaginário, através do HTP e suas representações.

Não é porque foi usado um teste de medida como o Goodenough, que fecharemos a questão. É a partir dele que abriremos as formas de interação para o seu efetivo desenvolvimento. É nesse sentido polêmico da questão que intriga e ao mesmo tempo facilita a percepção dos casos.

Devo salientar que ao aplicar o teste goodenough, foi verificado pelos profissionais de psicologia da APAE's de Três Corações que a tabela não condizia com a realidade. A partir daí tomamos a liberdade de adaptá-la. Pois, principalmente, ao que diz respeito ao deficiente leve, observou-se que o mesmo em pouco tempo tinha condições de estar junto aos alunos da escola regular sem aparente dificuldade.

Assim a tabela para avaliação do nível de inteligência foi adequada da seguinte forma:

#### CLASSIFICAÇÃO DE QI

130 ou mais	Muito superior
120 A 129	Superior
110 a 119	Médio superior
90 a 109	Médio
80 a 89	Médio inferior
70 a 79	Limítrofe
55 a 69	Retardo leve
40 a 54	Retardo moderado
25 a 39	Retardo severo
0 a 25	Retardo profundo

Esta mudança ocorreu de forma empírica, devido aos casos que atingiam 70 a 79 na tabela goodenough ter referência de debilidade mental leve, este casos principalmente

atingiam de maneira mais acelerada o que os demais que ali se encontravam e automaticamente eram encaminhados para escola regular.

Então, se não fosse a ajuda do teste e a observação do profissional, qual seria a forma de permissão do egresso do sujeito em uma instituição como APAE ?

Sabedores que existem mais de 2000 (duas mil) síndromes e que os casos que são encaminhados ou aparecem em busca de um atendimento muitas vezes chegam sem um diagnóstico, torna-se preocupante e requer que socializemos o conhecimento a fim de dar um atendimento adequado.

Diante destas dificuldades devo justificar a necessidade de aplicação de testes de inteligência como forma de fazer parte do psicodiagnóstico para a condição mínima de conhecimento dos indivíduos em um espaço curto de tempo.

Deve-se concordar com Lima quando coloca que: “Não se pode considerar o conhecimento da psicologia como desprovido de valor. Importante é compreendê-lo em sua real dimensão, ou seja, na dimensão de revelar divergências e não só da procura de similitudes”. E é nesta revelação de divergências que a saúde e a educação se encontram que daremos a socialização de conhecimentos e contribuiremos para o desenvolvimento humano diante desta complexidade e na pluralidade do humano.

Pluralidade no sentido da articulação entre o geral e o específico, partindo de um conjunto de conhecimentos (geral) que permite compreender a particularidade de processos de desenvolvimento de indivíduos (específicos).

A psicologia e a pedagogia utilizam-se formas efetivas e distintas em função do sujeito cognoscente, daí a ousadia de se perceber que onde uma falha a outra pode ser o viés que faltava para a efetiva construção do cognoscente.

A questão não é substituir educação por psicologia, ou psicologia por medicina, mas a complementação deste processo que o ser humano em sua complexidade necessita na efetivação do conhecimento e de seu conhecimento.

Concorda-se que “ao revelar os processos pelos quais o ser humano apropria do conhecimento formal e as categorias de pensamento a eles associados, a psicologia estará contribuindo com a educação no sentido da elaboração da dinâmica educador-conhecimento-educando no cotidiano escolar”.

Se a compreensão dos processos psíquicos engloba fatores tão diversos como o biológico e o cultural e se este cultural implica em variações de comportamento humano, de criação e utilização de objetos, de usos de linguagem, etc... a normalização terá que ceder seu lugar um quadro polifacetado, que permite sua utilização como

referencial teórico para o humano, entendido agora na sua diversidade e não mais destinado à redução das igualdades.

### Conclusão

Foi reportado a importância de procurarmos na história pessoal e social do indivíduo a causalidade das doenças mentais e por vez as relações psicossociais permanecem de forma restrita as relações familiares e institucionais abstraída da organização do trabalho, no campo educacional particularmente, e do sistema produtivo, no caso a produção de conhecimento.

A atuação dos agentes sociais como sinalização de objetivos sociais, simbólicos ou virtuais.

O distúrbio de aprendizagem pode ser índice de uma nova concepção em estarmos atentos aos sistemas estigmatizantes para revertê-los em mobilizações que envolvam professores, agentes de saúde e questões sociais a garantir um novo espaço. O espaço das articulações dos sistemas de saúde e educação.

## **5. INVESTIGAÇÃO, PESQUISA E QUESTÕES DE APLICAÇÃO**

### **5.1 Considerações Iniciais**

A proposta deste estudo é, baseando-se na literatura e experiência de vários anos como psicóloga, atuando na área clínica, escolar, social, enfim, na diversidade do trabalho do psicólogo, principalmente no que tange a área escolar com alunos portadores de necessidades educativas especiais, aplicando e enfatizando que o profissional psicólogo é um dos principais personagens no favorecimento da inclusão, na medida em que desvenda e desmistifica a deficiência.

Diagnosticar as dificuldades encontradas pelo professor é importantíssimo diante das frustrações ocorridas através da exclusão e ou evasão escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

### **5.2 – Amostra**

Este estudo foi realizado com 29 professores da rede municipal de ensino de Três Corações. No período de março à agosto do ano 2000.

Onde foram feitos encaminhamentos pelos professores dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Em seguida foram feitas anamneses com os pais dos alunos com dificuldade e ou o psicodiagnóstico, em que aplica-se o teste projetivo e cognitivo.

### **5.3 – Instrumento**

Foram aplicados os questionários e discutidos com os professores sobre as dificuldades encontradas no setor educacional.

Causas das dificuldades:

- falta de conhecimento – foi percebido e colocado pelos professores que a questão da dificuldade de aprendizagem do aluno freqüentemente recaí sob formas de acusações de que o professor é incompetente, gerando muitas vezes ansiedade e desmotivação em suas atuações.

- problemas emocionais – diante do psicodiagnóstico percebeu-se que questões emocionais é um dos principais motivos que impedem o interesse, e a participação de atenção necessária a aprendizagem.
- problemas neurológicos – através do bender gestaltico observou-se que alguns casos de comprometimento da aprendizagem decorriam de problemas de ordem neurológica. Neste caso o aluno deve ser encaminhado, medicado e ou observado.
- problemas sociais – é comum o distúrbio de aprendizagem ou a dificuldade de aprendizagem estar acompanhados de estigmas com relação ao aprendiz, impedindo-o que aprenda ou se interessando pelas questões que estão ao seu redor, tornando-os alienados do conhecimento. Aqui faz-se necessário o envolvimento destas questões que perturbam, para garantir um novo espaço. O espaço da comunicação, da revisão de paradigmas e até a importância de procurar e ou investigar em sua história pessoal a causalidade dos distúrbios ou doenças decorrentes de relações psicossociais que permanecem de forma restrita nas relações familiares, institucionais, abstraídas no sistema educacional.
- problemas por falta de apoio – aqui entra desde a entrega dos alunos pelas famílias que são carentes em todas as questões, deixando-os para o professor a tarefa de passar-lhes todo e qualquer tipo de conhecimento, higienização, além das cobranças da sociedade que depositam todas as expectativas ao professor.
- falta de trocas de informações com os profissionais de outra área, como por exemplo: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. , muitas vezes fica no posto de saúde o que propicia o rompimento com a falta de entendimento do professor com relação a procedimentos que o mesmo desconhece.

#### **5.4 Procedimentos**

Os questionários foram entregues em mãos e respondidos na presença do entrevistador, esclarecendo dúvidas que foram surgindo no decorrer da aplicação.

## **5.5 – Descrição do Sistema Educacional**

É necessário ressaltar que, o município de Três Corações, no ano 2000 constava com 10 (dez) escolas estaduais e 18 (dezoito) escolas municipais, sendo 8 (oito) escolas municipais rurais e 10 (dez) escolas municipais urbanas.

A rede estadual constava com 2939 alunos de 1ª a 4ª série, 3.061 alunos de 5ª a 8ª série e 2.153 em ensino médio. A suplência de 3ª e 4ª série com 273 alunos e a suplência de ensino médio com 806 alunos.

A rede municipal teve em seus registros um total de 1.107 criança em educação infantil, 3.134 alunos em ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 2.093 alunos em ensino fundamental de 5ª a 8ª série, no curso de suplência de 1ª a 4ª série constava com 701 alunos e curso de suplência em ensino médio não houve no ano de 2000.

A rede particular constava com 1.077 alunos em educação infantil, 245 alunos de ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 283 alunos em ensino fundamental de 5ª a 8ª série. O ensino médio constava com 175 alunos. E o curso de suplência particular de 1ª a 4ª série tinha 65 alunos e o curso de suplência de ensino médio com 221 alunos.

## **5.6 – Procedimentos do Serviço de Psicologia**

Diante destes dados, a autora limitou-se em fazer a pesquisa apenas no ensino municipal com alunos de 1ª a 4ª série, onde foi solicitada a fazer o psicodiagnóstico no período de março a junho de 2000.

Agosto foi à devolutiva para os professores.

A psicóloga solicitou que fosse determinado apenas o nº de 4 (quatro) vagas para cada escola, onde os professores indicam as crianças com dificuldade de aprendizagem, e encaminha os pais para que o profissional faça a anamnese e ou entrevista com os responsáveis pela mesma.

A bateria de teste utilizada pelo profissional incluiu: HTP (personalidade e aspectos sociais); GOODENOUGH (inteligência); e BENDER GESTÁLTICO-VISOMOTOR (psicomotor e neurológico).

A análise psicológica é feita tomando-se o conjunto de dados obtidos. E a responsabilidade ética do profissional que conduz o psicodiagnóstico é muito importante (Sales 2000).



O objetivo deste estudo é fornecer para os familiares e professores um retorno de como encaminhar e ou tratar as dificuldades encontradas.

Os casos mais freqüentes encontrados foram deficiência mental, distúrbio de comportamento e afeções neurológicas em que foram encaminhados para o setor de neurologia para o parecer do mesmo.

Nesse sentido realizou-se o psicodiagnóstico em três etapas:

1º Entrevista com os pais ou responsável, onde é feita a anamnese;

2º Aplicação da bateria de testes, sondando as áreas afetivo-familiar, intelectual e neurológico motora. Se necessário marca-se outra consulta para a confecção do laudo.

3º entrevista devolutiva com informações para os pais, caracterizando o final do psicodiagnóstico, esclarecendo dúvidas, encaminhando para uma psicoterapia, caso necessário, e ou para as áreas que necessitem do acompanhamento adequado.

4º reunião com os professores para esclarecimento de dúvidas e aplicação do questionário de pesquisa.

### 5.7 – Bateria de Testes

TESTE	PRINCIPAL ÁREA SONDADA
HTP	AFETIVA
DESENHO DA FAMÍLIA	AFETIVO-FAMILIAR
DESENHO LIVRE	AFETIVO INTELECTIVA
BENDER GESTALTICO-VISOMOTOR (B.G)	NEUROLÓGICO-MOTORA
GOODENOUGH	COGNITIVO (INTELIGÊNCIA)

Como acontece com quaisquer outros testes de psicologia, a qualidade e profundidade das análises dependem, quase exclusivamente, dos conhecimentos e da capacidade do profissional que os interpreta. Sales,2000)

Campos (1982) diz, que atualmente o desenho infantil é “considerado como expressão do modo como a criança percebe e compreende o mundo. Esta nova posição valoriza todas as relações que se determinam entre a totalidade psíquica da criança – emocional e intelectual, no processo de maturação e seu meio social e cultural, envolvendo também a educação sistemática que recebeu.”

Acrescentamos que muitos conteúdos profundos da personalidade não podem ser conhecidos por uma modalidade de investigação direta como entrevista, mas aparecem configurados em desenhos, ressaltando assim sua importância.

O HTP (house, tree, person) é uma modalidade de investigação da personalidade criada por Buck, em 1948-9. Sobre os desenhos do HTP, segundo Campos (op.cit.), podemos comentar de forma muito resumida que a casa “constitui um auto-retrato, expressando as fantasias, o ego, a realidade, os contatos, acessibilidade...”; a árvore “é, dos três desenhos, o que mais provavelmente revela a auto-imagem da pessoa, no contexto no seu relacionamento com o ambiente”, e a pessoa revela principalmente o esquema corporal, as identificações, o contato interpessoal e com o ambiente.

Sua aplicação consiste em fornecer uma folha de papel sulfite em branco e lápis preto, deixar disponível uma borracha e pedir que a criança desenhe. “Respeita-se a produção espontânea da criança e nada é induzido, sugerido, avaliado nem comentado.” (Sales,2000)

O procedimento de aplicação é o mesmo para o desenho da família. No desenho livre, podemos solicitar um título e no da família, pedimos que nomeie as pessoas. Ambos podem ser complementados, pedindo-se à criança para responder algumas perguntas sobre os desenhos ou, então, que conte uma história sobre eles.

Quando solicitamos à criança que desenhe sua família, apesar do caráter limitativo da ordem dada, as preocupações afetivas do sujeito e o mecanismo de projeção agem no sentido de deformar a realidade e revelar o mundo interior. O mundo da criança é sua família e as relações mantidas com ela são da máxima importância para a compreensão dos dinamismos e da estrutura da personalidade.

O Bender Gestáltico Visomotor (B.G.) (Lauretta Bender, 1932-38) foi elaborado com base na psicologia da gestalt ou forma. É usado para verificar regressão, perda de função e lesões orgânicas, retardos do desenvolvimento da inteligência e vários tipos de deficiência mental. Também fornece elementos para sondagem da personalidade, especialmente em episódios regressivos.

A aplicação consiste em pedir que a criança que reproduza nove figuras geométricas, com diferentes graus de complexidade. As figuras são apresentadas em cartões padronizados.(Sales, 2000)

O teste de inteligência por meio da figura humana, do autor Forense Goodenough, em seu manual em língua castelhana – 4ª ed. Editorial Piados – Gabildo 1547 – B. Aires é usado para medir a inteligência pela análise de representação da figura humana.

Consta de uma só coisa: desenhar um homem. A avaliação é feita, simplesmente, verificando-se as partes do desenho que estão certas.

O teste foi feito entre 1895 e 1915: a autora quis mostrar como a análise de pequenas diferenças era capaz de proporcionar um instrumento de medida do nível geral do desenvolvimento mental. Ela não pretendeu analisar profundamente essas pequenas diferenças:

Esta escala tem as seguintes características:

1. Somente utilizar o desenho de um homem
2. Portanto, é um teste não verbal
3. O tempo de aplicação é de menos de dez minutos, em geral.
4. É particularmente útil para crianças entre 4 a 10 anos de idade mental, para estrangeiras e surdas (No Brasil entre crianças de 4 a 15 anos).
5. É útil no estudo de grupos
6. Sua fidedignidade vai de 80 a 90 ( para o mesmo período, sem selecionar idades)
7. Tem uma correção de 76 com a revisão Standard da Escala de Bine, para o mesmo período com idades homogêneas.

Deve salientar-se que uma aprendizagem anterior do desenho não influi na avaliação.

Com objetivo de precisar se o teste servia como medida para o prognóstico do êxito escolar, foram ainda feitas experiências com vários grupos de crianças bastante heterogêneas.

Sua fidedignidade, o erro provável na estimação de um QI é de mais ou menos de 5,4 para todas as idades de 5 a 10 anos.

## Conclusão

Pode-se perceber que esta é uma das estratégias que deverá acompanhar a revisão de paradigmas quanto ao aluno portador de necessidades educativas especiais, bem como qualquer aluno que venha apresentar dificuldades de aprendizagem.

A partir do conhecimento da realidade que se passa em particular dever-se-á estabelecer cursos ou orientações que possam aliviar ou complementar a assessoria do professor em sua atuação efetiva.

Nesse sentido, o suporte dos profissionais da área de saúde é fundamental quando necessário, efetivando-se como forma preventiva.

## **6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **6.1 – Considerações Iniciais**

Os dados serão apresentados quantitativamente e de acordo com o grau de dificuldades encontrados pelo professor, em sala de aula, com os pais, no setor pedagógico, conteúdo e especialistas.

Os resultados estudados serão mostrados, de maneira geral e de forma particular para os fatores que destacam o portador de necessidades educativas especiais e para a necessidade de especialistas, principalmente o psicólogo no sistema educacional.

### **6.2 Resultados e Discussão**

Foram aplicados 29 questionários no total, conforme apresentados e discutidos a seguir.

A pesquisa apontou que a maior dificuldade encontrada pelo professor são os alunos com dificuldade de aprendizagem. Em seguida a falta de comparecimento dos pais, ou seja, a necessidade de uma maior interação família/escola e ou pais/professores/aprendiz. Mostrou que ainda há uma dificuldade no trabalho técnico pedagógico, devido a falta de motivação, daí a autora articula a necessidade de cursos a serem oferecidos para motivá-los a continuidade de práticas entrelaçadas ao conhecimento teórico.

A dificuldade encontrada pelo professor no trabalho com o conteúdo dentre os itens: assuntos polêmicos, estratégia de ação, métodos de ensino, conteúdo programático, apoio supervisão, o item “recursos extras” foi o mais predominante o que leve a autora a remeter a falta de criatividade para envolver o aluno na aprendizagem.

A questão especialistas mais citados frente as dificuldades encontradas para o apoio e ou acompanhamento, veio ao encontro da defesa desta dissertação, marcando a necessidade do especialista psicólogo para trabalhar as dificuldades encontradas e encaminhar ou dar o suporte ao sistema educacional, visando um trabalho de qualidade no favorecimento da aprendizagem e da inclusão.

Sobre a inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais, a pesquisa mostrou a aceitação desde que tenha suporte e apoio técnico especializado.

A respeito da LDB, foi checado o desconhecimento pela amplitude e necessidade maior de estudos no aprofundamento dos conhecimentos desta lei.

Sobre o sistema de ciclos houve uma aprovação de modo geral.

Na questão sobre o que é falho no setor educacional, dentre diversas colocações, encontramos novamente a falta de especialistas para questões que vão além do conhecimento dos professores e a percepção da necessidade de um trabalho de parceria entre saúde/educação na busca de resolução de problemas.

Enfim, nos demais comentários que a pesquisa deixou em aberto aos entrevistados, também foi apontado a necessidade da assistência psicológica de maneira geral. Daí pode-se concluir que um trabalho de inclusão é feito através de parcerias dos seguimentos da saúde e educação para um trabalho de qualidade e conquista dos direitos que todo cidadão possui por lei.

### **6.3 Entender para Atender**

O que o psicólogo faz que não seja escutar para entender como o sujeito percebe e amarra suas questões e seus valores. É praticamente nesta escuta que lhe é possível intervir tornando positivo o ato de atender a compreensão e fazendo com que o sujeito perceba a sua trajetória, assim a cadeia de perceber-se para perceber o outro.

Assim a inclusão faz parte de um desenvolvimento das potencialidades para administrar. Administra a relação de interdependência, no sistema educacional, saúde e no seu aspecto social. Conseqüentemente administrando a escola, a filosofia da escola, o trabalho em equipe, a formação de valores ou o resgate da cidadania iremos atingir o aluno. Principalmente aos alunos que chegam as escolas regulares vindas de instituições pelas quais existiam relações estruturadas, ou seja, rótulos de referência que muitas vezes impedem o progresso ou a inclusão, pois o sujeito acaba por transformar-se naquilo que as pessoas denominaram sobre seus pensamentos.

E quando se está grudado em um rótulo é difícil as pessoas enxergarem de outra forma ou conseguirem fazer esse desprendimento de rótulos que marginalizam e acabam por fracassarem e refletem o preconceito.

Daí a necessidade de um profissional especializado, principalmente da área de psicologia para promover ou remover estes estigmas e preconceitos que estão arraigados

no sujeito. É neste processo verbal de comunicação que iremos destituindo esta vestimenta de rótulos que se concretizam nas mentes dos indivíduos, das equipes e do sistema, e se Não forem permanentemente trabalhado, vigiado e analisado corremos o risco de nos equivocarmos incessantemente.

Analisar os desejos é uma necessidade para apreendermos em que sentido estamos motivados.

E o que é a motivação ?

A motivação é a confiança no valor do indivíduo; é a confiança no valor de uma equipe, e assim se passa a gerenciar todo o sistema fazendo com que todos pensem como equipe, nos diversos setores saúde/educação e trabalhando como equipes facilitaram a motivação de todos com a devida participação de cada um.

E o que é a participação ?

É fazer parte, é tomar parte, é Ter parte, ou seja, fortaleceremos a base afetiva e a base técnica com ganhos em participação, em envolvimento e em comprometimento.

Enfatiza-se mais uma vez que o trabalho com as concepções filosóficas são conseqüências de cada unidade, de cada setor, de cada equipe e de cada sistema.

Vamos reconhecer que temos deficiências e problemas e que isto é comum a todos os seres humanos, mas é com estes desafios que iremos nos aperfeiçoar, nos aprimorar na tentativa de socializar o conhecimento.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

### PESQUISA: REDE DE ENSINO - MUNÍCIPIO DE TRÊS CORAÇÕES

CLASSIFIQUE SUA RESPOSTA DE 1 A 5 DE ACORDO COM O GRAU DE DIFICULDADES ENCONTRADAS : EXEMPLO:

1 -MENOR GRAU DE DIFICULDADE 5- MAIOR GRAU DE DIFICULDADE

1. Qual a maior dificuldade encontrado por você professor ?

- alunos com dificuldade de aprendizagem
- os pais
- equipe técnico pedagógica
- conteúdo

2. Quais as dificuldades encontradas em sala de aula ?

- disciplina
- relacionamento
- dificuldade de aprendizagem
- manejo de alunos especiais
- motivação
- comportamento

3. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com os pais ?

- comunicação
- comparecimento
- participação
- esclarecimento

4. Dificuldades encontradas no trabalho técnico - pedagógico

- Relacionamento
- Comunicação
- Motivação
- Colaboração
- competição

5. Dificuldades encontradas pelo professor no trabalho com o conteúdo ?

- conteúdo programático
- métodos de ensino
- recursos extras
- apoio supervisão
- atualização
- assuntos polêmicos
- estratégia de ação

6. Especialistas mais citados frente as dificuldades encontradas para apoio e ou encaminhamento

- Psicólogo
- Neurologista
- orientador
- fonoaudiólogo
- assistente social
- supervisor
- outros

7. O que você pensa sobre a inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais ?

8. O que você pensa a respeito da LDB ?

9. O que você pensa sobre o sistema de ciclo ?

10. Em sua opinião o que é falho no setor educacional ?

11. Demais comentários que achar necessário:



**PESQUISA: REDE DE ENSINO - MUNICÍPIO DE TRÊS CORAÇÕES**

GRÁFICO I

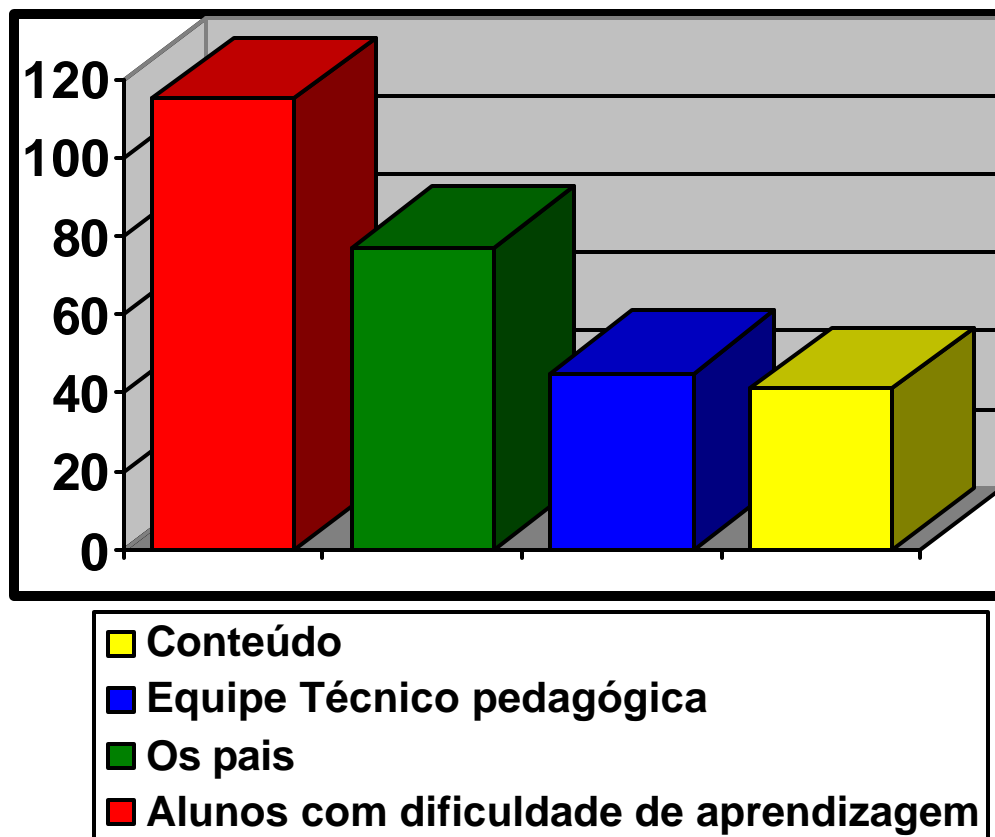
QUAL A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADO POR VOCÊ PROFESSOR ?

Alunos com dificuldade de aprendizagem – 115

Os pais – 77

Equipe técnico pedagógica – 45

Conteúdo – 41



## GRÁFICO II

## QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SALA DE AULA ?

Dificuldade de aprendizagem – 107

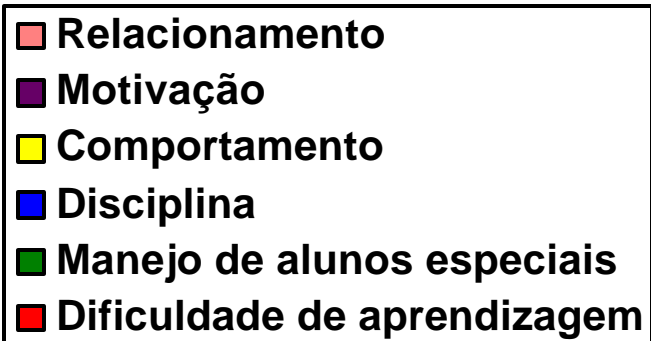
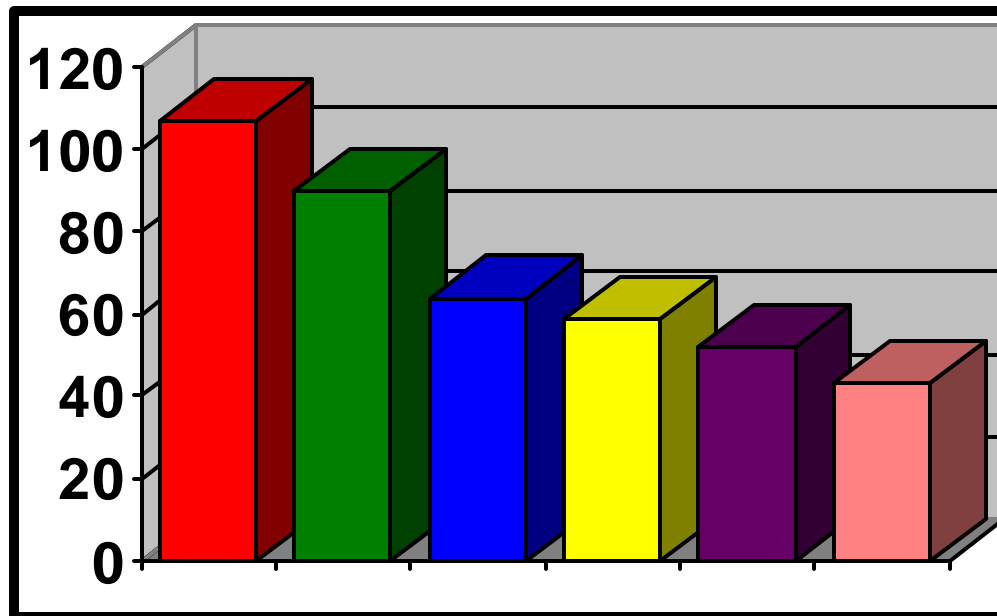
Manejo de alunos especiais – 90

Disciplina – 64

Comportamento – 59

Motivação – 52

Relacionamento – 43



## GRÁFICO III

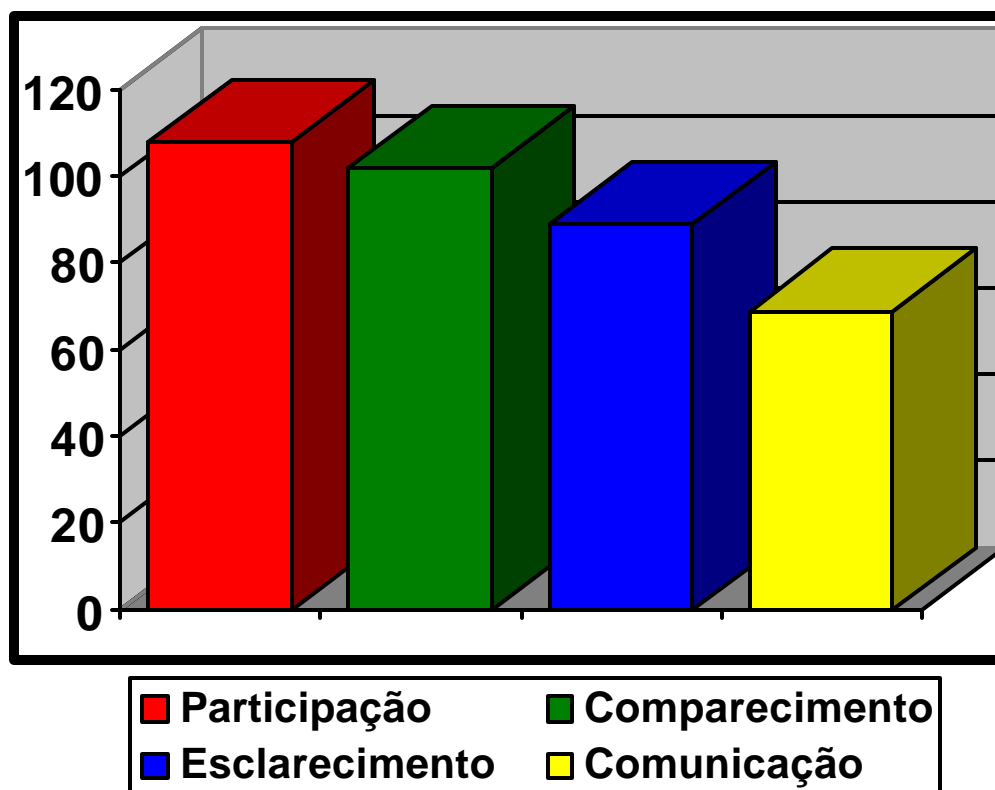
QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO COM OS PAIS ?

Participação - 108

Comparecimento - 102

Esclarecimento - 89

Comunicação - 69



## GRÁFICO IV

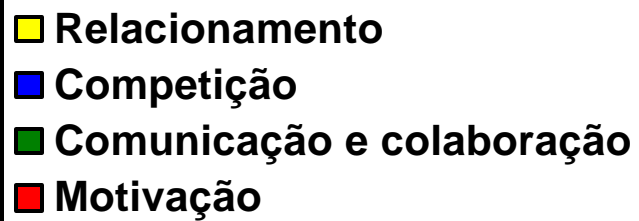
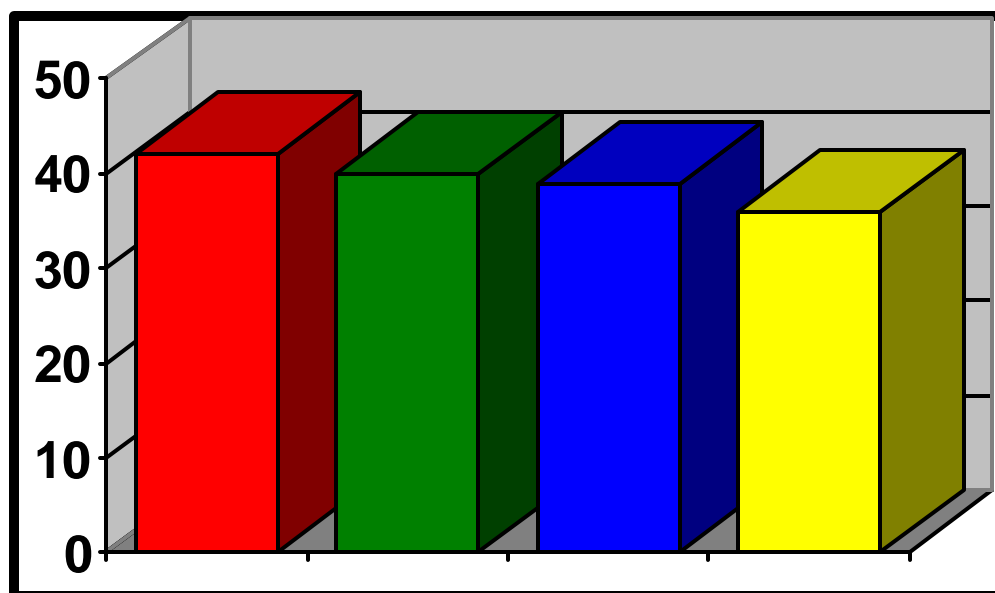
## DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO TÉCNICO PEDAGÓGICO ?

Motivação – 42

Comunicação e Colaboração – 40

Competição – 39

Relacionamento – 36



## GRÁFICO V

## DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR NO TRABALHO COM CONTEÚDO

Recursos Extras – 56

Assuntos Polêmicos – 55

Estratégia de ação – 50

Métodos de ensino – 47

Conteúdo programático – 44

Apoio supervisão – 34

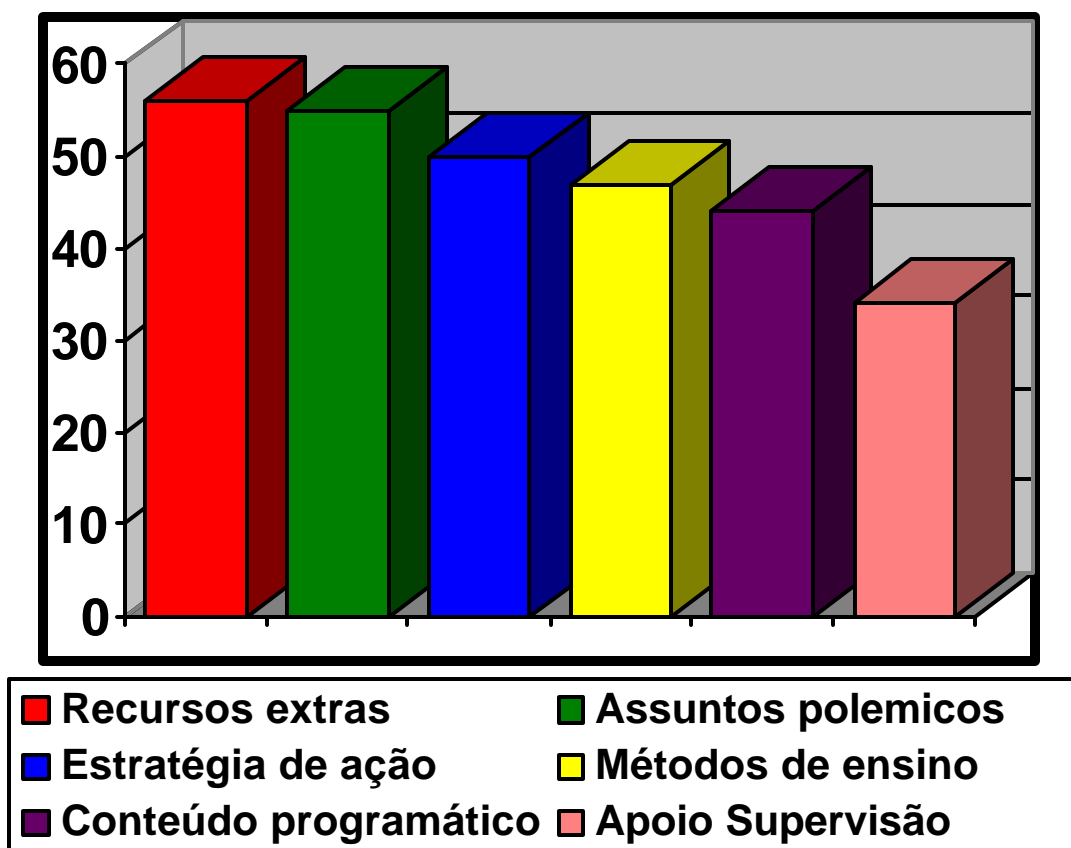


GRÁFICO VI

ESPECIALISTAS MAIS CITADOS FRENTE ÀS DIFICULDADES  
ENCONTRADAS PARA APOIO E OU ENCAMINHAMENTO

Psicólogo – 112

Neurologista – 99

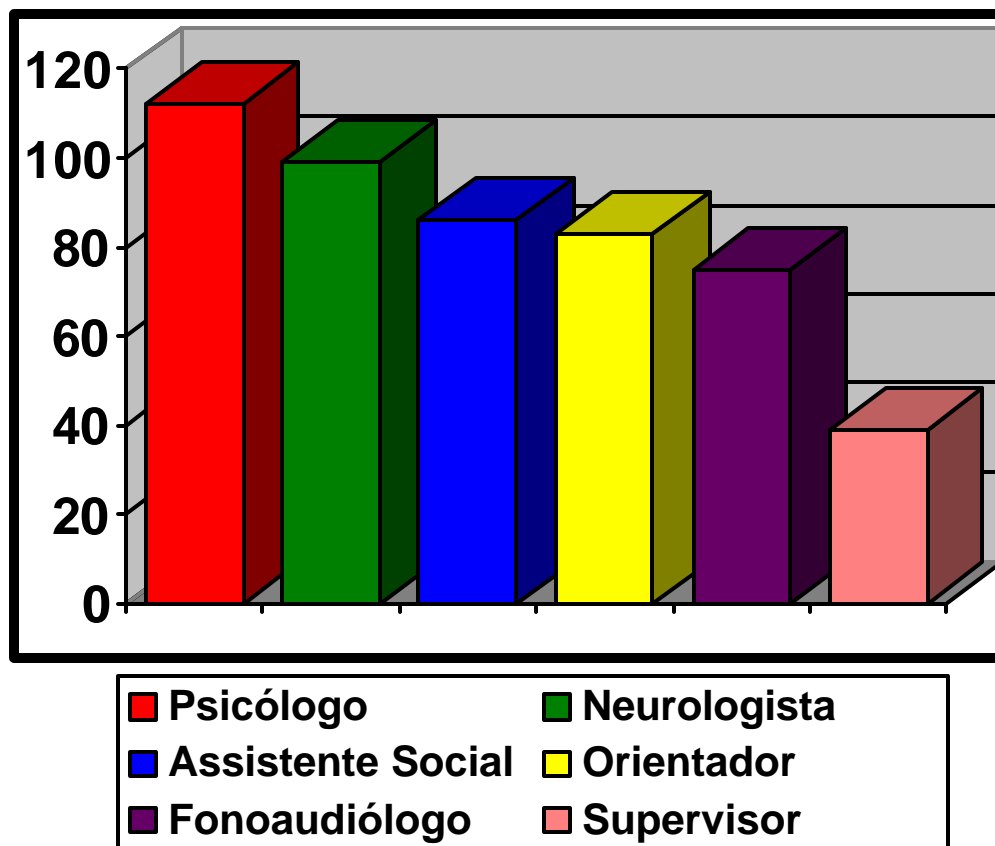
Assistente Social – 86

Orientador – 83

Fonoaudiólogo – 75

Supervisor – 39

Outros



7- O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ?

“Uma alternativa necessária para que o portador e a família se sintam menos discriminados”.

“Acho que proporciona ao aluno experiências novas para se integrar ao mundo real, normal, apesar de que não me sinto preparada para trabalhar com este aluno”.

“Com apoio técnico especializado é muito positivo a inclusão”.

“Os professores não estão prontos para estes alunos”.

“É uma estratégia muito válida, pois, contribui para o desenvolvimento dos mesmos”.

“Que é um direito, desde que os coloque em salas que os mesmos dê conta e haja possibilidade de trabalho”.

“Já recebemos alunos assim, devem ser tratados como os outros”.

“Acho que o aluno pode desenvolver muito, principalmente o afetivo e a moralidade”.

“Seria viável se as professoras estivessem preparadas para trabalhar com eles”.

“É uma ótima oportunidade para sua integração social”.

“Precisam de mais atenção”.

“Cada caso é um caso, mas as necessidades educativas especiais, muito acentuadas, acredito que devam ser trabalhadas em salas também especiais, onde cada caso poderá ser melhor observado e trabalhado”.

“É um aluno que merece um cuidado especial, mas nada que faça gerar preconceitos entre as crianças”.

“Tem que ser respeitado em suas limitações e o professor tem que ter capacitação para atendê-lo”.

“É uma criança como outra e suas limitações tem que serem respeitadas trabalho direcionado a necessidade”.

“É uma criança comum, devendo ter respeito em suas limitações”.

“É válido e importante, desde que o professor tenha suporte para trabalhar”.

“Acho que deveriam ser encaminhados quando eles iniciam a 1ª. série e ser atendidos por uma equipe que de apoio como: Psicólogo, Fonoaudiólogo”.

“Acho muito difícil. E só é possível quando tem como suporte a equipe citada anteriormente”.

“Penso que deva incluí-lo, mas me acho despreparada para trabalhar com ele”.

“É preciso que haja um atendimento específico para que as habilidades e competências sejam desenvolvidas de uma maneira individual ao mesmo”.

“Que o professor precisa ser bem preparado para promover seu progresso e este não seja excluído da turma”.

“Nada contra. Porém seria necessário que nos ensinassem a trabalhar com eles”.

“Todos devem ter chances iguais, mas o atendimento deve ser diferenciado”.

“Eu acho certo porque esse aluno deve conviver com os alunos normais porque sua convivência não se restringe à apenas pessoas especiais”.



“Bom, porque precisamos aprender conviver com as diferenças de cada indivíduo”.

“Uma ação positiva desde que haja base de sustento para um trabalho seguro e sensato”.

“É necessário que aconteça, pois ninguém cresce isoladamente ou num mundo só de dificuldades. É preciso conviver com outros, para que haja desenvolvimento, troca de experiências etc.”.

“Esse aluno como qualquer outro tem condições e habilidades de freqüentar o ensino fundamental, com muito sucesso”.

#### 8- O QUE VOCÊ PENSA A RESPEITO DA LDB ?

“Um direcionamento para a educação”.

“Preciso me informar mais”.

“Uma lei que fica só no papel”.

“Pouco divulgada e com dupla interpretação”.

“Se as leis fossem cumpridas realmente seriam muito válidas, muita coisa importantes são deixadas de lado”.

“É ampla. A necessidade de orientação tanto para o professor quanto para os alunos”.

“Após a reformulação, está atendendo mais os alunos”.

“Nem sempre atende as necessidades do educador e do educando”.

“Um pouco complicada para muitas pessoas que não conseguem entender o que lêem”.

“A LDB assegura ao aluno possibilidades de progressão nos estudos de acordo com seu desenvolvimento”.

“Na teoria muita boa, mas na prática há falhas”.

“Teoricamente boa, na prática, precisa ser repensado”.

“É válida. Desde que faça uma reavaliação todos os anos com participação do professor e comunidade e não de acordo com o que eles pensam que é certo”.

“Depois de reformulada atende mais as necessidades da população”.

“Ela esta no momento atendendo as necessidades da época”.

“Ela atende as necessidades”.

“É válido e importante, desde que o professor tenha suporte para trabalhar”.

“Acho que a LDB é muito aberta e deixa questões muito vagas”.

“Acho que é uma lei que nos brasileiros ainda não estamos preparados para vivenciar e vai levar um tempo para que seja totalmente implementada”.

“Acho positiva, pois força o incentivo à Educação”.

“É preciso ser repensada”.

“Algumas leis eu acho que não tem fundamento prático comprovado (Ex: entrar na 1ª série com 6 anos etc.).

“Bons conteúdos, mas tem um pouco daquilo que não dá pra ser adaptado à nossa realidade”.

“Como o próprio nome diz dá base de conteúdos”.

“É a lei que está deixando todas nós preocupadas, pois exige que o professor tenha Curso Superior e a maioria não tem condições financeiras para mantê-lo”.

“Está exigindo muito para o professor prosseguir seus estudos, mas o salário de um só período não dá”.

“Depois das últimas revisões passa a falar um pouco mais a linguagem brasileira”.

“A LDB dá garantias ou tenta valorizar através das leis a importância do papel do portador de deficiência, como também favorece as crianças e adolescentes nos seus direitos”.

“A LDB veio para garantir aspectos fundamentais e primordiais na educação, como direito à uma educação de qualidade para todos”.

#### 9- O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O SISTEMA DE CICLO?

“Um avanço, pois favorece os alunos de todos os níveis”.

“É uma experiência nova e não sabemos ainda o saldo desse trabalho, não temos uma conclusão final”.

“Havendo estudo e compreensão sobre a filosofia, é ótimo”

“É bom, mas é processo. Não dá pra cair de para quedas”.

“O sistema de ciclo contribui muito na aprendizagem dos alunos com dificuldade na aprendizagem”.

“Acho que é novo, e o novo causa polêmica, tem aspecto positivo e negativo. Deverá melhorar o trabalho de acordo com o tempo e aceitação, conscientização”.

“Qualquer sistema é válido desde que haja compromisso”.

“Penso que às vezes estimula o desinteresse em alguns alunos; mas favorece muitos alunos”.

“Bom, mas deveria ser repensado, porque muitos objetivos deveriam ser atingidos antes que os alunos passem para a série seguinte”.

“O ciclo é uma oportunidade dada ao aluno, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento”.

“A idéia é muito boa, mas precisa ser mais planejada”.

“Bom na teoria. Na prática, precisa ser repensado”.

“Mas pode ser válido, se houver um bom remanejamento”.

“Como todo sistema tem seus pontos positivos e negativos e para dar certo tem que haver compromisso do educador”.

“Sou a favor desde que seja feita a avaliação de cada criança ao final do mesmo e a retenção ser permitida”.

“Muito bom, se tivesse os especialistas e acompanhamentos dos professores o ajudante de sala”.

“Eu acho que o sistema é bom, mas existe alguns pontos que devem ser repensados”.

“Não sou contra, mas acho que precisa de um acompanhamento básico para que o aluno não chegue ao final do ciclo sem saber ler”.

“Acho muito bom por respeitar os diferentes ritmos dos alunos”.

“Bom se fosse reestruturado para esse sistema. na verdade, ele está em cima da estrutura seriada”.

“Se não for bem trabalhado pode ocorrer falhas: que, acredito eu, que vão queimar etapas na aprendizagem dos alunos”.

“Na nossa rede precisa ser mais trabalhado com os professores e comunidade escolar para que não aconteça uma perda para alguns alunos”.

“Bom, mas deveria ter retenção”.

“Dá maior chance para o aluno ser alfabetizado”.

“O ciclo seria bom se em cada escola tivesse um professor recuperador para sanar as dificuldades, porque não é todo aluno que consegue vencer etapas”.

“Da oportunidade de se trabalhar a longo tempo as diferenças individuais, mas o professor necessita-se de mais apoio e informações”.

“É uma estratégia que pode dar certo”.

“O sistema de ciclo busca acabar com a seriação propondo uma busca do desenvolvimento dos alunos por nível de aprendizagem. O aluno é mais valorizado, não é retido, pois, naquele momento ele não consegue e terá mais tempo, no ciclo para evoluir: terá mais oportunidades”.

“O sistema de ciclo tem suas vantagens como respeitar a maturidade e o ritmo de cada educando e às vezes desvantagem, como por exemplo, falta de atualização e comprometimento do professor”.

#### 10- EM SUA OPINIÃO O QUE É FALHO NO SETOR EDUCACIONAL?

“Professores recuperadores para alunos com muitas dificuldades de aprendizagem”.

“A família e a sociedade transferem para a escola tarefas que são delas próprias e isso às vezes sobrecarrega o trabalho da escola. No final, muitas vezes, a escola tem que desempenhar funções da família, da sociedade e o trabalho dela fica a desejar”.

“A falta de especialistas para apoio, em questões, fora de nossa área”.

“Número de alunos além do necessário e possível”.

“O salário baixo do professor que é obrigado a dobrar turno e não pode se dedicar a uma turma só”.

“Imposição política interna, indicação política”.

“Falta de autonomia nas escolas. A distância com a realidade e necessidade do aluno”.

“Avaliação sistêmica, atendimento médico”.

“Falta apoio de outros especialistas que precisamos para atender as dificuldades de nossos alunos”.

“A falta de recursos e materiais”.

“Não ouvir as idéias dos professores (dificuldades)”.

“Falta de um número suficiente de profissionais (+ psicólogos, + fonoaudiólogos, + neurologistas ....) que possam trabalhar em parceria com o professor, quando problemas (especiais acentuados) são detectados e percebidos em sala de aula”.

“A falta de autonomia e participação da comunidade”.

“Falta de autonomia nas escolas, envolvimento da comunidade”.

“A não autonomia das escolas, a falta de participação da comunidade”.

“Adotar sistemas seguindo modelos da capital sem fazer uma pesquisa e possibilidades de dar certo”.

“O descomprometimento das pessoas envolvidas; faltando autonomia para que eles decidam sobre muitas coisas”.

“O desvio da função da escola”.

“O desvio de função a escola como Instituição Assistencialista”.

“O fato de as políticas educacionais serem elaboradas com base em (sistemas avançados) modelos de culturas avançadas (França, p.e.)”.

“Mais etapas na aprendizagem dos alunos. São muitas das vezes encontrar profissionais, “professores mal formados”, incompetentes”.

“A falta de especialistas para acompanhar e orientar o trabalho, frente a situações problemas que o professor às vezes não consegue só”.

“A não retenção, estamos assumindo os nossos alunos e a vida deles com família e tudo”.

“Salas com alunos em diferentes níveis silábico alfabético e se não chegam juntos ao final os professores são Os principais responsáveis”.

“É falho a falta de recuperadores e especialistas na área de saúde”.

“Estamos precisando de mais ação”.

“O que me preocupa é a retenção, afinal quando é que o aluno não está preparado? Qual é o extremo? E como fica este aluno em busca de um espaço significativo no ensino superior?”

“Falta continuidade na parte pedagógica, professor que sabe das dificuldades do aluno e no entanto não busca soluções, preferem trabalhar com o aluno que aprende rápido”.

“Não há continuidade do trabalho pedagógico, tanto por parte do professor, que muitas vezes muda de escola, quanto por parte do supervisor. (ide)”.

## 11- DEMAIS COMENTÁRIOS QUE ACHAR NECESSÁRIO:

“Alguns alunos como os encaminhados necessitam de uma assistência psicológica com auxílio também para os pais, pois, a compreensão deles é importante diante do problema”.

“Penso que os alunos da zona rural deveriam ter um apoio e um acompanhamento médico muito maior, sendo que para os pais é muito mais difícil conseguir médico, dentista, psicólogo, etc”.

“Falta de estruturas. (setor econômico) o sistema pede que improvisemos e acaba ficando falho”.

“A respeito da inclusão preocupa-me muito, que ao invés de incluir, exclui. Pois sendo um “diferente” no meio dos outros, não se sentirá ainda mais “diferente”? Não adianta apenas “incluir”: é preciso dar suporte para essa inclusão.

“Esses especialistas mencionados no item 6 deveriam ser bem mais disponíveis”.

“Acho que seria necessário um trabalho com os professores, um incentivo , joga-se tudo no professor, mas não se aposta nele, não motiva. Acho que a nossa realidade com os alunos é algo sério e só vem piorando. Precisamos detectar falhas e consertá-los logo”.

“Me preocupo com o número de alunos em sala de aula, dividindo um espaço pequeno. A qualidade tem que ser priori, a assistência para todos, especialistas com aberturas para realizar o seu trabalho...”.

“Acho que seria de suma importância um trabalho contínuo e assíduo de um psicólogo na escola para acompanhamento e orientação dos alunos que necessitam, garantindo assim um maior desenvolvimento na aprendizagem”.



## 7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

### 7.1 Conclusões

A questão da inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais é um processo que depende de diversos setores da sociedade, mas é imprescindível o acompanhamento do psicólogo na busca de uma melhor qualidade de atendimento e de vida, ou melhor, a inclusão independe do acompanhamento psicológico, mais o apoio psicológico nas interações junto a realidade educacional é imprescindível...

Enquanto Freud (1974) pensava que o “mal estar crescente na civilização” se devia à necessidade do recalçamento da energia primordial humana para que pudesse haver cultura, Marx (1985) e Nietzsche (1971) verão este recalçamento e este “mal estar” como a necessidade de certos sistemas produtivos de estabelecerem uma escravização generalizada, concreta e virtual, para se apropriarem do excedente do produto social.

A disciplinarização do campo social, tal como o mostrou Foucault (1987), em função de um máximo de obediência, de utilidade e produtividade, tendo em vista a produção material e a apropriação do excedente, induz, em todos os setores da produção, nos agentes produtivos, um grau elevadíssimo de distúrbios psicossomáticos. Isto é, a produção social disciplinar faz passar somente aquelas singularidades comportamentais adequadas ao seu sistema produtivo, bloqueando, recalçando e eliminando toda singularidade comportamental que pudesse dar origem a outras formas de produção.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1976) descrevem os processos psicopatológicos oriundos das relações sociais e produtivas no interior do campo de imanência moderno, Para eles, a esquizofrenia não é considerada uma doença em si mesma, mas sim um processo de transformação do gênero humano, que é índice de uma sociedade por vir. O que é doentio ou se transforma em doença é o bloqueio e o recalçamento do processo. Pode-se, por exemplo, compreender e analisar fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos da vida do município, do estado ou do país, pois são fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.

Articular a produção de conhecimentos com a atuação profissional, gerou a descrição de uma prática profissional no setor educacional, onde o aluno com dificuldades de aprendizagem é muitas vezes excluído, ao invés de ser encaminhado a uma avaliação

que possa diagnosticar, trabalhar e participar de maneira efetiva no meio em que está inserido.

Os resultados da pesquisa salientaram a necessidade da inserção do psicólogo Escolar na rede municipal de ensino na cidade de Três Corações, tendo em vista que o quadro educacional não permite a contratação deste, devido ao fato de considera-lo um profissional da área da saúde. Nesse sentido esta pesquisa apresenta subsídios para a discussão sobre a contratação deste profissional para compor o quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação prevendo a criação e aprovação por lei dos órgãos competentes do município.

A partir desse levantamento de necessidades diagnosticada para a atuação do psicólogo na articulação dos conhecimentos específicos considerados pelos professores da rede municipal quanto a dificuldade em lidar com alunos portadores de necessidades educativas especiais. O psicólogo será o ponto de apoio estratégico para orientações e cursos de esclarecimentos na tentativa de trabalhar a interação família/escola e ou pais/professores/aprendiz, além de dar continuidade aos aspectos motivacionais para práticas entrelaçadas ao conhecimento teórico.

Os recursos extras no trabalho com o conteúdo dependem de criatividade para envolver o aluno na aprendizagem e nada melhor do que um espaço de escuta aos professores que proporcione ou direcione as associações das relações professor/aluno aos trabalhos efetivos para uma aprendizagem de qualidade.

Entende-se que o especialista mais citado frente às dificuldades encontradas na rede de ensino é o psicólogo para o devido acompanhamento, desmistificação da deficiência e inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais a fim de promover a capacidade de percepção de seus limites e condições de aprendizagem, objetivando o saneamento das necessidades escolares, o aumento da qualidade e de eficácia do processo educacional.

### Estratégias

Para a inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais é necessário a diversidade do trabalho do psicólogo nas seguintes ações :

1. Incentivar a implantação e implementação das ações de atenção integral a escola, dentro dos preceitos de diagnóstico, orientação dos professores;

orientação de pais; acompanhamento das normas estabelecidas na instituição, revisão dos paradigmas estabelecidos.

2. Assessorar, sempre que solicitado, as escolas municipais, na elaboração de programas e conteúdos técnicos de capacitação de pessoal, em todos os níveis.
3. Promover ações nas interfaces educação, cultura, esporte, lazer, trabalho e justiça.
4. Promover a participação do PNEE e ações educativas que permitam a esse grupo reconhecer-se a si próprio e ao seu contexto familiar, comunitário e cultural, assim como permitir aos pais, educadores e sociedade o conhecimento da inclusão dentro de uma sociedade exclusiva.
5. Incentivar fóruns de debates sobre “inclusão” propiciando a criação de canais de expressão do PNEE e desmistificando a deficiência.
6. Promover atividades de supervisão do programa e intercâmbio de experiências, objetivando aprimorar o mesmo.
7. Avaliar, sistematicamente, o trabalho do psicólogo na inclusão do PNEE, através de indicadores institucionais de pesquisas e da criação de mecanismos próprios ao processo inclusivo.
8. Levantamento de dados através de entrevistas, anamnese, aplicação testes, enfim, a escuta do profissional psicológico é imprescindível nas instituições escolares no favorecimento do processo de inclusão.

Enfim, recomenda-se atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.

## **7.2 Recomendações**

De acordo com os resultados e conclusões deste estudo e no intuito de resgatar questões de cidadania do portador de necessidades educativas especiais, recomenda-se que:

- Sejam feitas parcerias nos sistemas de saúde/educação;
- Que haja conscientização dos pais/professores e políticas educacionais;
- Que o portador de necessidades educativas especiais seja incluído, não apenas filosoficamente mas efetivamente;

- Que os pais participem mais de reuniões que possam dialogar sobre os paradigmas que perpassam tanto as instituições quanto a forma de pensar de quem está inserido em determinado contexto, que no caso é a escola.
- Que sejam contratados profissionais especialistas, principalmente o psicólogo no quadro educacional, para dar suporte a estas estratégias que necessitam desse perfil profissional do mesmo;
- É necessário conscientizar e sensibilizar os governantes, para evitar a exclusão.

### **7.3 Sugestões para trabalhos futuros**

- Perspectivas de especialistas para um trabalho de qualidade no setor educacional;
- Política Nacional de inclusão, parcerias e desenvolvimento de questões de cidadania;
- Diagnóstico do estado de Minas Gerais e dos demais estados do Brasil, quanto a inclusão do portador de necessidades educativas especiais e a diversidade do trabalho do psicólogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Ardor, M.; Rege, M. Hoffman, V.M.B. – Eu tenho um irmão deficiente... Vamos conversar sobre isso?. São Paulo. Ed. Paulinas/APAE-S.P.,1988*

*Brasil, Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Mídia e deficiência: **Manual de estilo**. 3 ed. Brasília. Corde 1996.*

*Fonseca, V. da – Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce. Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas,1995.*

*Lima, Elvira Cristina Azevedo Souza. Estudo do papel das interações sociais entre crianças no processo de construção de conhecimento na escola. São Paulo: Universidade de S.P.,1991. Pesquisa financiada pelo INEP e CNPQ*

*Mantoan, M.T.E. A integração de pessoas com deficiências. São Paulo: Memnon,1997.*

*Machado, A . M. Crianças de classe Especial: Efeitos e encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.*

*Mazzotta, M.J.da Silveira. Educação Escolar: comum ou especial São Paulo: Pioneira, 1987.*

**Revista Insight-Psicoterapia**, AnoVIII- n° 88 – Setembro de 1998.

**Revista Integração**. Ano 4, n° 9, Brasília -D.F.-1992.

\_\_\_\_\_ . Ano 5, n° 13, Brasília –D.F., 1994

\_\_\_\_\_ . Ano 5, N° 14, Brasília – D.F.,1994

\_\_\_\_\_ . Ano 6, N° 15, Brasília- D.F., 1995.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**. 3.ed.Petrópolis:Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996

\_\_\_\_\_. **Criatividade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993

BARANAUSKAS, C. **Novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Unicamp, 1993

BAUTISTAS, R.J & outros. **Necessidades Educativas Especiais** - Lisboa: Dinalivro, 1993

BUSTAMENTE, S.B.V.Projeto Logo DME – **Revista de tecnologia Educativa**, vol.XI, nº4, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y el arte em la infanica**. Mexico: Hispanias, 1978

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

KNELLER,E.R. **Arte e Ciência da Criatividade**. Tradução de José Reis. São Paulo: Ibrasa, 1978  
 COLE, Michael, WERTSCH, James V. **Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky**. [On-Line] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://w0www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/colevyg.htm> em 21/6/99.

ECO, Umberto **Como se faz uma tese**. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MÜLLER, Mary S., CORNELSEN, Julce M. **Normas e padrões para teses, dissertações monografias**. Londrina: Ed. UEL, 1995.

Pires, Roberto; Lemes, Marta; Rezende Alexandre; Gama, Flávio; Scornavacca, Eusébio. **Uma experiência de renovação do ensino de desenho técnico em engenharia**. In: GRAPHICA'96, Florianópolis, 1996. anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, ETFSC, ABPGDDT, 1996, p.364-372

SOARES, Cláudio C.P. **Informática e educação**. CADesign, São Paulo, n.39, p.74, 1998.

Swarthmore College, Department of Mathematics. **Constructivism Vygotsky and the Internet**. [On-Line] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://forum.swarthmore.edu/mathed/vygotsky.html> em 20/08/98.

**UNIVERSIDADE PAULISTA (OBJETIVO) – UNIP. [ONLINE]. DISPONÍVEL NA INTERNET**

**VIA WWW. URL: HTTP://WWW.DESENHO.COM.BR. ARQUIVO CAPTURADO EM**

**02/06/1999.**

University of Houston on line. **Social constructivism** [On-Line] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.coe.uh.edu/~srmehall/theory/social.html> . Arquivo capturado em 14/09/98.

ÂNGELO, Rute. **Effects of metaphors and paraphases as encodings of verbal information**. Dissertação de doutorado. The Florida State University, Tallahassee, Florida, EEUU, 1979.

BECKER, Fernando. **Ensino e construção do conhecimento: o processo reflexionante. Educação e realidade**. Porto Alegre. v.1, n. 18, jan./jun., 1993.

CASTORINA, J. Antônio e ALAU G. D. **Introducción a la logica operatoria de Piaget**. Ediciones Paidós. Barcelona, 1982.

DANTAS, Heloysa. Wallon. In: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Ed.Summus, 1992.

DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, 1987.

DRESCHER, Gary L. **Made-up minds - a constructivist approach to artificial intelligence**. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1991.

FIALHO, Francisco A. P. **Modelagem computacional da equilibração das estruturas cognitivas como o proposto por Jean Piaget**. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. **Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. Educação e realidade**. Porto Alegre, v.18, n.1, p.53-60.

LACAN, J. Escritos, 1978, p. 22-23

PIAGET, Jean: **Biologia e conhecimento**; Petrópolis, Editora Vozes, 1973.

MORIN, E. **Enigma do homem**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1975

WEISS, P. A. **The science of life**. The living system-system for living. E.U.A, Futura Publishing Company, Inc. 1973.

VON FOERSTER, H. **On self-organizing systems and their environments**. In: **Self-organizing systems**. New York, Pergamon. 1960.

MATURANA R., H., VARELA, F. G. **De Maquinas e Seres Vivos - Uma Teoria Sobre a Organização Biológica**. Editorial Universitaria, S.A. Santiago de Chile. 1972.

STEINBUCH, K. **"Fundamentos de uma Antropologia Cibernética"**. In: Nova Antropologia: O Homem em sua existência biológica, social e cultural. Organizada por

- GADAMER, H. G. e VOGLER, P. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1977, vol. 1 de 7.
- HOLLAND, **John Adaptation in Natural and Artificial Systems**. University of Michigan Press, 1975.
- HOLLAND, John **Genetic Algorithms**. In: Scientific America. Jul 1992. p.44-50.
- DAWKINS, R. **The Blind Watchmaker**. London: Penguin Books, 1988.
- VON NEUMANN, J. **Theory of self-reproducing automata**. Urbana: Editora A. W. Burks, University of Illinois Press, 1966
- EDELMAN, Gerald M.; REEKE Jr., George N.; SPORNS, Olaf: **Synthetic Neural Modeling: The Darwin Series of Recognition Automata, Proceedings of IEEE**, set. 90, vol. 78, n 9, pg. 1498
- RHEA, J. **O mundo fantástico da realidade virtual**. In: Ciência e Futuro, Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1993, p. 172 - 186
- STYX, G. **Domesticating Cyberspace**. In: Scientific America, ago 1993
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. São Paulo: Papiros, 1990, 56 p.
- HEINLEIN, R. **Waldo & Magic Inc**. New York: Pan Books
- BLINDER, P. B. **Representação do Conhecimento e Lógica Fuzzy**. In: Questões Metodológicas em Ciências Cognitivas. São Paulo: EDUSP, vol. 20, 1994.
- CAREY, S. **Minnesota Studies in the Philosophy of Science; in Cognitive Models of Science**, Minneapolis, Vol 15. Edited by Ronald N. Giere; University of Minnesota Press, 1992.
- DRESCHER, Gary L. **Made-up Minds - A Constructivist Approach to Artificial Intelligence**. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1991.
- DREYFUS, Hubert L. **O que os Computadores não Podem Fazer - Crítica da Razão Artificial**. Rio de Janeiro: A Casa do Livro Eldorado S.A. 1975. (Original: What does Computer's Can't Do - A Critique of Artificial Reason, 1972).
- FIALHO, Francisco A. P. **Modelagem computacional da equilibração das estruturas cognitivas como proposto por Jean Piaget**. UFSC, 1994. Doctor degree thesis. Post Graduation Program on Production Engineering, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- FIALHO, F. A. P., SANTOS, N. dos **A general architecture for simulating complex systems able of auto-organization**. in **Artificial Neural Networks in Engineering (ANNIE94)**, North Holland, Missouri, 1994.



- FIALHO, F. A. P., SANTOS, N. A **Fuzzy Architecture for an Eco-ergonomic approach**. in: Proceedings of the first Brazil Japan joint Seminar on Fuzzy Logic. Campinas, 1994
- FIALHO, F. A. P., SANTOS, N. dos. **Antropotechnology, Autopoiesis and the work of Jean Piaget**. in 4th International Symposium on Human Factors in Organization Design and Management (ODAM), Elsevier, Sweden, 1994.
- FIALHO, F. A. P., SANTOS, N. dos. **Modélisation informatique des structures d'équilibration cognitive comme proposée par Jean Piaget**. in: Proceedings of the 40<sup>th</sup> Congrès International de Genie des Systèmes Industriels, France, 1993.
- GLEICK, James **Caos - A Criação de uma Nova Ciência**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991.
- GOLDBERG, David **Genetic Algorithms in Search, Optimization, and Machine Learning**. Reading, Addison-Wesley, 1989.
- GREBOGI, Celso. **"O caos sobre controle"**. In: Ciência Hoje, v. 15, nº 87, p. 42-412.
- HOFSTADTER; Douglas R. GÖEDEL, ESCHER, BACH: **An Eternal Golden Braid**, Vintage Books, 1980.
- HORGAN, J. **"Fractured functions. Does the brain have a supreme integrator?"**. In: Scientific American, dez 93, p. 16-112.
- KAUFFMAN, S. **Antichaos and adaptation**. Scientific American 200 ( ), 1991.
- KONNER, M. **"Máquinas podem pensar como homens?"** In: Diálogo, Rio de Janeiro, 2 (21): 9-12, 1988.
- MONOD, J. **O acaso e a necessidade**. Petrópolis, Editora Vozes, 1970.
- MORIN, E. **O método II, a vida da vida**. Lisboa, Publicações Europa-América, 1977
- OLIVEIRA, P. M. C. de. **"Sistemas Complexos"**. In: Ciência Hoje, v. 16, nº 92, p. 15-412.
- PIAGET, Jean: **The Moral Judgement of the Child**, Routledge and Kegan Paul, 1932
- PIAGET, Jean: **The Origins of Intelligence in the Child**, Routledge and Kegan Paul, N.Y.; Norton, 1952
- PIAGET, Jean: **Construction of Reality in the Child**, Routledge and Kegan Paul,, N.Y.; Ballentine; 1954
- PIAGET, Jean: **Sagesse et Illusions de la Philosophie**, Presses Universitaires de France, Paris, 1969

- PIAGET, Jean. **Recherches sur l' abstraction réfléchissante**. Presses Universitaires de France, France, 1978.
- PIAGET, J. et al **Morphismes et Catégories**. Delachaux & Niestlé, Paris, 1990
- VON BERTALLANFFY, L. **Teoria Geral dos Sistemas**. In Série de Ciências Sociais: Teoria dos sistemas, p. 7-15, 1976
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez. São Paulo, 1986(a).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987(a).
- FREIRE, Paulo e RIVIÈRE, P. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivière**. Editora Vozes. São Paulo, 1987b.
- GAGNÉ, Robert M. **Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino**. Porto Alegre, Globo, 1980.
- GARDNER, Howard. **Frames of mind - the theory of multiple intelligences**. HarperCollinsPublishers. New York, 1993.
- GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. **A mediação pedagógica - educação à distância alternativa**. Papirus Editora. Campinas, 1994.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. Editora 34. Rio de Janeiro, 1995.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA Francisco J. **Autopoiesi and cognition - the realization of the living**. D. Reidel Publishing Company. Boston, 1980.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. **The tree of knowledge - the biological roots of human understanding**. Edição revisada, Editora Shambhala. Boston e London, 1992
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. In: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Ed.Summus, 1992.
- Piaget, Jean & GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
- Piaget, Jean. **O nascimento da inteligência na criança** 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, ed. José Olympio. 1984.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1963.

- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Fundo de Cultura SA. Lisboa, 1967.
- PIAGET, Jean e INHELDER, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1975.
- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento**. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1976.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança** Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Editora José Olympio. Rio de Janeiro, 1984.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança** Editora Guanabara. Rio de Janeiro, 1991.
- RAMOS, Edla M.F. E MENDONÇA, I. - "**O Fundamental na Avaliação do Software Educacional**" - Anais do II Simpósio Brasileiro de Informática e Educação - Porto Alegre, RS - outubro 1991.
- RAMOS, Edla M. F. e MARIANI, Antônio C. **software Geoplano, a concepção segundo uma perspectiva ergonômica**. Em Anais III Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Rio de Janeiro, set. 1992:28-37.
- RAMOS, Edla. **O método clínico piagetiano e os ambientes LOGO e AABC** UFSC, não publicado, 1994.
- TAILLE, Yves de La et alli. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- THOMAS, Kesselring. **Jean Piaget** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
- TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon - **teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial. São Paulo, 1992.
- VALENTE José A. **Os diferentes usos do computador na educação**. Em "**Computadores e conhecimento - repensando a Educação**" editado por José Armando Valente. Gráfica Central da UNICAMP. Campinas, 1993.
- VARELA, Francisco J. **Autonomie et connaissance - essai sur le vivant**. Éditions du Seuil. Paris, 1989.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem** São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed, São Paulo, Martins Fontes, 1994.

- WALLON, Henri. **As Origens do Pensamento na Criança.** São Paulo: Ed. Manole, 1988.
- WAZLAWICK, Raul S. **Um modelo computacional para a teoria da equibração cognitiva de Jean Piaget.** Tese de doutorado apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- DURANT, Will. **A História da Filosofia.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- GAARDER, Joinestein. **O Mundo de Sofia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas .** São Paulo: Loyola, 1995.
- HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História.** Brasília: UnB, 1995.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, **Daniilo.** 2a. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- HALÉVY, Daniel. **Nietzsche: uma biografia.** Rio de janeiro: Campus, 1989.
- JOLIVET, R. **Nietzsche.** in **As doutrinas existencialistas.** Porto: Tavares Martins, 1979. p. 65-79.
- NIETZSCHE, F. **Pela história natural da moral.** in **Além do Bem e do Mal.** São Paulo: Hemus, 1981. p. 105-129.
- WEBER, M. **Economya y Sociedad: esbozo de una sociologia comprensiva.** México : Fónodo de Cultura Económica, 1974.
- \_\_\_\_\_. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** 9ª ed., São Paulo : Pioneira, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Ciência e Política: duas vocações.** Brasília : UnB, 1985.
- \_\_\_\_\_. **História Geral da Economia.** São Paulo : Mestre Jou, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia da Burocracia.** São Paulo : Mestre Jou, 1966.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Teoria das Ciências Sociais.** São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio de Sociologia** [GERTH, Hans & Mills, Wriith (Orgs.)]. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- ANDERSSON, Gunnar. (Ed.). **Rationality in Science and Politics.** Dordrecht : D. Reidel Publishing Company, 1984.
- BERNSTEIN, Richard J. **The Restructuring of Social and Political Theory.** University of Pennsylvania Press, 1978.
- BERTRANOU, Clara A.J. **Alfred Schutz y el campo de la formalización de lo social.** In: Revista de Filosofía y de Teoria Política, 28/29:86-95, 1991.

- CUNHA, Vera B.M.C. **Racionalidade administrativa na lógica de ação dos dirigentes da empresa estatal**, In: Revista de Administração Pública, 24(3):62-88, mai./jul. 1990.
- FREITAG, Bárbara. **Teoria da ação comunicativa e psicologia genética: um diálogo Habermas x Piaget**, In: Revista Tempo Brasileiro, 78:27-59, out./dez. 1982.
- FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**: Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- JAFELLA, Sara Ali. **La subversión del conocimiento: jerarquización de la "razón técnica" (influencias sobre América Latina)**. In: Revista de Filosofía y de teoría política, (26/27):80-84, 1986.
- KALBERG, Stephen. **Max Weber's types of rationality: cornerstones for the analysis of rationalization processes in History**, In: American Journal of Sociology, 5(85):1145-1179, 1980.
- KAUFMAN, Herbert. **Are Government Organizations Immortal?** Whashington: The Brookings Institution, 1976.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5ª ed., São Paulo : Paz e Terra, 1989.
- LUHMANN, Niklas. **Fin e Racionalidad en los Sistemas**. Madrid : Editora Nacional, 1983.
- MEDEIROS, A.C.& BRANDIÃO, Hugo. **Em busca de novos paradigmas para a análise de políticas públicas**, In: Revista de Administração Pública, 24(3):4-53, mai./jul. 1990.
- MINTZBERG, Henry. **The Structuring of Organizations**. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1979.
- MOTTA, Fernando C. P. **Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo : Atlas, 1986.
- OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista** Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVÉ, León. **Racionalidad y legitimación política**, In: Revista de Filosofía y de Teoría Política, 28/29:147-158, 1991.
- RAMOS, A. G. **Administração e Contexto Brasileiro**. Rio de Janeiro : FGV, 1983.
- \_\_\_\_\_. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro : FGV, 1989.
- SCHUTZ, Alfred. **The Phenomenology of the Social World**. Northwestern University Press, 1967.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1979.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. 3ª ed., Rio de Janeiro : FGV, 1979.

\_\_\_\_\_. **As Ciências do Artificial**. Coimbra : Armênio Amado Editor, 1981.

THOMPSON, James D. **Dinâmica Organizacional: fundamentos sociológicos da Teoria Administrativa**. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1976.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

WOLIN, Sheldon S. **Max Weber: legitimation, method, and the politics of theory**. In: Political Theory, 3(9):401-424, aug. 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria y práxis: estudios de filosofia social**. Madrid : Tecnos, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1980.

\_\_\_\_\_. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la Acción Comunicativa** Madrid: Ediciones Catedra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre : L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Motivos de Pensamento Pós-Metafísico**, in: Presença Filosófica, 25(1-2):39-59, jan/jun. 1990.

\_\_\_\_\_. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa : Dom Quixote, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. 2ª ed., São Paulo : Brasiliense, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990c.

\_\_\_\_\_. **Soberania popular como procedimento: um conceito normativo de espaço público**, In: Novos Estudos CEBRAP, 26:100-113, mar. 1990d.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la Acción Comunicativa: complementos e estudios previos**. Madrid : Ediciones Cátedra, 1990e.

\_\_\_\_\_. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa : Edições 70, 1994.

ARAGÃO, Lúcia Maria C. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro : tempo Brasileiro, 1992.

ASSMANN, Selvino José. **Escola de Frankfurt: uma superação do Materialismo Histórico?** In: Revista de Ciências Humanas, 6(3):19-34, ago. 1984.

BOMBASSARO, Décio O. **Lebenswelt: o ideal infinito de racionalidade**, in: Conjectura, 1(1):173-213, dez. 1987.

CARVALHO, Maria Cecília M. **Verdade e pragmática: sobre as teorias de Strawson e Habermas**, in: Reflexão, 46:7-30, jan./abr. 1990.

GARCIA, R.M. **Uma proposta alternativa de pesquisa a investigação emancipadora**, In: **Revista de Administração Pública**, 18(2):144-159, abr./jun. 1984.

GEUSS, Raymond. **Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas : Papyrus, 1988.

GIANNOTTI, José Artur. **Habermas: mão e contramão**, In: Novos estudos CEBRAP, 31:7-23, out. 1991.

JAY, Martin. **Dialectical Imagination: a history of the Frankfurt school and the institute of social research**. Boston : Little, Brown and Company, 1973.

LÖWY, Michael. **A Escola de Frankfurt e a modernidade: Benjamin e Habermas**, In: Novos Estudos CEBRAP, 32:119-127, mar. 1992.

MARIOTTO, Péricles. **Do outro enquanto absoluta alteridade que fundamenta o encontro**, in: Reflexão, 46:132-136, jan/abr. 1990.

McCARTHY, Thomas. **La Teoría Crítica de Jürgen Habermas**. Madrid : Editorial Tecnos, 1987.

MEDEIROS, A.C.& BRANDIÃO, Hugo. **Em busca de novos paradigmas para a análise de políticas públicas**, In: Revista de Administração Pública, 24(3):4-53, mai/jul. 1990.

MICHELINI, Dorando J. **Lenguaje y emancipación**, In: Revista de Filosofía y de teoría política, (26/27):294-297, 1986.

RAMOS, A. G. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro : FGV, 1989.

SIEBENEICHLER, Flávio B. **Jürgen Habermas: Razão comunicativa e Emancipação**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

- ZAVALA, Carlos Pères. **Jürgen Habermas: la problemática del sentido en las ciencias sociales**. In: Revista de Filosofia y de teoria politica, (26/27):325-330, 1986.
- Bergson, H. **Matière et Mémoire**. Presses Universitaires de France, 1939. (Trad. bras.: Matéria e Memória. SP, Martins Fontes, 1990)
- Deleuze, G. **Empirisme et Subjectivité**. Presses Universitaires de France, 1953. (Trad. espanhola.: Empirismo y Subjetividad. Barcelona, Granica, 1977)
- Deleuze, G. **Différence et Répétition**. Presses Universitaires de France, 1968. (Trad. bras.: Diferença e Repetição, RJ, Graal, 1988)
- Marx, K. Manuscritos. **Economia y Filosofía**, Madrid, Alianza, 1968. p. 135-208.
- Nietzsche, F. **La Genealogie de la Moral**, Alianza.
- Buck-Morss, S. Piaget, **Adorno y las posibilidades de las operaciones dialecticas**. In: SILVERMAN, H. (Org.). Piaget, la Filosofía y las Ciencias Humanas, México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Freitag B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1984
- Freitag B. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1985.
- Garcia, R. Posfácio. In: PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- Garcia, R. **Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento**. Substratum / Artes Médicas, v. 1, n. 1, p. 47 – 55.
- Nowinski, C. **Biologia, teorias do desenvolvimento e dialética**. In: Piaget, J. Lógica e conhecimento científico. Porto: Civilização, 1981 DEMO, P. A Nova LDB: Rancos e Avanços. Campinas, São Paulo: Papir o, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Questões para Teleducação**. Petrópolis, Vozes, 1998.;
- EGLER, R. C. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro. WVA, 1997.
- FERRETTI, C.J et al. **As Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um Debate Multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FERNANDES, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.
- LDBEN – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 promulgada em 20 de Dezembro de 1996**.
- LAJONQUIERE, L. de. **De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagem. A (psico) Pedagogia entre o Conhecimento e o Saber**. Petrópolis. Vozes, 1993.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para Principiante**. São Paulo: Summus, 1980.



PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança** Rio de Janeiro: Edições Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1973.

\_\_\_\_\_. **O Raciocínio da Criança** Rio de Janeiro. Editora Record, 1967.

SANTAROSA, L.M.C. **Telemática: Um Novo Canal de Comunicação**, Desenvolvimento de Crianças com Paralisia Cerebral. Projerio CIES/EDUCOM/ACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fonseca, 1988.

WERNEK, Cláudia. **Muito Prazer, eu existo**. Rio de Janeiro. WVA, 1993.

#### 7 – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GARDBER, Howard. **As Estruturas da Mente: a Tecnologia das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo. Ed. UNESP, 1991.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP. 1994.

NISKIER. **A Tecnologia Educacional: Uma Visão Política**. Petrópolis. Vozes, 1993.

PAIVA, Yolanda. Moreira dos Santos. **A Afetividade na Aprendizagem – uma Breve Introdução ao Tema**. Texto no Prelo.

ADAMS, R.D., VICTOR, M. **Manual de Princípios de Neurologia**. 4<sup>a</sup> ed. México: Nueva Editorial Interamericana S.A., 1994. 490p.

AKISKAL, H.S., McKINNEY W.T. **Overview of depression: integration of ten conceptual models into a comprehensive clinical frame**. Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v.32, p. 285-305, 1975.

ALMEIDA FILHO, N., SANTANA, V.S., PINHO, A.R. **Estudo Epidemiológico dos Transtornos Mentais em uma População de Idosos - Área Urbana de Salvador - Bahia**. J. Bras. Psiqu., Rio de Janeiro, v. 32, n.2, p. 14-24, 1986.

ALTMAN, I. **Environment and social behavior; Privacy: territorial, personal space and crowding**. Monterey: Brooks/Cole, 1975.

AMBELAS, A. **Life events and the dexamethasone suppression test in affective illness**. J. Affective Disord., Amsterdam, v. 10, p. 203-206, 1986.

- ANISMAN, H., DECATANZARO, D., REMINGTON, G. **Escape performance following exposure to inescapable shock: deficits in motor response initiation.** *J. Exp. Psychol. [Anim. Behav.]*, London, v. 4, p. 197-218, 1979.
- ANISMAN, H., ZACHARKO, R.M. **Depression: the predisposing influence of stress.** *Behavioral Brain Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, v.5, p. 89-138, 1982.
- ASBERG, M., THOREN, P., TRASKMAN, L., RINGBERGER, V. **Serotonin depression: a biochemical subgroup within the affective disorders?** *Science*, Massachusetts, v.191, p. 478-480, 1976.
- ASNIS, G.M., NATHAN, R.S., HALBREICH, U., HALPERN, F.S., SACHAR, E.J. **TRH tests in depression.** *The Lancet*, London, v.1, n. 8165, p.424-425, 1980.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NB-57, mai. 1991.
- BACHELARD, G. **Epistemologia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 196p.
- BAKER, C.F. **Discomfort to environmental noise.** *Critical Care Nursing*, v.15, n.2, p.75-90, 1992.
- BARRY, S., DINAN, T.G. **Neuroendocrine challenge tests in depression: a study of growth hormone, TRH and cortisol release.** *J. Affective Disord*, Amsterdam, v.8, p.229-234, 1990.
- BAUM, A., SINGER, J.L., BAUM, C.S. **Stress and the environment.** In: EVANS, G. (ed.). **Environmental stress.** New York: Cambridge University Press, 1982.
- BERNARD, C. **Introduction a l'étude de la medecine experimentale.** Paris: Flammarion, 1945.
- BIRCH, P.J., ANDERSON, S.M.P., FILLENZ, M. **Mild chronic stress leads to desensitization of presynaptic autoreceptors and a long-lasting increase in noradrenaline synthesis in rat cortical synaptosomes.** *Neurochemistry International*, Oxford, v. 9, p.239-336, 1986.
- BLACK, P.H. Central Nervous Immune Interactions. **Psychoendocrinology of stress and its immune consequences.** *Antimicrobial Agents and Chemotherapy*, Washington DC, v.38, p.1-6, 1994.
- BOUBEKRI, M., MULLIV, R.B., BOYER, L.L. **Impact of window size and sunlight penetration on office worker'mood and satisfaction.** *Environmental and Behavior*, 1991.

- BOYDEN, S. **Biological determinants of optimum health**. In: VOSTER, D.J.M. (ed.). **The human biology of environmental change**: Proceedings of a conference held in Blantyre Malawi, April 3-12, 1971, London: International Biology Program.
- BRILL, M., MARGULIS, S., KONAR, E. **Using office design to increase productivity**. New York: Workplace Design and Productivity. Inc., 1984. v.1.
- BUCHSBAUM, M.S., COURSEY, R.D., MURPHY, D.L. **The biochemical high risk paradigm: behavioral and familial correlates of low platelet monoamine oxidase activity**. *Science*, Washington DC, v.194, p. 399-401, 1977.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. 270p.
- CANNON, W.B. **The Emergency function of the adrenal medulla in pain and major emotions**. *Am. J. of Physiol.*, Bethesda, v.33, p. 356-362, 1914.
- CARNEVALE, D.G. **Physical settings of work: A theory of the effects of environmental form**. *Public Productivity & Management Review*, San Francisco, v.15, n.4, p. 423-436, 1992.
- CASSEL, J. Psychosocial Processes and "stress". **Theoretical Formulation**. *Int. J. Health Serv.*, v.4, n.5, p. 471-482, 1974.
- CHEN, C.J., SIKES, C.R., DZIEWANOWSKA, Z.E., STOKES, P.E. **The influence of blood chemistry on T4 and FT4I in major depression**. *J. Affective Disord*, Amsterdam, v.20, p.159-163, 1990.
- COHEN, S. **Environmental load and the allocation of attention**. In: BAUM, A., SINGER, J.F., VALINS, S. (eds.) **Advances in environmental psychology**. v.1, Hillsdale: Earlbaum, 1978.
- COHEN, S., WEINSTEIN, N. **Nonauditory effects of noise on behavior and health**. In: EVANS, G.W.(ed.). *Environmental stress*. New York: Cambridge University Press, 1982. p. 45-74.
- COOPER, B., MORGAN, M.G. **Epidemiologia Psiquiátrica**. Madrid: Patronato Nacional de Assistência Psiquiátrica, 1973.
- COOPER, CL., PAYNE, R. **Causes, coping and consequences of stress at work**. New York: Wiley, 1988.
- CORNELL, D.G., MILDEN, R.S., SHIMP, S. **Stressfull life events associated with endogenous depression**. *J. Nervous Mental Disord*, v. 173, p. 470-476, 1985.
- COSTA, V. H. **O ruído e suas interferências na saúde e no trabalho**. *Rev. da Sociedade Brasileira de Acústica -SOBRAC*, n. 13, jul. 1994.

- CREPET, P., ZOPPI, O., TARTAGLIA, R., CARNEVALE, F., et al. I Rapporti tra Salute Mentale e Lavoro. **Esame della Litteratura. La Medicina del Lavoro. Milano**, v. 85, n.4, p. 275-288, 1994.
- DALLMAN, M.F., AKANA, S.F., CASCIO, C.S., DARLINGTON, D.N., JACOBSON, L., LEVIN, N. Regulation of ACTH secretion: variations on a theme of B. In: CLARK J.H. (ed.). **Recent Progress in Hormone Research**. Orlando: Academic Press, 1987. v.43, p.113-173.
- DAVIS, J.M., KOSLOW, S.H., GIBBONS, R.D. et al. **Cerebrospinal fluid and urinary biogenic amines in depressed patients and healthy controls**. Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v. 45, p.705-717, 1988.
- DAVIS, R.C., BUCHWALD, A.M., FRANKMAN, R.W. **Autonomic and muscular responses and their relation to simple stimuli**. Psychol. Monographs, v.69, n.405, 1955.
- DEAN, M. **Work stress can cause political strain**. The Lancet, London, v.346, n.8981, oct. 1995.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. O Anti-Édipo. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 510p.
- DESSOR, D., TEIGER, C., LAVILLE, A., GADBOIS, C. **Conditions de travail des opératrices des renseignements téléphoniques et conséquences sur leur santé et leur vie personnelle et sociale**. In: - Archives des maladies professionnelles, de médecine du travail et de Sécurité Sociale. Paris: Masson, mars- avril, 1979. v. 40, n.3-4, p. 469 - 500.
- DiTECCO, D., CWITCO, G., ARSENAULT, A., ANDRÉ, M. **Operator stress and monitoring practices. Applied Ergonomics Human Factors in Technology and Society**, v.3, n.1, fev. 1992.
- DOHRENWEND, B., DOHRENWEND, B.S., GOLD, M.S., LINK, B., NEUGEBAUER, R., WUNSCH-HITZIG, R. **Mental Illness in the United States; Epidemiological Estimates**. New York: Praeger, 1980.
- DUNNINGHAM, W.A. **Estudos epidemiológicos das relações entre doenças mentais e classes sociais em dois setores urbanos da Região Metropolitana de Salvador**. Salvador: UFBA,1985. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) - Universidade Federal da Bahia,1985.
- DÜRKHEIM, E. **Regras do Método Sociológico**. 6ed, São Paulo: Editora Nacional, 1982

- DUVAL, F., MACHER, J.P., MOKRANI, M.C. **Difference between evening and morning thyrotropin responses to protirelin in major depressive episode.** Arch.Gen. Psychiatry, Chicago, v.47, p. 443-448, 1990.
- EDNEY, J.J. Human territoriality. Psychological Bulletin, v.81, p. 959-975, 1974.
- EKIRMENJIAN, H., MAAS, J.W. **An improved procedure of 3-methoxy-4hydroxy-phenethyleneglycol determination by gas liquid chromatography.** Anal. Chem., Washington DC, v. 35,p.113-122, 1970.
- EPSTEIN, Y.M., WOOLFOLK, R.L., LEHRER, P.M. **Physiological, cognitive, and non-verbal responses to repeated exposure to crowding.** Journal of Applied Social Psychology, v.11, p.1-13, 1981.
- EPSTEIN, Y.M. **Crowding stress and human behavior.** In: Evans, G. (ed.). Environmental stress. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- ERRIS, H., VON KNORRING, L., ORELAND, L., PERIS, C. **Life events and biological vulnerability: a study of life events and platelet MAO activity in depressed patients.** Psychiatry Res., Oxford, v.12, p.111-120, 1984.
- EVANS, G.W., COHEN, S. **Environmental stress.** In: STOKOLS, D., ALTMAN, I. (eds.). **Environmental stress.** New York: Cambridge University Press. p. 571-610, 1987.
- EXTEIN, I., POTTASH, A.L.C., GOLD, M.S. **TRH test in depression.** New England Journal Med., Massachusetts, v.302, p. 923-924, 1980.
- FERGUSON, D. Posture, **Aching and Body Build in Telephonists.** Journal of Human Ergology, Tokyo, v. 5, n. 2, dec.1976.
- FIALHO, F.A.P., SANTOS, N. **Manual de Análise Ergonômica.** Curitiba: Gêneses Editora, 1995.
- FLETCHER, R.H., FLETCHER, S.W., WAGNER, E.H. **Clinical Epidemiology - The Essentials.** Baltimore: Williams & Wilkins, 1982.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 407p.
- FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica** São Paulo: Perspectiva, 1978. 551p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 277p.
- FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 99p.

- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I, A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- FRANKENAUER, M. **Experimental approaches to the study of human behaviour as related to neuroendocrine functions**. In: LEVI, L. (ed.). *Society stress and disease*. Oxford: Oxford University Press, 1971. p. 22-35.
- FREIDMAN, D.E. **Linking work/family issues to the bottom line**. New York: The Conference Board., 1991
- FRENCH, J.P.R.Jr., ROGERS, W., COBB, S. **Adjustment as person-environment fit**. In: COVELHO, G.V., HAMBURG, D.A., ADAMS, J.E., (eds.). *Coping and adaptation*. New York: Basic Books, 1974.
- FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise; Teoria Geral das Neuroses-I**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22, 153p.
- FREUD, S. **O Mal Estar na Civilização - Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.XXI, 320 p.
- GERDES, T., YATES, W.R., CLANCY, G. **Increasing Identification and Referral of Panic Disorder Over the Past Decade**. *Psychosomatics*, Washington DC, v. 36, n.5, oct. 1995.
- GLAVIN, G. **Stress and brain noradrenaline: a review**. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, New York, v.9, p. 233-243, 1985.
- GODL, P.W., GOODWIN, F.K., CHROUSOS, G.P. **Clinical and biochemical manifestations of depression. Relation to the neurobiology of stress**. *N. Engl. J. Med.*, Massachusetts, v. 319, p. 348-353, 413-420, 1988.
- GOLD, M.S., POTTASH, A.L.C., RYAN, N., SNEENEY, D.R., DAVIES, R.K., MARTIN, D.M. **TRH induced TSH response in unipolar and secondary depressions: possible utility in clinical assessment and differential diagnosis**. *Psychoneuroendocrinology*, Oxford, v. 5, p.147-155, 1980.
- GOLDBERG, D.P. **The detection of Psychiatric Illness by Questionnaire**. London: Oxford University Press, 1972.
- GOLDBERG, D.P., COOPER, B., EASTWOOD, M.R., KEDWARD, M.B., SHEPHERD, M. **A standardized Psychiatric Interview for use in community surveys**. *British Journal of Preventive and Social Medicine*, v. 24, p.18-23, 1970.
- GUYTON, A.C. **Tratado de Fisiologia Médica**. 5 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1977. p. 670-690, 869-910.

- HARRIS, L. **The office environment index: Detailed findings.** Grand Rapids. MI: Steelcase Inc. 1988.
- HARTIG, T., MANG, M., EVANS, G.W. **Restorative effects of natural environment experience.** *Environmental and Behavior*, v.23, n.1, p.3-26, 1991.
- HEERWAGEN, J., HEUBACH, J.G., MONTEGOMERY, J., WIEMER, W.C. **Environmental Design, Work, and Well Being.** *AAOHN Journal*, Thorofare, v.43, n.9, p. 458-466, 1995.
- HEERWAGEN, J.H.; BEACH, L.R.; MITCHELL, T.R. **Dealing with poor performance: Supervisor attributions and the cost of responding.** *Journal of Applied Social Psychology*, v.17, n.7, p. 638-655. 1985.
- HILBERT, M., LOGEAY, P. **Anxiété et Profession.** *Namob Mc 250/84*, Fundacentro, São Paulo.
- HOLOHAN, C. **Environmental psychology.** *Annual Review of Psychology*, v.37, p.381-407, 1976.
- HUNGRIA, H. **Otorrinolaringologia.** 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- IVANCEVICH, J.M., MATTESON, Mt., FREEDMAN, S.M., PHILLIPS, J.S. **Worksite stress management interventions.** *American Psychologist*, Washington DC, v.45, n.2, p.252-261, 1990.
- JANSEN, G. **Effects of noise on the vegetative nervous system of man.** *Ger. Med. Month*, v.61, p.12-13, 1961.
- KAPLAN, H.I., SADOCK, B.J. **Compêndio de Psiquiatria.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 750p.
- KARASEK, R., THEORELL, T. **Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life.** New York: Basic Books, 1990.
- KAWAKAMI, N., ARAKI, S., KAWASHIMA, M. **Effects of job stress on occurrence of major depression in Japanese industry: a case control study nested in a cohort study.** *Journal of Occupational Medicine*, n.8, p.722-725, 1990.
- KHUN, T. **The structure of Scientific Revolutions.** 2 ed. Chicago: University of Chicago, 1977.
- KIRKEGAARD C., SMITH, E. **Continuation therapy in endogenous depression controlled by changes in the TRH stimulation test.** *Psychological Medicine*, London, v. 8, p.501-502, 1978.
- KLEINBAUN, D.G., KUPPER, L.L., MORGENSTERN, H. **Epidemiologic Research: Principles and quantitative Methods.** California: Wardsworth, 1982.

- KLITZMAN, S., STILLMAN, J.M. **The impact of the physical environment on the psychological well being of office workers.** Social Science and Medicine, Oxford, v. 29, n.6, p.733-742, 1989.
- KOSLOW, S.H., MAAS, J.W., BOWDEN, C.L., DAVIS, J.M., HANIN, I., JAVAID, J. **Cerebrospinal fluid and urinary biogenic amines and metabolites in depression, mania, and healthy controls. A univariate analysis.** Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v.40, p. 999-1010, 1983.
- LAFONTAINE, A. **L'épidémiologie du "stress" et les problèmes qu'il pose sur le plan médical et social. Le cas particulier des réactions psychiques aiguës à un psychotraumatisme.** Bull. Acad. Natle. Méd., Bruxelles, v.179, n.3, p. 449-462, 1995.
- LAVILLE, A., TEIGER, C. **Santé mentale et conditions de travail - une approche de la psychopathologie du travail.** In: Revue Therapeutique, 1975.
- LEHTINEN, V. JOUKAMAA, M. **Epidemiology of depression.** Acta Psychiatrica Scandinavica. Copenhagen, v. 89,n.377, 1994.
- LEVI, L. **Stress.** In: ENCYCLOPAEDIA of occupational health and safety. 3 ed. Geneva: International Labour Office, 1983. v.2, p. 2106-11.
- LOOSEN, P.T., PRANGE, A.J. **Serum thyrotrophin response to thyrotropin-releasing hormone in psychiatric patients: a review.** Am J Psychiatry, Washington, v.139, p. 405-426, 1982.
- MAAS, J.W., KOSLOW, S.H., DAVIS, J. et al. **Catecholamine metabolism and disposition in healthy and depressed subjects.** Arch Gen Psychiatry, Chicago, v.44, p.377-344, 1987.
- MAAS, J.W., KOSLOW, S.H., KATZ, M.M. et al. **Pretreatment neurotransmitter metabolites and tricyclic antidepressant drug response.** Am J Psychiatry, Washington,v.141, p.1159-1171, 1984.
- MaC MAHON, PUGH, T. **Epidemilogy: Principles and Methods.** Boston: Little Brown & Co. 1970.
- MACHADO, A. B. M. **Neuroanatomia Funcional.** Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1983.
- MARI, J., BLAY, S.L., YACOPONI, E. **Um Estudo de confiabilidade da versão brasileira da Clinical Interview Schedule.** Bol. of Sanit. Panam., Panama, v.100, n.1, p. 77-83, 1986.
- MARX, K. **Manuscritos: Economia y Filosofia.** 11 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985. 250p.



- MASLOW, A.H. **A theory of human motivation.** Psychological Review, Washington, v.50, n.4, p. 370-396, 1943.
- MASON, J.W. **A review of psychoendocrine research on the pituitary-adrenal cortical sistem.** Psychom. Med., Baltimore, v.30, p.576-607, 1968.
- MASON, J.W. **Psychologic stress and endocrine function.** In: SACHAR, E.J. (ed). Topics in psychoendocrinology. New York: Grune & Stratton, 1975. p. 1-18.
- MEDINA, M.C.G. **A aposentadoria por invalidez no Brasil. Dissertação de Mestrado,** Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP, São Paulo, 1986.
- MENDES, R. **O impacto dos efeitos da ocupação sobre a saúde dos trabalhadores.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.22, n.4, p.311-326, 1988.
- MENDLEWICZ, J., CHARON, F., LINKOWSKI, P. **Life events and the dexamethasone suppression test in affective illness.** J Affective Disord, Amsterdam, v. 10, p. 203-206, 1986.
- MINO, Y. **Depressive disorders in Japanese Primary Care Patients.** Family Practice. Oxford University Press, Oxford, 1994.
- MUCHINSKY, P. **Psychology applied to work.** 3 ed., Pacific Grove: Brooks/Cole, 1990.
- MUNCK, A., GUYRE, P.M., HOLBROOK, N.J. **Physiological function of glucocorticoids in stress and their relation to pharmacological action.** Endocrine Reviews, Baltimore, v. 5, p. 25-44, 1984.
- MURPHY, L.R. **Occupational stress management: A review and appraisal.** Journal of Occupational Psychology, Leicester, v. 57, p. 1-15, 1984.
- NIETZSCHE, F. **La genealogia de la moral.** Madrid: Alianza Editorial, 1974. 203p.
- OFFERMAN, L.R., GOWING, M.K. **Organizations of the future: Changes and challenges.** American Psychologist, Washington DC, v. 45, n.2, p.95-108, 1990.
- OHSTROM, E., BJOKMAN, M., RYLAND, R. **Noise annoyance with regard to neurophysiological sensitivity, subjective noise sensitivity, and personality variables.** Psychological Medicine, London, v.18, p.605- 613, 1988.
- PARAGUAY, A.I.B. **Estresse, conteúdo e organização do trabalho: Contribuição para melhoria das condições de trabalho.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, jun. 1990.
- PARSONS, R. **The potencial influence of environmet perception on human health.** Journal of Environmental Psychology, Academis Press, London, v.11, p.1-23, 1991.
- POPPER, K. **Conhecimento Objetivo.** São Paulo: Editora Itatiaia Ltda, 1975. 394p.

- PRADHAN, S.N. **Aggression and central neurotransmitters**. Annual Review of Psychology, Palo Alto, v.18, p.213-262, 1974.
- PREVILLÉ, M. **The Structure of psychological distress**. Psychological Reports, Missoula, v.77, p.275-293, 1995.
- PRICE, J.S. **The ritualization of agonistic behaviour as a determinant of variation along neuroticism/stability dimensions of personality**. Proc. R. Soc. Med. v.62, p.37-40, 1969.
- RAJATANAVIN, R., YOUNG, R.A., BRAVERMAN, L.F. **Effect of chloride on serum thyroxine binding in familiar dysalbumemic hyperthyroxinemia**. J. Clin Endocrinol Metab, v.58, p.388-391, 1984.
- REUL, J.M.H.M., VAN DEN BOSCH, F.R., KLOET, E.R. de. **Differential response do tipo-I and tipo-II corticosteroid receptors to changes in plasma steroid levels and circadian rhythmicity**. Neuroendocrinology, v. 45, p. 407-412, 1987.
- ROMANOVSKY, A.J. **The epidemiology of psychiatrist-ascertained depression and DSM-III depressive disorders**. Psychological Medicine, London, v. 22, p. 629-655, 1992.
- ROSELLINI, R.A., DECOLA, J.P., SHAPIRO, N.R. **Cross-motivational effects of inescapable shock are associative in nature**. J Exp Psychol [Anim Behav], London, v. 8, p.376-388, 1982.
- ROSEN, G. **Loucura y Sociedad**. Madrid: Alianza Editorial, 1974.
- ROSENMAN, M. **Personality factors in the pathogenesis of coronary heart disease**. J.S.C. Med. Assoc., v.72, p. 38-44, 1976.
- ROSSI, A.M.; LUBBERS, C.A. **Stressed at work: Identification of physiological responses to occupational stressors**. AAOHN Journal, Thorofare, v.37, n.7, p. 258-264, 1989.
- SACHAR, E.J. **Neuroendocrine abnormalities in depressive illness**. In: SACHAR, E.J. (ed.). Topics in Psychoendocrinology. New York: Greene and Stratton, 1976. p.135-196.
- SAEGERT, S. **High density environments: Their personal and social consequences**. In: BAUM, A. , EPSTEIN, Y.M. (eds.). Human response to crowding. Hillsdale: Lawrence Earlbaum, 1978.
- SARTORELLI, E. **Tratato di Medicina del Lavoro**. Padova: Piccin Editore, 1981.
- SCHEIN, E. **Organizational culture**. American Psychologist, Washington DC, V.45, n.2, p.109-119, 1990.

- SELYE, H. **Forty years of stress research: principal remaining problems and misconceptions**. Canad. Med. Assoc. J., Toronto, 115, 53, 1976.
- SIMON, G.E., VONKORFF, M. **Reevaluation of Secular Trends in Depression Rates**. American Journal of Epidemiology, Ottawa, v.135, n.12, oct. 1992.
- SMITH, A. **Noise, performance efficiency and safety**. International Archives of Occupational and Environmental Health, Berlin, v.62, p.1-5, 1990.
- SMITH, J., SALVENDY, G. **Occupational stress: review and reapraisal**. Human Factors, Santa Monica, 1982.
- SPECTOR, P.E. **Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work**. Human Relations, New York, v.39, n.11, p.1005-1016, 1986.
- SPIVAK, M. **Archetypal Place**. Proceedings of the Environmental Design Research Association Conference, 1, p.34-36, 1969
- STEELE, F. **Physical settings and organization development**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1973.
- STEELE, F. **The dynamics of power and influence in workplace design and management**. In: WINEMAN, J. (ed.). Behavioral issues in office design. New York: Van Nostrand, 1986.
- STEPHENS, S.D.G. **Hearing and personality: a review**. Journal of Sound and Vibration, v.20, p.287, 1972.
- STOKES, P.E., STOLL, P.M., KOSLOW, S.H. et al. **Pretreatment DST and hypothalamic-pituitary-adrenocortical function in depressed patients and comparison groups**. Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v. 41, p. 257-267, 1984.
- STOKOLS, D. **Establishing and maintaining healthy environments: Toward a social ecology of health promotion**. American Psychologist, Washington DC, v.47, n.1, p.6-22, 1992.
- STOKOLS, D. **Instrumental and spiritual views of people-environment relations**. American Psychologist, Washinton DC, v.45, n.5, p.641-646, 1990.
- SUNDSTROM, E. **Work places: The psychology of the physical environmet in offices and factories**. New York: Cambridge University Press, 1986.
- SWAHN, O.G., SANDGARDE, B., WIESEL, F.A., SEDVALL, G. **Simultaneous determination of three major monoamine metabolites in brain tissue and body fluids by a mass fragmentographic method**. Psycopharmacology, Berlin, v.48, p.147-152, 1976.

SWANN, A.C., KOSLOW, S.H., KATZ, M.M. et al. **Lithium carbonate treatment of mania: cerebrospinal fluid and urinary monoamine metabolites and treatment outcome**. Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v. 44, p.345-354, 1987.

SWANN, A.C., SECUNDA, S.K., STOKES, P.E., CROUGHAN, J., DAVIS, J.M., KOSLOW, S.H., MAAS, J.W. **Stress, depression, and mania: relationship between perceived role of stressful events and clinical and biochemical characteristics**. Acta Psychiatr. Scand., Copenhagen, v. 81, p.389-397, 1990.

TANIGUCHI, K., KAINOTO, Y., ARMSTRONG, M.D. **Quantitative determination of metanephrine and normetanephrine in urine**. J. Lab. Clin. Med., Saint Louis, v.64, p.469-484, 1965.

TARGUN S.D., GREENBERG R., HARMON R. **Adjunctive thyroid hormone in refractory depression**. American Psychiatric Association Annual Meeting, New Research Abstract, New York, v.38, 1983.

THOREVSKIJ, V.I. et al. **Psychophysiological aspects of monotonous work**. World Health Organization, Fundacentro/São Paulo, 550/84, 1984.

TURNIPSEED, D. **Anxiety and perceptions of the work environment in offices and factories**. New York: Cambridge University Press, 1992.

ULRICH, R.S. **Biophilia, biophobia and natural landscapes**. In: KELLERT, S.R., WILSON, E.O., (eds.). **The biophilia hypothesis**. Washington D.C.: Sherwater Books, Island Press, 1993.

ULRICH, R.S., SIMONS, R.F., LOSITO, B.D., FIORITO, E., MILES, M.A., ZELSON, M. **Stress recovery during exposure to natural and urban environments**. Journal of Environmental Psychology, London, v.11, p. 201-230, 1991.

UTIGER, R.D. **Thyrotropin: assay and secretory physiology in man**. In: BAVERMAN, L.E., INGBAR, S.H. (eds.). **The Werner's Thyroid, a fundamental and clinical text**. 5ed. New York: Harper and Row, 1986.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira Editora, 1967.

WELCH, W.J. **How cells respond to stress**. Scientific American, New York, p.34-41, may. 1993.

WICKER, A. **Behavior settings reconsidered: temporal stages, resources, internal dynamics, context**. In: STOKOLS, D., ALTMAN, I. (eds.). **Handbook of environmental psychology**. New York: Wiley, 1987.

WOLLIN, D.D., MONTAGNE, M. **College classroom environment: Effects of sterility versus amiability on student and teacher performance.** Environmental and Behavior, v.13, n.6, p.707-716, 1981.