

## GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tatiana de Cássia Nakano <sup>1</sup>

### RESUMO

O surgimento de áreas emergentes de atuação na Psicologia tem exigido mudanças no processo de formação. Com o objetivo de analisar como a formação em psicologia tem preparado o futuro profissional para atuar na educação especial, a grade curricular de 34 cursos de graduação nacionais com melhor avaliação foi realizada. Por meio da consulta aos websites das instituições, as disciplinas que apresentavam alguma referência direta à educação especial foram selecionadas, em um total de 36 diferentes disciplinas, agrupadas em três categorias: as que apresentam tal modalidade restrita a algum tipo de déficit ou transtorno, aquelas que não especificam qual o foco da educação especial e aquelas voltadas às altas habilidades/superdotação. Os resultados mostraram que a maior parte dos cursos concentra, em média, duas disciplinas dessa natureza ao longo da formação, usualmente oferecida entre o 3º e 10º semestre do curso, majoritariamente sob a forma de disciplinas optativas.

**Palavras-chave:** Formação profissional; formação do psicólogo; psicologia escolar.

### The undergraduate curricula in psychology courses: analysis of special education training

#### ABSTRACT

The emergence of new areas of practice in Psychology has required changes in the training process. In order to analyze how the training in psychology has prepared the future professional to work in special education, the curriculum of 34 national undergraduate courses with better evaluation was conducted. By consulting the websites of the institutions, the subjects that presented some direct reference to special education were selected, in 36 different subjects, grouped into three categories: those that present such modality restricted to some type of deficit or disorder, those that do not specify the focus of special education and those focused on high skills / giftedness. The results showed that most courses concentrate, on average, two subjects of this nature throughout the course, usually offered between the 3rd and 10th semester of the course, mostly in the form of optional subjects.

**Keywords:** Professional training; psychologist training; school psychology.

### Planes de estudios de los cursos de graduación en psicología: análisis de la formación para educación especial

#### RESUMEN

El surgimiento de áreas emergentes de actuación en la Psicología ha exigido cambios en el proceso de formación. Con el objetivo de analizar cómo la formación en psicología ha preparado el futuro profesional para actuar en la educación especial, el plan de estudios de 34 cursos de graduación nacionales con mejor evaluación fue realizada. Por intermedio de la consulta a los *websites* de las instituciones, las asignaturas que presentaban alguna referencia directa a la educación especial fueron seleccionadas, en un total de 36 distintas asignaturas, agrupadas en tres categorías: las que presentan tal modalidad restringida a algún tipo de déficit o trastorno, aquellas que no especifican cual el enfoque de la educación especial y aquellas volcadas a las altas habilidades/superdotação. Los resultados apuntaron que la mayor parte de los cursos concentra, en media, dos asignaturas de esa naturaleza a lo largo de la formación, usualmente ofrecida entre el 3º y 10º semestre del curso, mayoritariamente bajo la forma de asignaturas optativas.

**Palabras clave:** Formación profesional; formación del psicólogo; psicología escolar.

<sup>1</sup> Pontificia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP – Brasil; [tatiananakano@hotmail.com](mailto:tatiananakano@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Historicamente, desde o surgimento dos cursos de graduação em Psicologia, marcado pelo currículo mínimo que vigorou até a instituição das diretrizes curriculares, a formação em psicologia se baseou na oferta de disciplinas isoladas que se distanciavam das questões do cotidiano e da realidade imposta à psicologia. Repensar a formação se mostrava um aspecto essencial para uma verdadeira mudança nesse cenário (Bock, 2015), notadamente com a ampliação das possibilidades de atuação desse profissional em áreas emergentes no mercado de trabalho. Vale lembrar que importante mudança foi estabelecida, a partir de 2004, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Bernardes, 2012). Tal documento buscou garantir maior adequação dos profissionais às necessidades da realidade atual e maior preparo ético e técnico para atuar perante a diversidade presente na população e as diferentes demandas atuais (Cruces, 2010).

Desde então, a formação em psicologia tem sido objeto de estudos e debates (Ferrarini, Camargo, Albanese, Pan, & Bulgavoc, 2016; Hutz & Bandeira, 2003; Noronha, Carvalho, Miguel, Souza, & Santos, 2010), envolvendo a questão curricular, formação científica, formação complementar, estágio acadêmico, metodologias de ensino e supervisão, formação docente, dentre outros aspectos (Lisboa & Barbosa, 2009). Segundo os autores, tantas discussões apontam para um ponto em comum: a insatisfação com a formação do psicólogo brasileiro, visualizada como deficitária. Uma série de questionamentos vem sendo levantados na literatura científica nacional. Será que a qualificação oferecida nos cursos de graduação confere, ao profissional, uma base sólida para o exercício profissional em qualquer área, inclusive as emergentes? Caso a resposta seja negativa, cabe propor uma mudança curricular que inclua novas disciplinas ou essa formação específica deveria ser buscada em cursos de especialização? Qual será a medida mais adequada para fazer face às novas demandas? (Carvalho & Sampaio, 1997).

Consequentemente, nos últimos 20 anos, Dimenstein e Macedo (2012) destacam a presença de um movimento em torno da ampliação da psicologia no campo das políticas públicas e práticas sociais, ainda que Costa et al. (2012) defendam a necessidade de reflexões mais aprofundadas e consistentes sobre a preparação profissional. Isso porque a formação em psicologia tem sido questionada perante as novas demandas profissionais e sociais (Conde, 2017), sendo tema constante ao longo de sua história enquanto ciência.

Por tal motivo, a formação e, consequentemente, o ensino em Psicologia têm se mostrado áreas nas quais o Conselho Federal de Psicologia vem, continuamente, investindo. A realização de eventos, debates e publica-

ções, notadamente o ano de 2018, escolhido como o Ano da Formação em Psicologia, marca-se por importante cenário: a discussão das reformulações a serem realizadas nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Guareschi, 2018).

A psicologia escolar foi uma das primeiras áreas no Brasil a dar início a uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação (Souza, 2009) destacando, dentre áreas emergentes, a necessidade de se olhar para a educação inclusiva da pessoa com deficiência e das crianças com necessidades educativas especiais. Isso porque, especialmente nesse contexto, as pesquisas sobre a formação inicial em psicologia para a educação inclusiva ainda são muito restritas, tanto na literatura científica brasileira quanto internacional (Barbosa & Conti, 2011), indiferente ao importante papel que esse profissional pode exercer nesse contexto.

Dentre suas práticas, podem ser citadas contribuições relacionadas a implementação e avaliação de projetos pedagógicos que atendam aos diferentes perfis de alunos presentes na escola, participação na formação de professores, trabalho e orientação a pais, diagnóstico e encaminhamento de problemas relativos a queixas escolares, desenvolvimento de programas individuais de trabalho, realização de adaptações curriculares, orientação a professores sobre modelos de atuação voltados à superação do fracasso escolar e inclusão de todos os estudantes, atuação em equipe multidisciplinar de apoio ao processo de aprendizagem (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Cruces, 2010).

Nesse sentido, a necessidade de definir a atuação do psicólogo no contexto da escola e a dificuldade de articular a prática à teoria são questões discutidas por pesquisadores da área (Neves, Almeida, Chaperman, & Batista, 2002). Isso porque, durante muito tempo, a escola ignorou a realidade de seus alunos, bem como sua heterogeneidade, de modo que tal contexto excludente acabou por caracterizar a prática educacional brasileira (Bock, 2005). Na revisão desse cenário, em termos de teorias, atitudes e práticas, a Psicologia pode assumir importante papel. Cabe a ela reverter esse quadro por meio da inserção de um processo que inclui e que pode beneficiar todos os perfis de alunos, a chamada educação inclusiva.

A educação inclusiva “pode ser compreendida como o processo de acolher, manter e promover o desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) em salas de aulas comuns de escolas regulares” (Barbosa & Conti, 2011, p. 232). Diante desse fato, os autores afirmam que a formação acadêmica de profissionais que lidam com processo inclusivo é fundamental para o desenvolvimento de atitudes positivas, princípios éticos e compromisso social. No caso espe-

cífico da Psicologia, a formação em psicologia escolar, dentre as diversas especialidades, é aquela que lida mais diretamente com indivíduos com NEE, ainda que pouca atenção venha sendo dada à capacitação desse profissional para atuar em contextos inclusivos. Para que essa mudança ocorra, ainda de acordo com os autores, as instituições que têm graduação em Psicologia devem repensar a estrutura curricular dos cursos se a meta for formar profissionais para atuar junto a pessoas com e sem necessidades educacionais especiais.

Conde (2017) ressalta a exclusão de pessoas com deficiências como uma prática histórica, de modo que, mais recentemente, uma gama de políticas públicas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de recuperar o processo de inclusão social. Dentre elas, a autora ressalta o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), o qual impõe uma série de desafios ao psicólogo, incitando uma série de questionamentos: Como trabalhar com os instrumentos tradicionais de avaliação psicológica, os quais não possuem evidências de validade para uso com populações específicas? Como adequar o seu uso?

Na tentativa de responder a parte dessas questões, a presente pesquisa foi elaborada com o objetivo de analisar como a formação em psicologia tem preparado o futuro profissional para atuar na educação especial, por meio da análise da grade curricular dos cursos de graduação em psicologia com melhor avaliação em importantes sistemas de ranqueamento nacionais.

### **MATERIAL**

Foram incluídos na análise os 15 melhores cursos de Psicologia segundo o ranking 2017 do jornal Folha de São Paulo (2017) e aqueles que receberam a classificação cinco estrelas do Guia do Estudante (2018), em um total de 34 cursos de graduação em Psicologia.

### **PROCEDIMENTOS**

A proposta envolveu a análise da grade curricular de cada um desses cursos, de acordo com a disponibilidade dos dados, por meio de acesso ao website das instituições de ensino superior. Importante ressaltar que somente a grade curricular dos cursos de graduação foi consultada, incluindo tanto as disciplinas para licenciatura quanto formação de psicólogos, quando tal diferenciação era apresentada nos websites. Foram excluídos cursos de pós-graduação, extensão e especialização das instituições.

### **DIFICULDADES**

Diferente da situação que inicialmente havia sido levantada como hipótese, a consulta aos websites das instituições indicou que a maior parte deles disponibiliza somente o nome das disciplinas, sem a apresentação da ementa. Dessa forma, a tarefa de identificação e classificação das disciplinas que envolvem a temática da educação especial foi dificultada, havendo ainda uma

margem de subjetividade muito grande caso as mesmas fossem julgadas apenas pelo nome, considerando-se, inclusive, a diversidade encontrada entre cada curso e instituição.

Outra série de dificuldades foi encontrada, podendo-se citar, como exemplos, a presença de mais de um currículo vigente, a ausência de informações acerca da carga horária da disciplina ou período do curso em que a mesma é oferecida (principalmente no caso das disciplinas optativas), carga horária apresentada em número de créditos e não em horas/aula, dificuldade em acessar a matriz curricular nos websites (incluindo, na maior parte das vezes, a necessidade de navegar por uma série de páginas antes que a informação pudesse ser encontrada), dentre outras. Tais aspectos certamente podem ter exercido influência nos resultados finais, de modo que os mesmos precisam ser interpretados com cautela.

Considerando-se ainda que o objetivo do trabalho não era analisar instituições e/ou cursos isoladamente, e sim traçar um perfil acerca de como a formação para a educação especial vem sendo oferecida nos cursos de graduação, a pesquisadora optou por não identificar os cursos. Tal decisão se embasou nas limitações da pesquisa citadas anteriormente, de maneira a evitar qualquer equívoco que poderia ocorrer na classificação nominal das instituições.

Importante destacar que disciplinas que não apresentavam, em seu título, alguma referência direta à educação especial foram desconsideradas da análise, ainda que possam abarcar tal fenômeno. Como exemplos podem ser citadas “Intervenção psicopedagógica no cotidiano escolar”, “Psicologia escolar e problemas de aprendizagem” ou ainda “Tópicos especiais em psicologia escolar e educacional”.

### **RESULTADOS**

Cada uma das instituições listadas teve seu website acessado, na busca pela grade curricular dos cursos. Aquelas disciplinas que apresentaram, em seus nomes, alguma referência direta à educação especial foram selecionadas, juntamente com informações sobre a carga horária total do curso, carga horária da disciplina identificada, seu caráter (obrigatório ou optativo) e o semestre do curso em que é oferecida, a fim de que um quadro mais amplo dessa formação pudesse ser estabelecido. Importante destacar que, dos 34 cursos analisados, somente quatro deles não apresentaram disciplinas voltadas à educação especial.

A primeira análise realizada envolveu a carga horária total do curso. A média apontou para um total de 4.545 horas para formação de psicólogo, de modo a superar, em mais de 10%, o mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso (4 mil horas, distribuídas em

cinco anos).

Em seguida, o levantamento das disciplinas que, possivelmente abordam a educação especial foi realizado. Um total de 36 diferentes disciplinas foram encontradas sendo oferecidas nas instituições analisadas. A maior parte delas concentra a “Introdução à Língua Brasileira de Sinais” (n=17), de modo que esta corresponde a 47,22% das disciplinas na área da educação especial. Também foi possível verificar que a maior parte dos cursos apresenta somente uma ou duas disciplinas sobre educação especial (30,5% cada), sendo menos frequentes aqueles em que três disciplinas com esse foco se fazem presentes ao longo da formação (16,6%) e ainda, menos comum, o oferecimento de quatro (2,7%) ou cinco disciplinas (2,7%), situação encontrada somente em uma instituição cada.

Outra constatação importante se refere ao fato de que três agrupamentos podem ser feitos em relação ao público-alvo das disciplinas. Um primeiro grupo que concentra número importante de disciplinas se foca na educação especial voltada ao atendimento de indivíduos que apresentam algum tipo de déficit ou transtorno (n=6, 16,6%). A lista de disciplinas é fornecida na Tabela 1.

A análise nos mostra que a metade delas é oferecida como disciplina eletiva ou optativa e, a outra metade, como disciplina obrigatória. Considerando-se a carga horária, ela variou entre 34 e 72 horas, sendo oferecidas entre o 3º e 9º semestre do curso. Em seguida, um segundo grupo foi analisado, referente às disciplinas que não especificam qual o foco da educação especial. Os resultados são apresentados na Tabela 2

O segundo grupo, composto por 34 disciplinas não especifica qual o foco da educação especial, sendo os nomes das disciplinas marcados por diversas terminologias, tais como educação inclusiva, pessoas com necessidades especiais, excepcional, desenvolvimento atípico, portadores de necessidades especiais. A carga horária dessas disciplinas varia entre 30 e 135 horas/aulas, com média de 59 horas. Dessas disciplinas, 14 são oferecidas em caráter obrigatório nos cursos (41,1% dos casos) e as demais em caráter optativo ou eletivo entre o 2º e o 10º semestre do curso.

Disciplina que concentra sua atenção especificamente aos alunos com altas habilidades/superdotação, consistindo em um terceiro foco, foi encontrada em somente uma instituição, intitulada “Superdotação, talento e desenvolvimento humano”, oferecida em caráter eletivo/optativo, sem que informações acerca da sua carga horária ou semestre em que pode ser cursada fossem encontradas.

## DISCUSSÃO

O baixo número de disciplinas voltadas à educação especial nos cursos de graduação em Psicologia consultados aponta para uma lacuna na formação para atuação nessa área específica, bem como o despreparo do profissional. Tais dados confirmam os achados de Barbosa e Conti (2011) que, ao pesquisarem a formação junto a 163 estudantes, verificaram que 39,88% dos alunos afirmaram não terem participado de atividades e/ou disciplinas sobre educação inclusiva durante a formação. Aqueles que afirmaram alguma atividade extracurricular relacionada à educação inclusiva (74,85%) afirmaram que esta ocorreu no quarto ou oitavo semestres, situação também mais comumente encontrada na análise das grades curriculares aqui apresentada.

Se considerarmos que a prática do psicólogo dentro da psicologia escolar é aquela que mais lida diretamente com pessoas com necessidades especiais, o que se verifica é que pouca atenção vem sendo dada à capacitação para atuar nesse contexto específico. Para além das disciplinas do núcleo comum, a psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, psicologia de grupos e instituições como aquelas possivelmente vinculadas a psicologia escolar ou educacional deveriam ser priorizadas na formação (Cruces, 2010), não só como disciplinas optativas mas, principalmente, sob a forma de disciplinas obrigatórias, a fim de que a formação acadêmica dos profissionais os preparem para atender estudantes com e sem necessidades especiais (Barbosa & Conti, 2011).

Outras disciplinas, consideradas prioritárias para atuação na área escolar são citadas por Gonçalves (1996) destacando, dentre elas, aprendizagem e desenvolvimento humano, educação especial, avaliação psi-

**Tabela 1.** Disciplinas com foco no déficit ou transtorno.

Nome da disciplina	Carga horária	Obrigatória	Eletiva (optativa)	Semestre
Psicologia e Deficiência	60	x		6
Psicologia e deficiência	60	x		5
Transtorno do Espectro Autista	54		x	9
Psicologia e estudos da deficiência	34		x	3
Psicologia e pessoas com deficiência	68	x		6
Estudos sobre deficiência	72		x	9

**Tabela 2.** Disciplinas em que o foco da educação especial não é especificado.

Nome da disciplina	Carga horária	Obrigat.	Eletiva (optativa)	Semestre
Psicologia da pessoa com necessidades especiais	36	x		6
Educação Especial e Processos Inclusivos	NE		x	8,9,10
Psicologia e Excepcionalidade	43		x	5/6
Desenvolvimento de necessidades especiais	75	x		6
Educação Escolar Inclusiva	135	x		8
Testes para diagnósticos especiais	75	x		6
Psicologia, educação e inclusão social	60		x	Até 8º
Psicologia e Educação Especial	68	x		4
Tópicos em Educação Especial	68		x	4
Psicologia e Educação Inclusiva	60		x	NE
Psicologia dos portadores de necessidades especiais	90		x	NE
Educação de pessoas com necessidades especiais	68		x	5 ao 9
Aspectos psicológicos e educacionais dos portadores de necessidades especiais	60		x	NE
Psicologia aplicada aos portadores de necessidades especiais	48	x		6
Psicologia e necessidades especiais I	60	x		5
Psicologia e necessidades especiais II	60	x		6
Psicologia do Excepcional	60		x	2 ao 10
Educação Especial na Educação Básica	72		x	10
Desenvolvimento atípico e atuação do psicólogo no ensino especial	30	x		4
Psicologia aplicada aos portadores de necessidades especiais	72		x	NE
Intervenções psicopedagógicas para portadores de necessidades especiais	72		x	NE
Psicologia e os processos educacionais especiais	60	x		8
A criança especial	105		x	5
Psicologia do Excepcional	105	x		5
Pessoas com necessidades especiais II	60	x		5
Pessoas com necessidades especiais I	40	x		4
Avaliação psicológica de pessoas com necessidades especiais	60		x	NE
Psicologia aplicada aos portadores de necessidades especiais	60	x		6
Psicologia do Excepcional	60		x	9
Psicologia do Excepcional	30		x	4,5,6
Desenvolvimento atípico	30		x	NE
Desenvolvimento humano e inclusão	30		x	NE
Necessidades especiais e psicologia	34		x	3
Educação Inclusiva	60		x	NE

Legenda: NF = não encontrado.

coeducacional, organização e aconselhamento escolar, sendo que, na prática, o quadro encontrado atualmente ainda se marca, em alguns cursos, pela situação definida a partir do currículo mínimo estabelecido em 1962. Se considerarmos que esse documento fixava matérias específicas e outras variáveis, dentre elas, Psicologia do

Excepcional, a qual poderia, inclusive, não ser oferecida ao longo da formação (Nico & Kovac, 2003), e que com tal nome essa disciplina foi encontrada em quatro cursos, podemos pensar que pouca reformulação foi realizada nesses cursos desde a sua implantação, indiferente às novas Diretrizes Curriculares.

Para que uma formação mais completa e atual seja possível, autores como Cruces (2010) defendem que o preparo do futuro profissional para atuar na área escolar deve ser feito por meio do oferecimento de subsídios relacionados a conhecimentos sobre políticas públicas vigentes na área educacional, dos direitos humanos e proteção e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Entretanto, de acordo com Santos e Toassa (2015), a formação em psicologia escolar durante a graduação se mostra praticamente inexistente, principalmente se considerarmos que as disciplinas responsáveis por tal formação não se mostram suficientes. Notadamente destacam o fato de que a psicologia escolar ainda é uma área pouco conhecida entre os psicólogos, marcada pela ausência de formação de conteúdos vinculados à inclusão escolar, à estrutura e funcionamento de conteúdo das escolas públicas e às especificidades da população brasileira.

A educação do século XXI vem impondo novos desafios na busca de alternativas para a melhoria da qualidade de vida de todos os alunos (Veiga, 2005). A inclusão, não só os alunos que apresentam algum tipo de déficit ou transtorno, mas também, aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação se faz necessária, perante as propostas de educação inclusiva. Dentro desse processo, é importante que o foco, especialmente aquele voltado à avaliação, diagnóstico e acompanhamento desses casos, suporte à família e ao professor pode ser atribuído à Psicologia, dentro de uma atuação que possa garantir que tais sujeitos não sejam negligenciados, bem como possam receber o apoio e atendimento adequados (Almeida, Lobo, Almeida, Rocha, & Piske, 2017). Uma generalização dessas recomendações referentes aos estudantes com superdotação também pode ser feita para aqueles que apresentam deficiências.

Um dos maiores desafios, impostos a esse profissional abrange, não só a aplicação de um processo de avaliação psicológica nos diferentes públicos que a educação especial pode abranger, mas, também e como resultado deste, a criação de condições que possibilitem, aos estudantes, a expressão de seu potencial e sua conversão em desempenho (Chacon, Pedro, Koga, & Soares, 2017). No entanto, o que se verifica, na prática, é que o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação ainda vem ocorrendo de forma muito limitada, especialmente se considerarmos a lacuna que se faz notar na capacitação de profissionais para lidar com esse aluno. Seja por dificuldades em seu processo de formação, o qual não prepara adequadamente o futuro psicólogo para a atuação na educação especial e, quando o faz, usualmente enfoca somente as deficiências e transtornos, seja pela falta de interesse dos formandos pela atuação na área da Psicologia Escolar ou, ainda, pelas dificuldades encontradas no processo

de avaliação psicológica desses indivíduos, faz-se notar “uma enorme distância entre a política educacional proposta pelo Ministério da Educação e a prática no país” (Piske & Stoltz, 2017, p. 169).

O que se vê é que o papel do psicólogo na educação especial vem sendo, ainda, pouco explorado. São limitadas as oportunidades que os alunos têm, ao longo dos cursos de graduação, de conhecerem essa área, bem como o número de professores e pesquisadores dedicados à temática ainda é muito restrito. Consequentemente, uma lacuna na formação dos futuros psicólogos pode ser notada, indiferente ao fato de que, em sua prática profissional poderão ser acionados para trabalharem com essa população. Assim, parecem não estarem conscientes de que os testes psicológicos têm uma função bastante importante no processo de identificação precoce dos estudantes com necessidades especiais (Kroesbergen, Hooijdonk, Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders, 2015), sendo, tal processo, visto como um passo preliminar no processo de fornecimento de um ambiente desafiador e de suporte (Pfeiffer & Blei, 2008).

Se considerarmos que a psicologia, desde sua instituição como profissão até os dias de hoje, sofreu um processo importante de ampliação de suas áreas de atuação, podemos hipotetizar que a necessidade de reavaliação dos currículos mínimos, para além das áreas tradicionais (clínica, escola e trabalho) tenha acabado por causar um certo descuido com estas áreas. Os resultados aqui apresentados confirmam tal hipótese em relação à psicologia escolar e, mais especificamente, a preparação do aluno para atuação na área da educação especial. Isso porque, tradicionalmente, a área clínica sempre se configurou como sendo a mais valorizada, tendo, tal fato, exercido grande influência na construção da imagem social do psicólogo (Ferreira Neto & Penna, 2006). Em contraste, a psicologia escolar se mostra uma área desvalorizada em muitos cursos de graduação, ocorrendo o mesmo em relação a parte dos profissionais que buscam, nessa área, complemento financeiro para sua atividade principal (Santos & Toassa, 2015).

Embora a atuação do psicólogo escolar tenha se modificado ao longo do tempo, Dias, Patias e Abaid (2014) afirmam que ela continua se apresentando como problemática, seja por conta de um sistema educacional distante da excelência ou pela formação oferecida aos profissionais da psicologia que atuarão nesse campo. Consequentemente, a psicologia parece ainda não ter conseguido definir seu campo de atuação e seus métodos de trabalho na escola (Oliveira-Menegotto, & Fontoura, 2015). Nesse sentido, “a formação acadêmica é apontada, nos estudos e pesquisas, como uma das principais variáveis responsáveis por não subsidiar, de forma satisfatória, as práticas psicológicas no contexto escolar” (Neves et al., 2002, p. 11).

Faz-se urgente a necessidade de melhorar a formação nessa área. Parte dessas mudanças deve envolver não só a ampliação e diversificação da sua atuação, mas, também, a compreensão de que tal profissional pode atuar em atividades de cunho preventivo, educacional e social, dentro de uma proposta de promoção de saúde e qualidade de vida, em um modelo positivo de atuação (Amendola, 2014). É importante salientar, no entanto, que os problemas e questionamentos da formação em psicologia como um todo tem se mostrado comuns a diversas áreas de atuação do psicólogo, não sendo restritos à psicologia escolar (Santos & Toassa, 2015).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para atuação na área da educação especial se mostrou, nas grades curriculares dos cursos de psicologia analisados, ainda bastante precária e marcada por lacunas. Tais características acabam por não preparar os profissionais para essa área específica, ficando sob sua responsabilidade, uma formação complementar. A limitada carga horária destinada a essa população, bem como a ênfase em disciplinas mais gerais ou aquelas voltadas às deficiências e transtornos tem caracterizado a formação. Consequentemente uma parcela importante dos indivíduos com necessidades educacionais especiais continua excluída, tanto na formação, quanto nos estudos e pesquisas. Dentre esses, aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação merecem ser destacados.

Contudo, certa cautela é recomendada na interpretação dos dados apresentados, visto que uma série de limitações devem ser consideradas. Elas envolvem o fato da coleta de dados ter sido realizada somente nos websites das instituições, as dificuldades de acesso às informações, a possibilidade de que o currículo consultado não seja aquele em uso, bem como a dificuldade na seleção das disciplinas baseando-se apenas em seus nomes. Consequentemente, uma série de disciplinas que podem focar a educação especial, ainda que não como objetivo principal, acabaram não sendo consideradas, tais como psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação, psicologia e políticas públicas, dentre outras. Do mesmo modo, o relato de apenas uma disciplina que enfoca, diretamente, as altas habilidades/superdotação em seu título pode não refletir a atual situação de ensino desse fenômeno nos cursos, visto que tal abordagem pode acontecer, por exemplo, naquelas disciplinas que não especificam qual o foco da educação especial. Convém ainda destacar o fato de que, na maior parte dos cursos, a disciplina intitulada “educação especial”, não se sabe exatamente quais tipos de deficiências vêm sendo abordadas, se algum tipo prioritariamente, por exemplo, a deficiência intelectual, ou se elas acabam por apresentar um quadro completo acerca de todas as funções que podem estar prejudicadas.

Sugere-se, portanto, que outros estudos possam ser conduzidos a fim de que um maior e mais aprofundado conhecimento sobre a formação para educação especial nos cursos de psicologia possa ser alcançado. Dentre eles a ampliação do número de cursos consultados, a consulta da classificação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a busca pelas ementas e a consulta direta a alunos e professores podem ser estratégias a serem empregadas em estudos futuros. Indiferente aos critérios e métodos a serem escolhidos, a revisão e a ampliação da formação nessa área se mostram necessárias, a fim de que os profissionais possam ser melhor preparados para lidar com as novas demandas relacionadas às áreas emergentes e à diversidade da população que pode ser beneficiada com seus serviços. Oportunidade importante disso ser posto em prática está ocorrendo em 2018 com a revisão das diretrizes curriculares nacionais para formação em psicologia, baseada em consulta pública. Espera-se que tal medida possa sanar, em partes, as lacunas aqui apresentadas.

### REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S.; Lobo, C. C.; Almeida, A. I. S.; Rocha, R. S.; Piske, F. H. R. (2017). Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In Piske, F. H. R., Vestena, C. L. B.; Stoltz, T.; Barby, J. M. M.; Bahia, S.; Freitas, S. P. (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 17-42). Curitiba: Prisma.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em psicologia: demandas sociais, contemporâneas e ética: uma perspectiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 34(4), 971-983.
- Barbosa, A. J. G.; Conti, C. F. (2011). Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 231-240.
- Barbosa, A. J. G.; Conti, C. F. (2011). Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 231-234.
- Barbosa, R. M.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional de psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(n.esp.), 216-231.
- Bock, A. M. B. (2005). Apresentação. In Machado, A. M.; Veiga Neto, A. J.; Neves, M. M. B. J.; Silva, M. V. O.; Prieto, R. G.; Ranña, W.; Abenheim, E. (Eds.), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 9-12). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2015). Perspectivas para a formação em psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(2), 114-122.
- Carvalho, M. T. M.; Sampaio, J. R. (1997). A formação do psicólogo e as áreas emergentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(1), 14-19. doi: 10.1590/S1414-

98931997000100003.

- Chacon, M. C. M.; Pedro, K. M.; Koga, F. O.; Soares, A.A.S. (2017). Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial, 30*(59), 775-786.
- Conde, D. L. G. (2017). Novos tempos: formação em psicologia em questão. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 6*(3), 156-157. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v6i3.1578.
- Costa, J. P.; Costa, A. L. F.; Lima, F. C.; Seixas, P. S.; Pessanha, V. C.; Yamamoto, O. H. (2012). A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. *Psicologia em Pesquisa, 6*(2), 130-138. doi: 10.5327/Z1982-12472012000200006.
- Cruces, A.V.V. (2010). Professores e pesquisadores em psicologia escolar: desafios da formação. *Em aberto, 23*(83), 151-165.
- Dias, A. C.; Patias, N. D.; Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(1), 105-111.
- Dimenstein, M.; Macedo, J.P. (2012). Formação em psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão, 32*(n.esp.), 232-245.
- Ferrarini, N. L.; Camargo, D.; Albanese, L.; Pan, M. A. G.; Bulgacov, Y. L. M. (2016). Formação do psicólogo brasileiro: impasses e desafios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 271-280.
- Ferreira Neto, J. L.; Penna, L. M. D. (2006). Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo, 11*(2), 381-390.
- Folha de São Paulo (2017). Ranking Universitário Folha 2017. Recuperado de <https://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/psicologia/>
- Gonçalves, C. L. C. (1999). Formação em psicologia escolar no exterior e no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia (Ed.), *Ensino de Psicologia* (pp.41-60). Campinas: Alínea.
- Guareschi, N. M. F. (2018). Formação em psicologia, práticas profissionais e produção de saberes. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38*(2), 191-195. doi: 10.1590/1982-3703000022018.
- Guia do Estudante (2018). Psicologia: conheça o curso e descubra as melhores faculdades. Recuperado de <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/psicologia-descubra-a-profissao-e-escolha-a-sua-faculdade/>
- Hutz, C. S.; Bandeira, D. R. (2003). Avaliação psicológica no Brasil: Situação atual e desafios para o futuro. In Yamamoto, O. H.; Gouveia, V. V. (Eds.), *Construindo a psicologia brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 261-278). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kroesbergen, E. H.; Hooijdonk, M. V.; Viersen, S. V.; Middel-Lalleman, M. M. N.; Reijnders, J. W. (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly, 60*(1), 1-15.
- Lisboa, F.S. & Barbosa, A.J.G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão, 29*(4), 718-737.
- Neves, M. M. B.; Almeida, S. F. C.; Chaperman, M. C. L.; Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão, 22*(2), 2-11. doi: 10.1590/S1414-98932002000200002.
- Nico, Y.; Kovac, R. (2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em Psicologia: um breve histórico. *ConScientiae Saúde, 2*, 51-59.
- Noronha, A. P. P.; Carvalho, L. F.; Miguel, F. K.; Souza, M. S.; Santos, M. A. (2010). Sobre o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica, 9*(1), 139-146.
- Oliveira- Menegotto, L. M.; Fontoura, G. P. (2015). Escola e psicologia: uma história de encontros e desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(2), 377-385. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192869.
- Pfeiffer, S. I.; Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. In Pfeiffer, S. (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp.177-198). New York: Springer.
- Piske, F. H. R.; Stoltz, T. (2012). O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: Uma Contribuição a partir de Piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 4*, 149-166.
- Santos, F. O.; Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(2), 279-288. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192836.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional, 13*(1), 179-182.
- Veiga, I. P. A. (2005). *Projeto político pedagógico da escola*. Campinas: Papyrus.

A autora agradece ao CNPq e ao Cebraspe pelo financiamento de suas pesquisas.

Recebido: 08 de setembro de 2018

Aprovado: 30 de novembro de 2019