



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA**

DANIELA PEREIRA BATISTA DE PAULO SANTOS

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO
CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CAMPINA GRANDE
2017**

DANIELA PEREIRA BATISTA DE PAULO SANTOS

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO
CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciatura e Formação em
Psicologia, pelo o curso de Psicologia pela
Universidade Estadual da Paraíba- Campus I-
Campina Grande-PB.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Prof. Dra. Laércia Maria
Bertulino de Medeiros

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S2370 Santos, Daniela Pereira Batista de Paulo.
Um olhar sobre a formação inicial do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba sobre educação inclusiva [manuscrito] : / Daniela Pereira Batista de Paulo Santos. - 2017.
85 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2017.
"Orientação : Profa. Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros, Coordenação do Curso de Psicologia - CCBS."
1. Educação inclusiva. 2. Psicologia. 3. Projeto Pedagógico do Curso. 4. Inclusão educacional.
21. ed. CDD 378

DANIELA PEREIRA BATISTA DE PAULO SANTOS

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO
CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

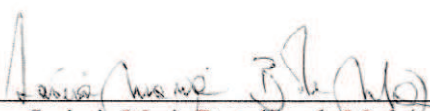
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciatura e
Formação em Psicologia, pelo curso de
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba- Campus I- Campina Grande-
PB.

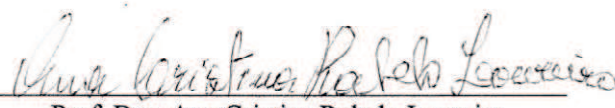
Área de concentração: Psicologia.

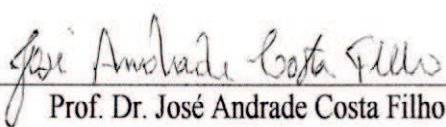
Aprovada em: 11/12/2017.

Nota 9.3 (Nove e Três)

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Ana Cristina Rabelo Loureiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. José Andrade Costa Filho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu esposo pela dedicação, companheirismo,
amor e apoio e a minha mãe por todo amor, oração e
forças, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu amigo de todas as horas, o criador de minha história. A minha força, que me rege e me sustenta, meu tudo.

A meu esposo Marcone, meu amigo, o homem mais incentivador que já conheci, que acreditou em mim o tempo todo. Te amo meu bem.

À minha mãe, Maria da Penha, minha fonte de forças e dona das orações mais poderosa do mundo; te amo minha vida.

À professora doutora Ana Cristina Rabelo, coordenadora do curso de Psicologia, Grata por acreditar no meu potencial e pelos ensinamentos transmitidos.

À professora doutora Laércia Maria Bertulino de Medeiros, orientadora da pesquisa, por todo o cuidado comigo. O teu jeito de me ensinar, de ouvir meus entusiasmos e me deixar andar com meus próprios passos... eras meu equilíbrio quando eu ia em ritmo deveras acelerado e quando necessário me trazia para a realidade. Obrigada pelas orientações, indicações de leituras e dedicação como orientadora. Minha gratidão. És um ser de luz.

Ao professor José Andrade, por toda educação e gentileza ao aceitar participar da banca e pelas contribuições teóricas, muito obrigada.

Aos demais professores que me apoiaram sempre durante minha trajetória nesse curso, em especial às professoras Andréa Xavier e Joana Darc, minhas supervisoras de estágio, à professora Maria Célia, por todo apoio e incentivo ao sempre ouvir minhas ideias sobre a pesquisa.

Aos meus amigos e familiares que entenderam minhas ausências e sempre tinham palavras de força e conforto nos momentos em que tudo parecia impossível.

Aos funcionários da UEPB pela presteza e dedicação no atendimento quando eu precisava, sobretudo, ao secretário Robson, muito obrigada e parabéns por seu empenho em trabalhar em prol do curso, Deus te recompense.

À UEPB, por ter me possibilitado toda a formação nesse curso maravilhoso. Sentirei muitas saudades, mas, pretendo deixar às portas abertas... Agradeço também à UEPB, por ter me proporcionado duas cotas de PIBIC/UEPB (2015/2016 e 2016/2017).

Aos colegas de classe, pelos momentos de amizade e apoio. A todos os discentes do curso que participaram da pesquisa, agradeço.

“Quem olha para fora sonha, quem olhar para dentro desperta.”

Carl Gustav Jung

RESUMO

Os estudos sobre o currículo se iniciaram nos anos de 1920 nos Estados Unidos e desde então se tornaram objeto da comunidade científica. Partindo da importância de se estudar o currículo é que a presente pesquisa se propôs analisar como, na formação inicial do curso de Psicologia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o currículo aborda as discussões sobre a educação inclusiva em suas ementas, componentes curriculares, objetivos e referências bibliográficas e a analisar o discurso dos discentes do curso de Psicologia. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se por ser qualitativa, tendo sido dividida em duas fases: a primeira foi referente à pesquisa documental e análise dos dois PPCs (1999 e 2016); e a segunda, a análise das falas dos discentes do curso de Psicologia da UEPB. Participaram da pesquisa cinquenta e oito discentes que cursavam entre o sexto e o décimo período. A técnica de análise dos dados utilizadas nas duas fases foi a Análise de Conteúdo, de L. Bardin (2009), através das etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pesquisa foi aprovada pelo o Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, conforme determinação do Conselho Nacional de Saúde, por meio da RESOLUÇÃO N° 466 de 12 de dezembro de 2012. Os resultados da pesquisa na primeira fase (análise dos PPCs) indicaram que a temática é discutida de forma implícita. A análise da segunda fase (discursos dos discentes) corroborou com tal afirmativa e apontaram para o desconhecimento parcial, por parte dos discentes, sobre as Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.) e algumas Dificuldades de Aprendizagem. Evidenciou-se também que as Necessidades Educacionais Especiais mais conhecidas eram: Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Discalculia e o Transtorno do Espectro Autista. Ademais, se espera que esta pesquisa possa contribuir para analisar melhor a influência das políticas de educação para o ensino superior e a promoção de mais leitura e prática direcionadas a educação inclusiva e que possibilite o pensar/refletir/discutir sobre a formação do futuro profissional da psicologia e demonstrem-se as lacunas existentes e as novas possibilidades de mudanças.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Currículo. Psicologia. Projeto Pedagógico do Curso. Discurso.

ABSTRACT

The studies on the curriculum started in 1920 in the U.S.A and since then have become an object for the scientific community. The importance of this studying of the curriculum is that this present research set out to verify how in its initial training course of psychology, The State University of Paraíba (U.E.P.B), this curriculum covers all discussions about the Inclusive Education in their menus, components curricula, references and objectives to analyze the speech of the students of Psychology. Methodologically, this research was characterized by be qualitative, and was divided into two steps: the first was for the documentary research and analysis of two PPCs in (1999 and in 2016); the second analysis was the lines of the students of the course of Psychology U.E..PB. Where it was Attended fifty eight research students who attended between the sixth and the tenth period. The data analysis technique used into the two steps was the analysis of content; L. Bardin (2009), through the phases of pre-analysis, analytical description and inferential interpretation. This research was approved by the Ethics Committee of the State University of Paraíba-U.E.P.B, as ordered by the National Health Council, through resolution No. 466 of 12 December 2012. The search results in the first phase (analysis of PPCs) indicated that the topic is discussed implicitly. This analysis of the second step (speeches by students) corroborated with affirmative and pointed to the partial ignorance, on the part of students, about its Special Educational Needs (N.E.E.) and some Learning Difficulties. Andhas provided this Special Educational Needs better known were: Dyslexia, attention Deficit Hyperactivity Disorder, Dyscalculia and Autistic Spectrum Disorder. Afterwars, it is expected that this research surely helps to become better analyze according to the influence of the policies of education for higher education and the promotion of more reading and practice ahead inclusive education and enabling the reflect /think/ discuss about the formation of the future Professional Psychology and to demonstrate those gaps and the new possibilities of chaging.

Keywords: Inclusive Education. Curriculum. Psychology. Pedagogic Project of the Course. Speech

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Etapas da Análise de Conteúdo utilizadas para analisar os resultados	33
Quadro 2	Competências por áreas	44
Quadro 3	Competências por ênfases	44
Quadro 4	Habilidades conforme PPP1 e PPC2	45
Quadro 5	Necessidades educacionais especiais conhecidas pelos discentes e distribuídas por semestres	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

A.E.E. - Atendimento Educacional Especializado

ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CRPs - Conselhos Regionais de Psicologia

D.A. - Dificuldades de aprendizagem

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

N.E.E. - Necessidades Educacionais Especiais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SBP - Sociedade Brasileira de Psicologia.

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 Currículo.....	14
2.1.1 O currículo mínimo para os cursos de Psicologia no Brasil.....	16
2.1.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia- O Projeto generalista e o Projeto especialista.....	17
2.2 O curso de Psicologia da UEPB e os dois Projetos Pedagógicos.....	21
2.2.1 A construção do Projeto Político Pedagógico- 1999.....	22
2.2.1.1 A construção do Projeto Pedagógico do curso- 2016.....	23
2.3 O processo de inclusão educacional, as Necessidades Educacionais Especiais e as Dificuldades de Aprendizagem.....	24
3 METODOLOGIA	28
3.1 Tipo de pesquisa.....	28
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	28
3.2.1 Procedimentos de Coleta de Dados.....	29
3.2.1.1 População e Amostra.....	29
3.3 Técnica de Análise dos Dados.....	29
4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	32
5 CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES.....	76
ANEXOS.....	81

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a analisar como, na formação inicial do curso de Psicologia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o currículo aborda as discussões sobre a educação inclusiva em suas ementas, componentes curriculares, objetivos e referências bibliográficas e a analisar o discurso dos discentes do curso de Psicologia.

Esse objetivo se embasou no conhecimento de que o preconceito, a intolerância e a falta de conhecimento sobre as Necessidades Educacionais Especiais e as Dificuldades de Aprendizagem (conceitos que fazem parte da educação inclusiva, mas, não esgotam sua discussão, pois, é mais ampla) são históricos, arcaicos e devem ser combatido, sobretudo, pela academia, responsável pela reflexão sobre tais questões.

A perspectiva inclusiva educacional ultrapassa a noção de atender apenas às pessoas com algum tipo de deficiência. Inclui o atendimento as diferentes classes sociais, etnias, culturas e não se limita apenas a reformular metodologias de ensino ou a ser um ideário, mas, objetiva ser uma ação política (SANTOS, s/d). Dentro dessa perspectiva, discute-se que a inclusão acontece em qualquer contexto em que o psicólogo está inserido e, portanto, o mesmo precisará ter competências e habilidades básicas para saber atuar.

Essas competências e habilidades podem ser construídas pelos psicólogos com base nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia, onde se discute que as instituições superiores que oferecem tais cursos, devem assegurar que os discentes terão uma formação baseada na compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, para que se tornem capazes de atuar em diferentes contextos, respeitando os direitos humanos e promovendo a qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidade (CNE,2004).

Empreenderam-se leituras na literatura nacional sobre currículo e leis, em portarias, diretrizes e projetos pedagógicos de cursos, para compreender o contexto que se discute a inclusão educacional; adentrando na sequência, nos documentos que norteiam essa discussão, ou seja, na estrutura curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para tanto, foi realizada a análise comparativa entre os dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), de 1999 e 2016 e buscou-se saber se houve e quais foram às mudanças entre um documento e outro.

Para Senna e Almeida (2005), além das análises da estrutura curricular é preciso também discutir sobre os aspectos práticos da formação, pois, somente quando isso acontecer é que será possível uma compreensão crítica da realidade educacional brasileira e ocorrerá uma maior discussão da temática inclusão.

Com base nesses pressupostos de Senna e Almeida (2005) realizou-se também a análise das falas dos discentes do curso visto que, a partir e através de seus discursos, pode-se, dentre outras questões, inferir sobre o “lugar” da inclusão na teoria e na prática, da formação inicial do curso de Psicologia, da UEPB.

O interesse pela temática abordada surgiu durante o componente curricular “Psicologia e Educação Especial”, no sétimo semestre (2015.2), quando a professora e orientadora deste trabalho, levantou a discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Houve uma imediata identificação por parte da aluna concluinte com as discussões, e a preocupação com as lacunas na Lei, dentre algumas o capítulo que aponta a obrigatoriedade da oferta do componente curricular de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em todos os cursos de licenciatura.

Como consequências dessas inquietações a graduanda e a professora orientadora formularam uma pesquisa através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), cota de 2016/2017, que serviu para o aprofundamento da temática da pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso. Outro motivo que fez a concluinte pesquisar mais sobre a temática foi o conhecimento superficial de seus colegas de classe sobre a educação inclusiva, logo, ela sentiu necessidade de analisar se isso ocorria em outras turmas.

Sabendo que a Psicologia é ciência e profissão, tem um caráter social e político e se embasa nos preceitos da ética, da crítica e da conscientização e sabendo que as pesquisas desenvolvidas devem objetivar mudanças na sociedade, discutir sobre currículo trouxe um anseio pessoal em levar a todos os envolvidos nesta pesquisa ou aos que a ela terão acesso a pensar/refletir/discutir sobre a formação do futuro profissional da psicologia, desejando demonstrar as lacunas existentes e as novas possibilidades de mudanças. Esse anseio encontrou respaldo na esperança de que cada projeto reformulado pressupõe um futuro melhor (mesmo sabendo que isso demore um tempo, como aconteceu na reformulação do projeto de 1999 para o de 2016, que se passaram dezesseis anos).

Foi com base nesses pressupostos que se delimitou essa pesquisa e se pensou sobre a formação dos futuros psicólogos da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

A pesquisa está organizada em quatro momentos específicos assim expostos:

No primeiro momento foi feita uma revisão da literatura discutindo sobre as concepções de currículo, a regulamentação da profissão da Psicologia e os currículos mínimos para tal profissão, os dois Projetos Pedagógicos do Curso de Psicologia da UEPB, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. No mesmo capítulo elaborou-se um tópico sobre a Inclusão Educacional, as Dificuldades de Aprendizagem e as Necessidades Educacionais Especiais. Esse momento é de suma importância para que se tenha um panorama geral do objeto de pesquisa, da problemática que se traz para a formação dos futuros profissionais da psicologia da UEPB.

O segundo capítulo apresenta a metodologia do estudo, as fases da pesquisa, as técnicas de coleta e análise dos dados. A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo de Bardin (2009) e por ser uma técnica bastante complexa foram utilizadas apenas as fases pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

O terceiro momento traz todos os resultados, análises e discussões encontradas nessa pesquisa. Cada questão foi analisada e descrita a partir das categorias e subcategorias com frequências simples e inferências.

O último momento diz respeito às considerações e nestas ressalta-se a importância do psicólogo estar preparado para atuar em todo contexto e em qualquer demanda, dentre elas as Necessidades Educacionais Especiais, visto que hoje seu campo de trabalho é amplo. Ressaltaram-se resumidamente os resultados que foram encontrados e uma possível forma de mudar essa formação inicial.

Destaca-se ainda que, embora a pesquisa tenha tido dois objetivos - analisar como na formação inicial do curso de Psicologia, da UEPB, o currículo aborda às discussões sobre a educação inclusiva em suas ementas, componentes curriculares, objetivos e referências bibliográficas, e ainda aplicar questionário e analisar o discurso dos estudantes do curso de Psicologia sobre o conhecimento da temática -, as descrições dos resultados deste trabalho focaram mais na última fase da pesquisa (análise dos questionários e discurso dos discentes), enquanto que os resultados da primeira fase (análise dos PPCs) foram utilizados para algumas observações, inferências e análises.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Currículo

Currículo é entendido sob diferentes maneiras, pois, depende da visão de autores e teorias que o define. Todavia, toda a teoria sobre o currículo aborda sobre qual tipo de conhecimento deve ser ensinado em determinada sociedade, tempo e espaço.

Sabe-se que os estudos sobre o currículo se iniciaram nos anos de 1920 nos Estados Unidos da América com a publicação do livro *The curriculum* (BOBBITT, 1918), que foi inspirado no modelo teórico da administração científica de Taylor no século XX. O currículo embasava-se em uma perspectiva da administração da educação e por isso, acreditava-se que precisava estar embasada nos moldes da industrialização e racionalização com métodos e objetivos que pudessem medir os resultados esperados e os alcançados. Essa visão de currículo embasava-se no modelo da administração/industrialização e Bobbitt (1918) acreditava que na educação era preciso apenas que se pesquisassem e mapeassem as habilidades que necessitariam ser desenvolvidas por crianças e jovens para ocupar as profissões. Esse tipo de currículo foi então considerado tecnocrático e faz parte das teorias tradicionais do currículo que se julgavam neutras e científicas.

Em oposição a esse conceito (currículo tecnocrático), existe o conceito de currículo democrata que teve como um dos principais representantes John Dewey (1902). Este acreditava que os interesses e experiências das crianças e dos jovens deveriam ser considerados no processo de educação.

Dito isto, é preciso considerar que muito se tem estudado sobre o currículo, pois, sabe-se conforme Silva (2010), que os conhecimentos selecionados (que são privilegiados em detrimento de outros) influenciam, organizam e estruturam a forma de ver a realidade, além do que afetam a vida da pessoa que o seguirá. Ainda segundo esse autor o currículo dita o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade. Assim sendo, currículo é questão de identidade e subjetividade e, por isso mesmo, é relação de poder e tornou-se objeto de estudos de um campo específico com um corpo de especialistas que fazem parte da comunidade científica.

Faz-se então, necessário considerar que já que o currículo é questão de poder, logo, o saber produzido por ele não é neutro e que a seleção desses saberes se dá por um grupo de pessoas com determinadas visões que silenciam outras pessoas com visões diferenciadas.

Para Foucault (1987) o saber e o poder estão interligados e necessitam de um corpo político, ou seja, de um corpo controlado pela disciplina. O currículo possibilita a relação entre esses conceitos (saber/poder/disciplina), visto que é um instrumento político e está relacionado a pessoas. Portanto, pessoas que sofrem influência e influenciam, tem corpos políticos, na concepção do autor.

As relações que esse corpo político estabelece com as instituições, processos econômicos e sociais, padrões de comportamento e normas, sistemas e tipos de classificação e modos de caracterização, escondem o caráter manipulador que o currículo tem, pois, encobrem e naturalizam a opressão e a rigidez e por isso, “fabricam” corpos e mentes dóceis e maleáveis (FOUCAULT, 1996).

Foucault (1996) acredita que a análise para os conceitos de poder e saber deve ser algo do campo microfísico, pois os mesmos estão presentes nas relações e na forma de micro poderes, ou seja, nas mãos das pessoas. Este micropoder, exercido nas relações, é o que interessa ao autor.

Como já fora dito anteriormente, os estudos sobre o currículo possibilitaram o surgimento de diversos especialistas da comunidade científica, sobretudo na nova modernidade, pois, entende-se que o currículo está a serviço da sociedade moderna que necessitava de homens disciplinados para se tornarem autogovernados.

Aqui no Brasil, um desses especialistas é Veiga-Neto que se embasa na visão foucaultiana. Esse autor é contemporâneo, portanto, traz reflexões sobre as demandas curriculares do mundo contemporâneo; as novas configurações políticas, sociais e culturais e como o currículo poderá e deverá responder a tais demandas e configurações que o novo mundo lhe impõe. Essas demandas e configurações são chamadas por Veiga-Neto (2002) de engenharia do currículo; arquitetura curricular ou geometria curricular.

Essas estruturas dizem respeito ao pensar e compreender o currículo em termos de tempo e espaço (sobretudo, a compreensão de que o currículo sofreu mudanças na travessia do mundo Medieval para a Modernidade).

Por ser um autor contemporâneo, Veiga-Neto (2002) fala também sobre a flexibilização dos currículos universitários e essa sua análise se faz imprescindível para o próximo tópico do referencial teórico desta pesquisa. Esse autor considera que essa flexibilização do currículo é a confirmação de que o mundo é anisotrópico, ou seja, muda constantemente e, para tanto, o currículo precisa acompanhar essas mudanças.

2.1.1 O currículo mínimo para os cursos de Psicologia no Brasil

Os primeiros cursos de Psicologia no Brasil foram criados segundo Mello (1989) em São Paulo na USP e na PUC, antes mesmo da regulamentação da profissão em 1962 e estavam embasados no modelo norte-americano de Psicologia que privilegiava o uso de técnicas de análise do comportamento humano (influência do positivismo). Já no Rio de Janeiro em 1953 criou-se também o curso de Psicologia na PUC-Rio. Devido à existência desses cursos houve a necessidade de regulamentar a profissão no país, o que ocorreu em 1962 através da Lei de nº 4.119/62.

Por causa disso, precisou-se fixar um currículo mínimo que garantisse uma formação homogênea em todo o país. Este currículo foi fixado pelo Parecer de nº 403/62 que apresentava os três perfis para o curso: bacharelado; formação do Psicólogo e a licenciatura.

Os currículos mínimos não foram impostos apenas para o curso de graduação em Psicologia, mas em todos os cursos de outras áreas. Esses currículos foram fixados pelo Governo Federal após a constituição da primeira LDB Lei nº 4.024/61 e da Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68. Embora o discurso do governo para a fixação dos currículos mínimos nos cursos de graduação tenha sido o de homogeneização do ensino em todo o território brasileiro, vale ressaltar que estes não consideravam as realidades dos contextos locais e regionais, nem tampouco as peculiaridades das instituições formadoras.

Os currículos mínimos, no entanto, só permaneceram em existência até a criação da segunda LDB através da Lei nº 9.394/1996. A nova LDB definiu que é competência de cada IES (Instituição de Ensino Superior) fixar seus próprios currículos de modo que atenda as necessidades regionais, locais e das instituições. Assim sendo, os currículos mínimos foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que visam modificar os sentidos e práticas desenvolvidos nas graduações, além do que não focam apenas em conteúdos e disciplinas como os currículos mínimos, mas, em competências, habilidades e conhecimentos e desempenho.

Ao que se refere às DCNs para a graduação em Psicologia, é importante destacar também que os currículos mínimos feitos na época da regulamentação da profissão (1962) já não atendiam aos avanços desta profissão, pois, conforme consta no parecer **Nº: CNE/CES 072/2002** a psicologia havia avançado enquanto ciência e profissão. Sobre o campo da ciência psicológica o parecer aponta para a ampliação das questões estudadas no campo, para as subáreas de investigação que surgiram e as metodologias e instrumentos de

pesquisas que se sofisticaram. Já sobre a profissão ampliou-se as possibilidades de inserção do psicólogo, sobretudo, na promoção, qualidade de vida e prevenção (área de saúde) e a possibilidade dos psicólogos migrarem para equipes de trabalhos multidisciplinares. Além disto, outro fator de destaque foi às criações das pós-graduações e os surgimentos das associações científicas da área, eis os motivos dos currículos mínimos não se adequarem a formação em psicologia no Brasil.

2.1.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia - o Projeto generalista e o projeto especialista

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 muito se discutiu (construção das políticas públicas) sobre os direitos básicos dos cidadãos dentre eles, o da educação. Assim sendo, na década de 1990 as políticas públicas educacionais estavam em evidências sendo discutidas e em consequência houve a aprovação da Lei nº 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Foi a partir destas que se construíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em substituição aos currículos mínimos. Ao que diz respeito às DCNs para o curso de graduação em Psicologia no Brasil é necessário dizer que não foram feitas sem discussões e embates de entidades representativas, universidades, sujeitos e instituições governamentais, dentre os tais estavam o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), o Governo Federal, pela Secretaria de Ensino Superior e pela Comissão de Especialistas em Psicologia; a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e a Sociedade Brasileira de Psicologia.

Essas discussões e embates se deram, sobretudo, por que se objetivava firmar um currículo que fosse representativo da categoria profissional da ciência psicológica e as DCNs serviriam então como parâmetro para a construção dos Projetos Pedagógicos de cada Instituição de Ensino Superior, favorecendo, portanto, uma reorganização totalmente divergente do que os Currículos mínimos ofereciam.

Um evento de extrema importância para a formação e um marco histórico nas discussões sobre como deveria ser essa formação do psicólogo no Brasil, aconteceu no segundo semestre de 1992¹, em Serra Negra, Estado de São Paulo, contando com a participação de noventa e oito agências formadoras das cento e três que existiam na época no

¹ Antes da reunião, os Conselhos Regionais de Psicologia discutiram durante o primeiro semestre do ano as dificuldades da formação do psicólogo no Brasil e sobre as possibilidades de mudanças.

país. Resultante do encontro foi redigido um documento, conhecido como Carta de Serra Negra.

De maneira resumida, a Carta de Serra Negra (1992) tratou de discutir sobre os princípios que poderiam nortear a formação do psicólogo e como esses princípios poderiam ser contemplados pelo currículo, sobretudo, através dos estágios oferecidos aos psicólogos em formação. São sete os princípios relatados:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; 3) desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos; 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação. (CARTA DE SERRA NEGRA, 1992, s/n).

Depois dessas primeiras discussões foram organizadas as comissões representadas pelos órgãos já citados (o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), o Governo Federal, pela Secretaria de Ensino Superior e pela Comissão de Especialistas em Psicologia; a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e a Sociedade Brasileira de Psicologia) e que ficaram responsáveis pelas formulações das DCNs. De modo geral tiveram três comissões: a primeira em 1995 que teve a participação de três professores sendo estes das universidades: UnB; UFBA e PUC-SP; a segunda comissão foi em 1996 e contou com cinco professores, três das universidades citadas na primeira comissão e mais dois, um da UFPA e um da UFRGS. E por fim, a terceira e última comissão foi composta por três professores, restando no final apenas dois que conduziram até a publicação da resolução CNE/MEC nº 08/04.

Isto posto, foram organizados espaços e eventos para que essas discussões das comissões fossem possíveis. Os principais eventos conforme Silva (2012) foi organizado pelo CFP e pela ABEP (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia). Um desses eventos foi o *Fórum Nacional de Formação*, em Ribeirão Preto- SP em 1997 e contou com a participação de trinta e oito representantes dos Conselhos Regionais. Estes colaboraram com a elaboração de um documento que foi enviado ao Governo Federal e no qual continha eixos que eles consideravam norteadores para um modelo de formação em Psicologia.

Em 1999 (Projeto de Resolução 1ª versão, de 12 de maio de 1999) apresentaram a primeira versão do que seria a resolução para as diretrizes curriculares com base nesses eixos norteadores. No entanto, essa versão foi rebatida porque havia mudanças que repercutiriam na formação do psicólogo, como por exemplo, a retirada da indicação de carga horária mínima para os cursos de psicologia (carga essa que existiam no currículo mínimo) além da mudança na terminologia da licenciatura passando a ser formação do professor e por fim a supressão da definição dos níveis educacionais em que o professor de Psicologia poderia ensinar (educação infantil, ensino fundamental e médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e EJA).

A segunda versão do que seriam as DCNs foi apresentada pelo o próprio Conselho Nacional de Educação em 2001 pelo Parecer nº 1.314. A proposta era a de que os cursos de Psicologia teriam três perfis de formação, além de todas as propostas presentes na versão anterior (retirada da carga horária; fim da terminologia da licenciatura; supressão dos níveis de ensino que o psicólogo poderia ensinar). Segundo Silva (2012) a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) encaminhou uma carta ao Ministro da Educação, criticando as propostas e refletindo que a retirada da indicação dos níveis educacionais que o professor de psicologia poderia lecionar indicava a negligência com a formação do próprio professor, com licenciatura em psicologia.

Ainda em divergência segundo Silva (2012) existiam dois grupos com posições distintas. Um grupo defendia três terminologias de formação: bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo (projeto especialista) e era representado principalmente pela Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e o outro grupo defendia uma terminologia única: formação de Psicólogo para o exercício profissional (projeto generalista) representado principalmente pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Entretanto, a comissão de especialistas acreditava que o que devia fazer parte da formação do psicólogo, eram, sobretudo, suas competências gerais que consistiam em: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento

e educação permanente (Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004), sobretudo, por causa da inserção do psicólogo nas equipes de saúde através das políticas de saúde e de assistência social, também discutidas a partir da década de 1990.

Embora o embate não tenha se findado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia foram publicadas através da Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, e a partir delas iniciou-se um processo de construção dos Projetos Pedagógicos nas IES de todo o Brasil ocasionando com isto divergência no interior destas. Essas divergências se dá devido às características gerais que as DCNs definiram para a psicologia brasileira após esses intensos debates e que constam na resolução nº 8/04. Fixaram então que o curso de psicologia deveria oferecer obrigatoriamente a formação do psicólogo ficando os outros dois perfis de formação (bacharelado e licenciatura) como optativos e com projetos pedagógicos complementares caso a instituição deseje oferece-los (Resolução nº5/2011).

Sobre a Resolução nº05/2011 que regulamenta a Licenciatura em Psicologia, se considera que o projeto complementar das universidades que desejem oferecer tal perfil deve se embasar na legislação que regulamenta a profissão de docentes no Brasil. O Artigo 13 considera que a licenciatura tem por objetivos:

a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros; b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva; c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação (BRASIL, 2011, p.5).

Para alcançar tais objetivos, o mesmo artigo considera que o curso deve oferecer o desenvolvimento das competências, habilidades, conhecimento e desempenho embasados em quatro eixos estruturantes, são eles: 1) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais focando, sobretudo, nas discussões de educação inclusiva; 2) Psicologia e Instituições Educacionais, com foco na elaboração de projetos político - pedagógicos autônomos e emancipatórios; 3) Filosofia, Psicologia e Educação e 4) Disciplinaridade e interdisciplinaridade, com a perspectiva da educação continuada (BRASIL, 2011).

Com base nesta resolução, nos artigos citados e na concepção de Silva (2012), percebe-se que a licenciatura se faz importante, pois, é uma interface entre a Psicologia e a Educação, sobretudo devido aos níveis de atuação que esse profissional atua (educação infantil, ensino fundamental e médio, além das modalidades de educação especial, profissional e de jovens e adultos) e pela sua formação para atuar na educação inclusiva. No entanto, a discussão levantada nesta pesquisa é que o psicólogo com formação profissional também esteja preparado para atuar nessa perspectiva.

Ademais, de tudo isto, se resume que as DCNs focam na profissionalização e por isso, dissociam a formação do psicólogo, da formação do professor (licenciatura) e do pesquisador (bacharelado). E por fim, outra característica das DCNs é a substituição das antigas áreas de habilitação por ênfases curriculares. Assim sendo, foi a partir de tais características que se acredita que o curso de Psicologia, da UEPB, tornou-se generalista. Contudo, é preciso refletir e ter o cuidado de que tal formação não se torne tecnicista.

2.2 O curso de Psicologia da UEPB e os dois Projetos Pedagógicos

O curso de Psicologia da UEPB foi criado em 1977 pela Resolução URNE/CONSEPE nº 27/77 e funcionava embasado nas concepções do currículo mínimo (1962). Em 1999 uma comissão de professores do departamento apresentou o primeiro Projeto Político Pedagógico do curso. Contudo, devido à criação e homologação da nova DCN para os cursos de Psicologia (2004) o departamento iniciou a construção de seu novo Projeto Pedagógico em 2002. Essa participação do corpo docentes na construção/reformulação dos PPCs é compreendida como uma formação continuada em serviço, uma vez que acontece dentro do local de trabalho.

Carrer (1999) citada por Barbosa (2013) traz algumas das denominações dadas aos projetos são elas: Proposta Pedagógica, Projeto Político Pedagógico e Projeto Educacional. Nesta pesquisa escolheu-se chama-lo de Projeto Pedagógico do Curso. A função desse instrumento é a recontextualização das ações do Estado e das Políticas Curriculares, um exemplo disso foi como as DCNs foram usadas para a construção do novo PPC do curso de Psicologia, ou dito de outra forma, não foram usadas tal qual estão inscritas, mas, adaptadas ou recontextualizadas às necessidades políticas, educacionais, culturais e sociais da Região, do Estado e do curso.

Para Escarião (2006 apud Barbosa, 2013) o Projeto Pedagógico do Curso é uma expressão do currículo que possibilita a visualização das concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação e essas concepções são sempre permeadas por interesses e relações de poder. Assim sendo pensar, em PPC é pensar na relação recíproca e interdependente da teoria-prática, tanto as relações passadas quanto as futuras e por isso mesmo, o PPC torna-se espaço de discussão e reflexão permanente.

A seguir foram descritos os perfis de formação/habilitação oferecidos pelo curso em cada momento dos dois Projetos Políticos Pedagógicos.

2.2.1 A construção do Projeto Político Pedagógico– 1999

Como já fora dito anteriormente a década de 1990 foi de grande importância para a educação brasileira, devido aos avanços no campo das políticas públicas, sobretudo, as educacionais. Em concordância com essa efervescência em 1997, a Universidade Estadual da Paraíba também passava pelo que denominaram de “A reforma necessária.” Este movimento empregado na Universidade visava rever todos os currículos das graduações oferecidas nesta instituição, de modo que os serviços oferecidos à comunidade, através das clínicas escolas (odontologia, enfermagem, fisioterapia, psicologia, farmácia, etc.), fossem democratizados e acessíveis. Além disto, pontua-se que a reforma curricular deveria focar na profissionalização dos estudantes.

Em 1995 o Departamento de Psicologia indicou uma comissão que era composta por professores do departamento para elaborarem um estudo com o objetivo de diagnosticar a realidade do curso, entender suas necessidades e características institucionais, bem como investigar se as demandas da sociedade estavam sendo atendidas. Essa comissão foi composta pelos professores: Railda Fernandes, Silvânia Barbosa, José Andrade e Ana Cristina Loureiro. Estes ficaram responsáveis por entrevistarem docentes e discentes além de consultarem a LDB/1996, os PPCs da Universidade Federal de São Carlos e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Depois que esses professores avaliaram outros PPCs a nível nacional constataram que estes se adequavam mais a realidade local. Esses professores leram também as publicações do CFP sobre formação em Psicologia e contou com a participação e cooperação deste órgão para as discussões sobre o PPP (1999) que seria implementado.

O PPP (1999) tinha como perfil profissional pretendido uma formação generalista fundamentada na análise e produção do conhecimento da psicologia; conhecimento epistemológico, postura ética e consciência crítica; formação de caráter interdisciplinar

voltada à ação multiprofissional e formação teórico-prática vinculada a pesquisa e extensão (UEPB 1999, p.6).

Outra característica desse projeto era o oferecimento dos componentes curriculares em períodos anuais e por isso, existiam cinco eixos, um para cada ano, sendo assim distribuídos: 1ºano- Concepções da Natureza Humana; 2ºano- Processos de Subjetivação Psicológica; 3ºano- Processos de Investigação Teórico-prático em Psicologia; 4ºano- Psicologia e áreas de atuação e 5ºano- Processos de Intervenção Psicológica (UEPB, 1999, p.11).

Esse projeto era conhecido como especialista, pois, oferecia os três perfis de formação (bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo). Quando em 2004 as DCNs foram aprovadas necessitou de novas discussões.

2.2.1.1 - A construção do Projeto Pedagógico do Curso - 2016

Após o conhecimento da Resolução 08 do CNE/CES de 07 de maio de 2004 uma nova comissão curricular inicia uma nova discussão sobre a construção de um novo Projeto Pedagógico. Essas discussões iniciaram-se em 2002, tendo apenas a participação da coordenação do curso, a chefia de departamento e alguns professores convidados. Em 2003 esta comissão (citada) apresentou ao departamento uma proposta que não foi aceita porque os demais professores reivindicaram a participação efetiva na construção e não somente a aprovação em assembleia.

Então se decidiu fazer um novo projeto com a participação de todos os professores. Contudo, não houve consulta aos discentes e técnicos administrativos e nem houve a participação do CFP como houve no de 1999. A construção se deu da seguinte forma: a comissão ficava responsável por avaliar um conjunto de componentes curriculares, depois apresentavam em assembleia as alterações propostas que eram discutidas, acatadas ou rebatidas pelos demais professores que também podiam dar sugestões, depois de chegar ao consenso e aprovação passava-se para outro conjunto de componentes. Assim sendo, no novo projeto implementado as discussões se deram mais em torno das denominações dos componentes curriculares e a carga horária destinada, além da mudança dos perfis ofertados passando agora somente ao de formação em psicologia e com a mudança das chamadas áreas tradicionais para as ênfases recomendadas pela Resolução nº08/04.

As mudanças aparecem também no perfil do egresso do curso de psicologia. Neste novo projeto considera-se que o profissional precisa ter uma formação com as seguintes características: profissionais capacitados a desempenhar ações de promoção de saúde, de

forma ética, crítica e comprometida com as demandas sociais; profissionais qualificados, autônomos, comprometidos com a formação permanente e com a produção do conhecimento em diferentes contextos; profissionais aptos para o trabalho em equipe interdisciplinar e em gestão de projetos; profissionais com domínio das diversas abordagens do saber psicológico, das técnicas e das ferramentas voltadas para a ação profissional (UEPB, 2016).

Outra mudança foi o oferecimento dos componentes curriculares que passou a ser semestral e não mais anual, além disso, as denominações dos eixos estruturantes também mudaram e passaram a ser chamados de: Matrizes Epistemológicas e Históricas na Construção do Saber; Teorias, Métodos, Técnicas e Estratégias do Conhecimento; Processos de Investigação e Intervenção Psicológica; Processos Psicológicos e Interfaces com Campos afins do Conhecimento; e Práticas Profissionais em Psicologia nos diferentes contextos Institucionais e Sociais (UEPB, 2016).

2.3 O processo de inclusão educacional, as Necessidades Educacionais Especiais e as Dificuldades de Aprendizagem

Após toda a discussão sobre as Leis e documentos que regem a formação do psicólogo no Brasil (que foram citadas nos tópicos 2.1.1 e 2.1.1.1 desta pesquisa) e por perceber que a presença deste profissional se faz imprescindível para a efetivação de uma política educacional inclusiva, parte-se agora para uma discussão mais específica destas políticas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento elaborado pela Portaria nº 555 de 5 de junho de 2007 e depois foi prorrogada pela portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007 através da secretaria de Educação especial/MEC. Essa política está embasada na LDB (1996) e traz, de forma sucinta, o histórico do fenômeno da inclusão escolar no Brasil. Compreende-se que a educação inclusiva envolve ações nas esferas político, cultural, social e pedagógica e pressupõe que não haja discriminação na participação ativa do indivíduo nessas esferas, mas, evidencia-se a diversidade humana, portanto, a inclusão sustenta-se nos pressupostos da igualdade, direitos humanos e democracia.

A inclusão educacional surgiu quando se percebeu que havia um paradoxo no processo de democratização da escola, ou seja, expandia-se o acesso à educação básica, mas, continuava-se a excluir aqueles indivíduo ou grupo que eram considerados fora dos padrões

da homogeneidade ao que se referia a características intelectuais, físicas, sociais, linguísticas e outras.

As políticas de inclusão começaram a se expandir a partir década de 1990² no Brasil, no entanto, o texto da política em discussão traz os primórdios dos atendimentos às pessoas com necessidades educacionais, como por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), o Instituto dos surdos mudos (1857), o Instituto Pestalozzi (1926) que atendia a pessoas com deficiência mental e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (1954) e em 1945 Helena Antipoff criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Contudo, é com a primeira LDB (1961) que os “excepcionais” recebem o direito de participar da educação dentro do sistema geral de ensino, embora ainda não diga respeito à inclusão no ensino regular e sim, nas escolas e classes especiais. Logo depois, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP (1974) que buscava fixar a concepção de integração (adaptar o indivíduo ao currículo e não o contrário). Além disto, focava-se apenas no atendimento aos deficientes e superdotados. Em 1994 publicou-se a Política Nacional de Educação Especial também nessa perspectiva integracionista e esta política considerava que o acesso às classes comuns do ensino regular deveria se dar apenas “aqueles que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19), ou seja, a política da educação especial ainda não era na perspectiva inclusiva e sim integracionista.

Somente com a publicação da nova LDB (1996) passa-se a considerar que os currículos, métodos e organização do ensino deveriam atender a todas as necessidades educacionais. Após essa nova LDB (1996) novas políticas públicas educacionais para uma educação de todos surgiram como, por exemplo, O Plano Nacional de Educação (PNE, 2000), Lei nº 10.172/2001 que discute os objetivos e as metas do PNE, a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS; a Portaria nº 2.678/02 que aprova as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, dentre outras políticas que constam no texto da política em discussão (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva).

Sobre as Necessidades Educacionais Especiais se faz necessário ressaltar que esse termo advém da Declaração de Salamanca (1994) e é empregado para se tratar de quaisquer

² Com a Constituição Federal de 1988 nos seus artigos: art.3º, inciso IV, art. 205, art. 206 e art. 208. Com a criação do ECA pela Lei nº 8.069/90 com destaque para o artigo 55, A Declaração Mundial de educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994)

deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Além disto, esse conceito busca ressaltar a interação entre as características individuais dos alunos e o ambiente educacional e social. O MEC através do Censo escolar em 2006 (INEP, 2006) classificou as N.E.E como: autismo, condutas típicas, deficiência cognitiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, deficiência visual, síndrome de Down, superdotação e surdocegueira.

Sobre as condutas típicas no site do domínio público³ encontrou-se uma cartilha (*Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas*) nessa cartilha há uma discussão sobre a imprecisão do termo “condutas típicas” por que elas abarcam uma variedade de comportamentos desde os comportamentos voltados para si (indivíduo com condutas típicas) como, por exemplo, fobias, auto mutilação, alheamento do contexto externo, timidez, recusa em verbalizar, recusa em manter contato visual, etc. aos comportamentos voltados para o outro como agredir, faltar com a verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo, etc.

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 em seu Art. 4º ainda fala sobre crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e nestes inclui-se síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Resolução CNE/CEB 4/2009, Seção 1, p. 17). Portanto, considera-se que o termo N.E.N é bastante amplo.

Sobre as diversas deficiências Ferreira (2007) salienta que elas podem ser transitórias ou definitivas e devido ao fato de suscitar alguma necessidade, são chamadas de necessidades especiais e que normalmente não são compartilhadas pela maioria das pessoas. Essas deficiências serão chamadas de necessidades educacionais especiais se elas não puderem ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino-aprendizagem-avaliação.

Ao que se refere às Dificuldades de Aprendizagem (D.A) Almeida (2002) citando (Cruz, 1999) ressalta que os estudos sobre tais dificuldades surgiram na década de 1800, contudo, o termo só foi estabelecido em 1963 por Samuel Kirk. Na sua dissertação Almeida (2002) traz um panorama histórico sobre as Dificuldades de aprendizagem, bem como destaca a dificuldade de um conceito universal sobre o que seriam as dificuldades de aprendizagem, além disso, lembra que inicialmente a avaliação das crianças era apenas com um olhar médico e que as dificuldades de aprendizagem já foram confundidas com deficiência mental.

Para Kirk (1963) citado por Almeida (2002) as dificuldades de aprendizagem correspondem a desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura,

³ Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000453.pdf>>, acesso em 25 de setembro de 2017.

e das habilidades relacionadas à interação social. Ao que se percebe nas definições trazidas por Almeida (2002) parece haver um consenso que as dificuldades de aprendizagem abrangem essas “inabilidades” citadas acima, contudo, há acréscimos divergentes em algumas definições.

Exemplo disto, é que Correia e Martins (s/a) consideram que embora as dificuldades de aprendizagem sejam N.E.E são diferentes de deficiências (visual, auditiva, sensorial, mental), autismo e perturbações emocionais. Essa mesma concepção é compartilhada pelo U. S. Office of Education (USOE) (órgão oficial de educação dos E.U.A). Enquanto o conceito definido pela ICLD (Interagency Committee on Learning Disabilities- Comitê interinstitucional sobre deficiências de aprendizagem- *tradução nossa*) considera que as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer concomitantemente a essas outras condições (deficiências, transtornos, distúrbios, etc.) bem como receber influências do meio (diferenças culturais, instruções pedagógicas ineficientes e fatores psicogenéticos) Correia e Tonini (2012) corroboram com essa compreensão.

Ademais, é importante compreender segundo Almeida (2002) que as D.A precisam ser vistas, à priori, com base em duas perspectivas: a orgânica, pois, acredita-se que há uma disfunção no sistema nervoso central que impede a recepção, integração e expressão de informações e a perspectiva educacional já que as dificuldades são na leitura, escrita, raciocínio lógico e relacionamentos sociais.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa foi dividida em duas fases: a primeira foi referente à pesquisa documental feita na cota do PIBIC 2016/2017 quando se analisaram os dois PCCs do curso; e a segunda, os questionários feitos com os discentes do curso de psicologia da UEPB.

Ambas as fases da pesquisa e os tipos de dados serão detalhados a partir de agora.

3.1 Tipo de Pesquisa

Primeira e segunda fase:

Ao se propor a analisar na primeira fase da pesquisa como na formação inicial do curso de psicologia da UEPB o currículo abordava as discussões sobre as Necessidades Educacionais Especiais através de suas ementas, componentes curriculares, objetivos, leituras e discussões presentes nos dois projetos pedagógicos existentes (1999/2016) e ao se propor a analisar os discursos dos discentes sobre a formação recebida optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso do tipo analítico - descritivo.

No entanto, o propósito desta pesquisa é ir além da descrição, uma vez que conforme Triviños (1987) a pesquisa qualitativa também permite explicar as origens, mudanças, desenvolvimento e relações do fenômeno pesquisado, portanto é também um estudo analítico.

3.2 Instrumento de Coleta de Dados

Primeira fase da pesquisa:

As fontes documentais utilizadas para a coleta dos dados desta pesquisa foram o Projeto Político Pedagógico (1999) e o Projeto Pedagógico do Curso (2016), além de leituras de documentos, portarias, leis, pareceres e resoluções que regulamentam a graduação em Psicologia no Brasil.

Segunda fase da pesquisa:

Foi construído um questionário (APÊNDICE A) pela graduanda (juntamente com a orientadora) composto por dez questões sendo seis subjetivas (1,2,3,4,9,10) e quatro objetivas

(5,6,7,8). O questionário abrangia questões sobre as discussões que os discentes tiveram sobre educação inclusiva, tanto dentro do curso como fora dele; sobre quais N.E.E (Necessidades Educacionais Especiais) e D.A (Dificuldades de aprendizagem) eles conheciam; questões relacionadas aos processos que envolvem a aprendizagem, etc. Além de um pequeno questionário sobre os dados sócio demográficos em que se perguntava idade e semestre.

3.2.1 Procedimentos de Coleta de Dados

O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, conforme determinação do Conselho Nacional de Saúde, por meio da RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Sendo aprovado (ANEXO A). A chefia de departamento já estava ciente da pesquisa (inclusive concedeu um termo de autorização institucional-ANEXO B). Uma vez autorizada à realização da pesquisa, procedeu-se a coleta das fontes documentais e depois da coleta de questionários.

3.2.1.1 População e Amostra

Participaram da pesquisa cinquenta e oito discentes sendo treze discentes do sexto semestre, nove discentes do sétimo semestre, nove do oitavo, doze discentes do nono semestre e nove do décimo. Faz-se necessário ressaltar quase todos os discentes que participaram da pesquisa faziam parte do antigo P.P.P. (1999) do curso, exceto os discentes do sexto período que já estão no novo Projeto Pedagógico do Curso (2016).

A média de idade foi de vinte e cinco anos, sendo que a mínima foi vinte anos e a máxima cinquenta e três. Faz-se importante ressaltar que os critérios de inclusão para participar da pesquisa era ser maior de dezoito anos e estar cursando a partir do sexto semestre, por acreditar que os discentes já havia cursado componentes que possivelmente discutiam sobre inclusão/educação inclusiva. A participação era livre, ou seja, qualquer um poderia participar, mas, a meta da pesquisadora era atingir cinquenta por cento de cada turma.

3.3 Técnica de Análise dos dados

A técnica de análise de dados utilizada para ambas as fases da pesquisa foi à análise de conteúdo de Bardin (2009) que se aplica a qualquer tipo de comunicação, seja escrita, oral ou documental. A análise de conteúdo possibilita perceber o que está nas entrelinhas, sobretudo,

nos documentos, o discurso latente, a reflexão, a criticidade e os questionamentos, desvelando o discurso oculto.

Primeira fase da pesquisa

A análise de conteúdo foi utilizada para analisar os dois Projetos Pedagógicos existentes do curso de Psicologia da UEPB a fim de compreender a relação teoria- prática.

Segunda fase da pesquisa

Nessa fase a análise de conteúdo (AC) foi usada para inferir e analisar os discursos dos discentes através dos questionários e entender suas concepções sobre a formação inicial ao que diz respeito à educação inclusiva e todas as variáveis desse processo.

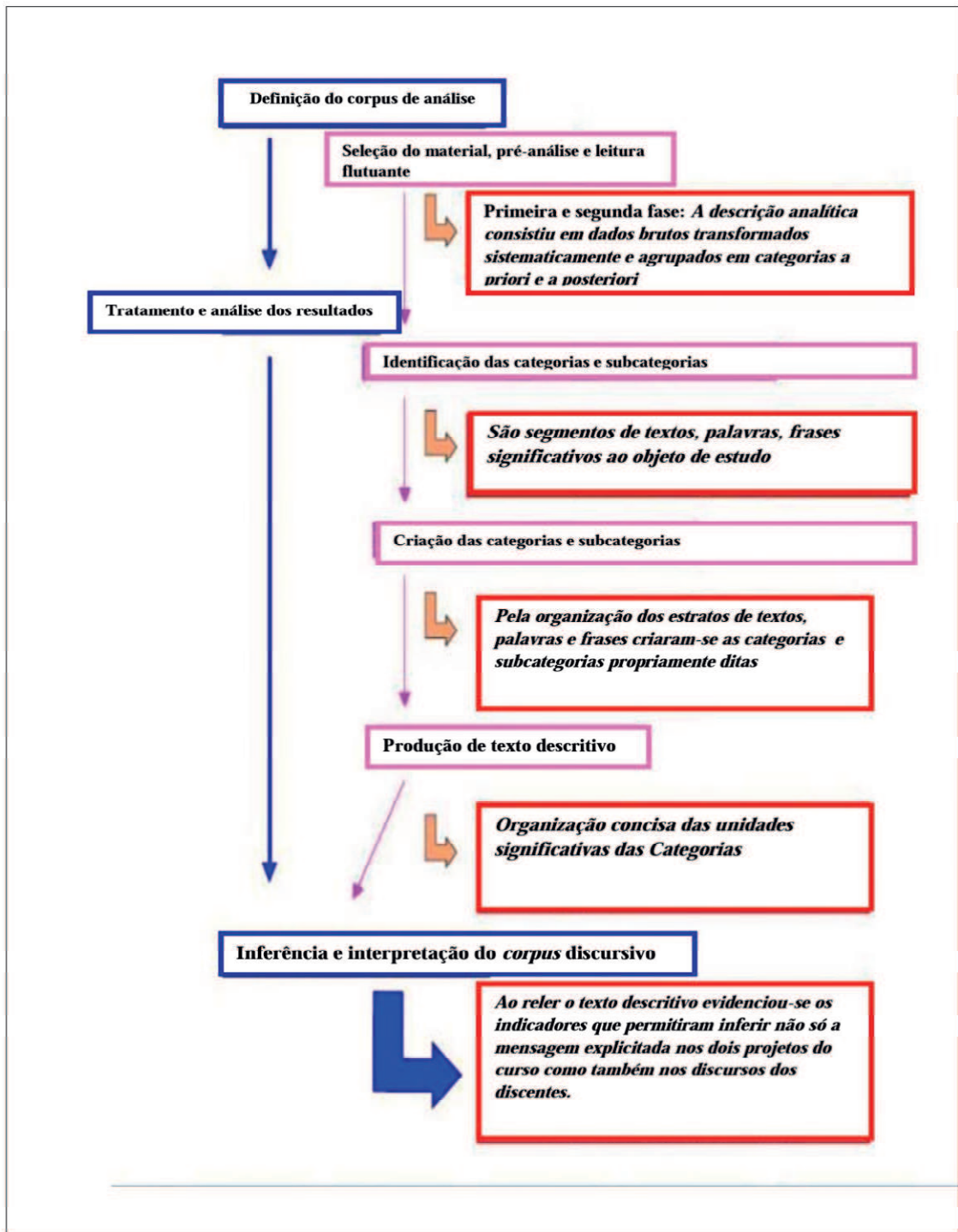
Sabe-se que a análise de conteúdo é uma técnica complexa, todavia em nossa pesquisa algumas etapas foram utilizadas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Todas essas etapas foram usadas nas duas fases da pesquisa.

Na primeira etapa da análise de conteúdo também chamada de pré-análise ou leitura flutuante realizou-se a organização do material (os dois PPCs- 1999/2016) que constituía o *corpus* da pesquisa e da análise. A segunda etapa foi à descrição analítica que só foi possível depois de muitas leituras no material (exploração do material) até que se apropriasse do seu discurso e permitisse selecionar as categorias significativas. A terceira fase foi à interpretação inferencial que esteve em todo o tempo interligada com a literatura e os PPCs existentes para que fosse possível atender aos objetivos da pesquisa e sempre considerando o contexto da UEPB.

Sobre a segunda etapa importa dizer que a diferença entre as fases da pesquisa foi que na primeira as categorias e subcategorias foram dadas *a priori*, pois, já constavam nos PPCs, já na segunda fase foram dadas *a posteriori* já que foram criadas à medida que iam surgindo dos discursos dos discentes.

Sabendo que a técnica de Análise de Conteúdo Bardin (2009), é bastante complexa, utilizou-se um quadro para explicar de maneira didática como cada uma das três fases (pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial) foi utilizada. O objetivo do uso desse quadro é a compreensão de cada uma das etapas, de modo que fique claro como foram analisados os resultados. Segue o quadro representativo:

Quadro 1- Etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) utilizadas para analisar os resultados



Fonte: Quadro feito pela orientadora da pesquisa

4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como já foi descrito na metodologia o instrumento de pesquisa foi um questionário composto por dez questões sendo seis subjetivas e quatro objetivas além de um pequeno questionário sociodemográfico que perguntava apenas idade e semestre.

Na primeira questão a pergunta era: **“Você teve em algum momento do curso de Psicologia, ou fora dele, discussões sobre educação inclusiva?”**

A partir do núcleo das falas dos discentes para a questão em discussão encontraram-se duas categorias: 1ª) “Discussão sobre educação inclusiva no curso de Psicologia”; 2ª) “Discussões sobre educação inclusiva fora do curso de Psicologia”. Na primeira categoria obtiveram-se três subcategorias e na segunda apenas uma.

Na primeira categoria “Discussões sobre educação inclusiva dentro do curso” encontrou-se cinquenta e seis respostas, já na segunda categoria “Discussões sobre educação inclusiva fora do curso” apenas dezesseis, o que totaliza setenta e duas respostas para cinquenta e oito discentes. Alguns deles haviam participado de discussões sobre educação inclusiva tanto dentro do curso quanto fora como será possível ver nas análises a seguir.

A primeira subcategoria da primeira categoria encontrada no discurso dos discentes foi: **“No componente de Psicologia e Educação I”**. Todas as vinte e seis (36,1%) falas mencionaram terem discutido sobre educação inclusiva, as Necessidades Educacionais Especiais, as Dificuldades de Aprendizagem e todas as discussões que envolvem essa temática no componente curricular Psicologia e Educação I, segue as falas:

“Sim. Na disciplina de Psicologia educacional” (D.1- 6º semestre);

“Sim. Principalmente nas aulas de Psicologia escolar e educacional I.” (D.4-6º semestre);

“Sim. Em alguns momentos dentro da cadeira de Psicologia e educação, mas não foi abordado profundamente” (D 7-6º semestre);

“Sim. Psicologia e educação”. (D.9-6º semestre);

“Sim. Em algumas aulas, principalmente em Psicologia e Educação I, onde vimos que na realidade essa prática não existe, no papel está lá bem bonitinho, mas, deixa a desejar”.
(D.10-6º semestre);

“Sim. Durante o 6º período na cadeira de Psicologia e educação.” (D.16-7º semestre);

“Sim. No curso vimos um pouco na cadeira de Psicologia e Educação.” (D.17-7º semestre);

“Sim. No 6º período na disciplina de psicologia educacional” (D.18-7º semestre);

“Sim. Na disciplina de Psicologia e educação.” (D.20-7º semestre);

“*Sim. No componente curricular Psicologia e educação I no 5º e 6º período.” (D.21-7º semestre);*

“*Sim. Nas disciplinas de psicologia e educação I (sic) com discussões em sala de aula (...)” (D.23-7º semestre);*

“*Sim. Houveram (sic) discussões sobre educação inclusiva, nas disciplinas de Psicologia e Educação” (D.24-8º semestre);*

“*Sim. Apenas na disciplina de Psicologia e educação.” (D.26-8º semestre);*

“*Sim. Na disciplina de Psicologia e educação I.” (D.29-8º semestre);*

“*Sim. Durante o 3º ano de formação na disciplina psicologia e educação” (D.30 -8º semestre);*

“*Sim. Disciplina de psicologia educacional.” (D.32-8º semestre);*

“*Sim. No 6º período na disciplina de Psicologia educacional.” (D.33-8º semestre);*

“*Sim. Na disciplina de Psicologia educacional” (D.35-8º semestre);*

“*Sim. Eu tive essa discussão numa disciplina, Psicologia educacional e escolar, aqui da UEPB. Não foi um assunto tão aprofundado, na verdade, foi um grupo de nossa turma que abordou o tema em um seminário.” (D.36- 9º semestre);*

“*Sim. Em alguns momentos da disciplina sobre psicologia educacional. (D.37- 9º semestre);*

“*Sim. Nas disciplinas vinculadas à Psicologia Educacional.” (D.40-9º semestre);*

“*Sim. Na cadeira de Psicologia educacional foi onde tive discussões sobre este tema.” (D.43-9º semestre);*

“*Sim. Disciplina de Psicologia e Educação (...)” (D.48-9º semestre);*

“*Dentro do curso: uma breve discussão em uma cadeira de psicologia educacional.” (D.51-10º semestre);*

“*Sim. No terceiro ano do curso, na disciplina Psicologia e Educação.” (D.53-10º semestre)*

“*Sim. Brevemente no componente curricular de Psicologia da Educação.” (D.55- 10º semestre).*

Foi possível inferir a importância desse componente curricular na relação teórico-prática sobre educação inclusiva. No entanto, embora esse componente tenha se mostrado imprescindível para a temática parece que ainda necessita de mais discussões aprofundadas, vivências e reflexões sobre a inclusão como sugere as seguintes falas: “*Em alguns momentos (...) mas não foi abordado profundamente*” (D 7-6º semestre); “*(...) vimos um pouco*” (...) (D.17-7º semestre); “*(...) Não foi um assunto tão aprofundado, na verdade, foi um grupo de nossa turma que abordou o tema em um seminário.*” (D.36- 9º semestre); “*(...) Em alguns*

momentos (...)” (D.37- 9º semestre); “(...) uma breve discussão.” (D.51-10º semestre); “(...) Brevemente (...)” (D.55- 10º semestre).

Apesar da necessidade de um debate mais aprofundado, na fala: “Sim. Em algumas aulas, principalmente em Psicologia e Educação I, onde vimos que na realidade essa prática não existe, no papel está lá bem bonitinho, mas, deixa a desejar.” (D.10-6º semestre) infere-se que as dificuldades de se ter uma educação inclusiva efetiva são percebidas, uma vez que a temática é pouco discutida no âmbito da formação inicial, logo as práticas também são defasadas.

Para a segunda subcategoria **“Outros componentes afins da área de psicologia da educação”** considerou-se todas as dezoito respostas (25 %) dos discentes que mencionaram outros componentes curriculares como, por exemplo:

“Cadeiras de educação” (D.6- 6º semestre);

“(...) em algumas cadeiras da licenciatura (...)” (D.20-7º semestre);

“(...) em alguns componentes curriculares .” (D.22-7º semestre);

“(...) nos componentes curriculares relacionados à licenciatura (...) Práticas pedagógicas.” (D.24-8º semestre);

“(...) nas disciplinas de licenciatura.” (D.27-8º semestre);

“ Nas cadeiras de educacional e licenciatura”. (D.31- 8º semestre);

“Nas aulas de prática pedagógica”. (D. 38- 9º semestre);

“(...) em aulas de licenciatura, aulas de educação especial voltadas para Psicologia educacional e em um projeto de extensão.” (D.39-9º semestre);

“ Na cadeira de estágio supervisionado em educacional”. (D.41-9º semestre);

“ Componente curricular de educação especial I e II, extensão universitária no instituto dos cegos (...).” (D.42-9º semestre);

“Em alguns componentes curriculares como, por exemplo, prática pedagógica, P.D.P.A (Processo Didático: Planejamento e Avaliação) e OTEC (Organização do Trabalho na Escola e Currículo (...))”(D.45-9º semestre);

“Aulas de debates em componentes curriculares referente à licenciatura.” (D.46-9º semestre);

“(...) componentes da licenciatura.” (D.48-9º semestre);

“No curso de Psicologia.” (D.49-10º semestre);

“Nas aulas de prática pedagógica (...)” (D.50-10º semestre);

“Acredito que sim, mas no momento não consigo me recordar. Nas cadeiras voltadas à licenciatura devo ter visto algo, mas não tão aprofundado.” (D.54-10º semestre);

“Sim. Durante a minha formação tive contato com poucas discussões sobre educação inclusiva. Este contato aconteceu durante as aulas de disciplinas ligadas a disciplinas da licenciatura.” (D.56-10º semestre);

“Sim. Por vezes em sala de aula, nas cadeiras de educação e desenvolvimento e em outros momentos de interação e atividades de estágio”. (D.57-10º semestre).

Faz-se importante ressaltar que foram poucos os que se lembraram de discussões nesses componentes e questiona-se se essas discussões foram pouco significativas ao ponto de impactar apenas alguns e os demais não lembrarem ou se houve falta de identificação com o conteúdo ou se esse conteúdo não foi dado de forma aprofundada. Importante também destacar que dos que responderam sobre esses outros componentes um era do sexto semestre, dois do sétimo, três do oitavo, sete do nono semestre e cinco do décimo semestre o que quer dizer que mais de uma pessoa viu o assunto nesses dados semestres indaga-se por que os demais não mencionaram visto que nesses semestres há componentes que tratam do assunto de uma forma ou de outra.

A terceira subcategoria foi denominada de **“Não viram ou não houve especificação de componentes curriculares”** apenas doze discentes (16,7%) mencionaram:

“Não” (D.3- 6º semestre; D.5-6º semestre; D.14- 7º semestre; D.15-7º semestre; D.34-8º semestre; D.44-9º semestre; D.52-10º semestre);

“ Durante as discussões realizadas nas aulas.” (D.8-6º semestre);

“ O assunto surgiu algumas vezes durante as aulas.” (D.11-6º semestre);

“ Quando falamos sobre a reforma na educação e seus métodos tradicionais, a inclusão quando precisa ser bem discutida e ampliada.” (D.12-6º semestre);

“ Debates em sala de aula”. (D.19-7º semestre);

“ Muito superficialmente em alguma aula. Não trabalhamos textos específicos ou leis que tratam sobre o assunto ” (D. 25-8º semestre).

Pode-se inferir que essa última fala mais uma vez demonstra que a temática da educação inclusiva parece não ter uma importância significativa para a formação dos futuros psicólogos. Além do mais, percebe-se uma ênfase nas falas das subcategorias anteriores de que as discussões acontecem apenas nos componentes da licenciatura, o que corrobora com um dos objetivos da Resolução nº05/2011 (possibilitar a formação de professores de

Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva), portanto questiona-se se o novo currículo que não terá mais licenciatura (reformulação curricular, PPC 2016), os componentes curriculares da formação do psicólogo abordarão a temática. A discussão desta pesquisa é exatamente sobre isso, discutir sobre educação inclusiva na formação do psicólogo, uma vez que seu campo de trabalho é amplo e em diversos contextos, o que possível contribui para que ele se defronte com uma demanda de N.E.E ou DA.

Sobre os discentes que mencionaram não ter discutido sobre educação inclusiva no curso mais uma vez se faz necessário questionar se os conteúdos foram dados de forma não aprofundada ou se não houve identificação com o que estava sendo exposto.

Na segunda categoria “Discussões sobre educação inclusiva fora do curso de Psicologia”, houve apenas uma subcategoria que foi assim nomeada: “Discussões em eventos, Congressos, extensões universitárias em outros locais”. Houve respostas de dezesseis discentes (22,2%) com expressões como:

“(...) escola normal.” (D.2-6° semestre);

“Numa entrevista com uma psicóloga de uma escola particular” (D. 13-6° semestre);

“(...) em um projeto de extensão.” (D.16-7° semestre);

“(...) em congresso sobre educação.” (D.17-7° semestre);

“(...) através da observação em escolas da rede municipal.” (D.23-7° semestre);

“em eventos que abordavam a temática.” (D.28-8° semestre);

“(...) em um projeto de extensão.” (D.39-9° semestre);

“(...) extensão universitária no instituto dos cegos (...)” (D.42-9° semestre);

“(...) em minicursos em educação” (D.45-9° semestre);

“Congresso realizado na Instituição.” (D.47-9° semestre);

“no EMI (Estágio Multidisciplinar interiorizado).” (D.50-10° semestre);

“(...) fiz um curso de LIBRAS e (...) pós-graduação em autismo. (...)” (D.51-10° semestre)

Faz-se importante ressaltar a importância da extensão universitária que apareceu em três falas (D.16-7° semestre; D.39-9° semestre; D.42-9° semestre) e que também é vista como Componente Curricular em ambos os PPCs, pois é compreendida como essencial para a formação de um profissional que deseja atender as necessidades da população, assim quando a extensão abrange a discussão da educação inclusiva, está atendendo a uma das necessidades da população.

Além do mais se faz imprescindível considerar que a extensão permite uma via de mão dupla entre a Universidade e a comunidade onde aquela intervém e ambas são ativas nessa relação. Ainda segundo Melo Neto (2001) a extensão universitária possibilita a relação teoria-prática, pois, a Universidade se responsabiliza pela teoria e a comunidade lhe permite a execução da prática.

As demais respostas (além da participação nas extensões) focam na procura feita pelos discentes (minicursos, pós-graduação, congressos). Infere-se que há um interesse explícito em se profissionalizar com uma base generalista, além de um desejo de formação continuada como uma oportunidade de fomentar a formação inicial e aprofundar questões que não foram respondidas na sua totalidade. Essa inferência se evidencia quando há respostas que afirmam ouvir falar sobre educação inclusiva apenas fora do curso.

O segundo ponto contido no questionário foi: ***“Com a criação das políticas públicas a formação do psicólogo deve ser repensada visando prepará-lo para o ingresso nestas. Você concorda que todo o psicólogo precisa desenvolver competências e habilidades para trabalhar com inclusão em variados contextos sociais? Por quê?”***

Encontraram-se duas categorias: 1^a) “Políticas Públicas e inserção do psicólogo”; 2^a) Relação teoria-prática da formação em psicologia”. Na primeira categoria encontrou-se apenas uma subcategoria e na segunda categoria, três subcategorias. Houveram oitenta e três respostas para essa questão uma vez que alguns discentes tinham respostas para ambas categorias e suas subcategorias.

Eis as inferências e análises:

A primeira categoria “Políticas Públicas e inserção do psicólogo” com a sua subcategoria **“O lugar do psicólogo no mercado de trabalho”** obteve vinte e quatro respostas (29 %) eis as falas:

“O psicólogo precisa de conhecimento sobre políticas públicas para se inserir nesse mercado de trabalho (...).” (D.4-6º semestre);

“(.) por que ele pode trabalhar ou precisar atuar em qualquer instituição/situação” (D.6- 6º semestre);

“As pessoas com N.E.E não estão restritas a frequentar apenas o ambiente educacional/escolar, mas, estão inseridas em outras esferas da sociedade onde o psicólogo também deve estar.” (D.9-6º semestre);

“Justamente pelo fato do ser humano estar incluído em diversos ambientes, permeando diversos contextos e interagindo com os mesmos” (D.14- 7º semestre);

“(…), pois através da educação inclusiva pode se aplicar em diversos contextos da sociedade.” (D.15-7º semestre);

“(…) considerar os diversos contextos que permeiam o processo ensino-aprendizagem.” (D.16-7º semestre);

“Por que o nosso país precisa de profissionais que entendam do assunto e que contribuem para a formulação de políticas inclusivas.” (D.18-7º semestre);

“Sim. Pois independente da área que ele escolha atuar irá em algum momento lidar com questões de inclusão.” (D.20- 7º semestre);

“(…) independente da área de atuação, haja vista que o psicólogo pode ser chamado a atuar em diferentes daquela para qual direciona sua formação (…)” (D23- 7º semestre).

“(…) por que atualmente é um dos desafios para o psicólogo trabalhar em contextos de saúde, educação, sociedade, organização e em vários momentos surgirá à necessidade do seu apoio profissional sobre o tema da inclusão, de muitos tipos, principalmente em escolas com crianças e auxiliando professores a lidar com essa questão.” (D.24- 8º semestre);

“(…) pela necessidade de uma atuação profissional responsável e inclusiva independente do ambiente onde o psicólogo contribui.” (D.27-8º semestre);

“(…), pois nos diversos setores estaremos em contextos com grupos heterogêneos onde algumas pessoas podem fazer parte dos grupos vistos socialmente como excluídos ou marginalizados (…)” (D.29- 8º semestre);

“(…) o psicólogo deve atender as demandas subjetivas de qualquer pessoa, seja qual for o ambiente em que esteja inserido.” (D.30-8º semestre);

“(…) por que tanto a clínica como outros contextos o psicólogo deve trabalhar com desconstrução (novo olhar) (…)” (D.31-8º semestre);

“(…) é importante o profissional se situar na política em que está inserido.” (D.32-8º semestre);

“O psicólogo deve ser apto para trabalhar com a diversidade em diversos contextos.” (D.37-9º semestre);

“Por que o psicólogo precisa está preparado e aberto a trabalhar com os diversos públicos.” (D.39-9º semestre);

“Lidamos com o ser humano nos mais variados contextos sócio-culturais” (….) (D.45-9º semestre);

“(…) devido à unicidade e a singularidade do sujeito, é importante esse caráter metamorfo do profissional em diferentes contextos.” (D.46-9º semestre);

“Pois nos variados contextos podem existir situações/pessoas que se faça necessária o trabalho ou inclusão e o psicólogo precisa estar preparado para tal.” (D.49- 10º semestre);

“Por que todos os dias iremos nos deparar com pessoas que terão dificuldades de aprendizagem, se não for diretamente na escola, mas encaminhada por ela ou na sua equipe de trabalho e como profissionais precisamos entender.” (D.51- 10º semestre);

“(…), pois em todos os contextos de atuação do psicólogo haverá pessoas com deficiências (…)” (D.53-10º semestre);

“(…) o campo de atuação do psicólogo é amplo (…)”(D.54-10º semestre);

“(…), pois o psicólogo deve trabalhar com a melhora da qualidade de vida do sujeito e isso pode está ligado aos contextos sociais do mesmo.”(D.55- 10º semestre);

As falas consideravam que o lugar do psicólogo era em “políticas públicas”; “um trabalho amplo”; “diversas esferas da sociedade”; “em diversos ambientes”; “permeando diversos contextos”; “trabalhar em contextos de saúde”; “educação”; “sociedade”; “organização”, “em grupos” embora dois discentes ainda tenha respondido que o trabalho do psicólogo se dava em áreas, sobretudo, a área clínica, as respostas assinalam para a compreensão dos discentes que seu campo de trabalho é amplo.

Essas falas corroboram com os locais que constam nos PPCs em que o psicólogo pode atuar. Se faz necessário dizer que devido ao curso atualmente passar por um momento de transição do PPP de 1999 para o PPC de 2016 e seguir com os dois projetos, talvez isso justifique as falas dos discentes **(D20- 7º semestre; D23- 7º semestre)** que responderam que a atuação do psicólogo se dá em áreas (formação oferecida pelo antigo PPP-1999).

Segundo consta no PPC2 (2016) do curso o psicólogo pode estar inserido nas diversas políticas públicas como: Sistema único de Saúde (SUS); Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com o CREAS, CRAS, CAPS, etc. e políticas educacionais em escolas públicas e privadas. Além dessas políticas o psicólogo também pode estar inserido nas clínicas públicas e privadas, Instituições governamentais e não governamentais; Empresas, Movimentos sociais. Há também outros ambientes que o psicólogo pode estar inserido como nos hospitais, nos tribunais, nos Departamentos de trânsito (Detrans), nos clubes esportivos, etc. os locais em que o psicólogo pode estar inserido são determinados pelo Conselho Federal de Psicologia e as DCNs.

A compreensão de que a atuação é ampla precisa estar relacionada com a reflexão de que em todos esses contextos pode ter pessoas com N.E.E ou com D.A e que precisem ser incluídas, cabe então ao psicólogo promover essa inclusão.

A segunda categoria “Relação teórico-prática da formação em psicologia” subdividiu-se em três subcategorias que serão descritas e analisadas a seguir.

Na primeira subcategoria “**Competências e habilidades**” as falas contabilizaram-se em quarenta e seis respostas (55,4 %) e abrangeram concepções de que o psicólogo precisava ter habilidades e competências. Seguem as falas:

“(...) atender as necessidades que apresentar” (D.1- 6º semestre);

“(...) ter conhecimento sobre inclusão” (D.2- 6º semestre);

“(...) traçar estratégias de e para considerar os sujeitos nos seus mais variados contextos (...) respeitar as habilidades de cada um” (D.3- 6º semestre);

“(...) conhecimento sobre políticas públicas” (D.4-6º semestre);

“(...) executar um trabalho amplo” (D.5-6º semestre);

“(...) acolher o sujeito e promover bem-estar (...)” (D.7- 6º semestre)

“(...) mediar essas questões (inclusão- grifo da pesquisadora) e estar preparado” (D.10- 6º semestre);

“(...) se capacitar nos processos de desenvolvimento e inclusão na sociedade” (D.11- 6º semestre);

“(...) práticas e reflexões que corroborem com teoria.” (D.12- 6º semestre)

“(...) estar pronto para lidar com todos os sujeitos, independente de suas condições biopsicossociais” (D.13- 6º semestre);

“(...) considerar os diversos contextos que permeiam o processo ensino-aprendizagem.” (D.16-7º semestre);

“(...) o psicólogo precisa estar preparado para lidar com as demandas que chegam até ele (...)” (D.17-7º semestre);

“(...) contribuir para a formulação de políticas inclusivas” (D.18-7º semestre);

“(...) considerar todas as potencialidades e possibilidades de um sujeito” (D.19-7º semestre);

“(...) ter conhecimento e formação para lidar com a variedade de demanda” (D21- 7º semestre);

“(...) promover bem estar social” (D22- 7º semestre);

“(...) conhecimento sobre inclusão (...)” (D23- 7º período).

“(...) não segregar as diferenças, mas sim aceitar” (D.25-8º semestre);

“(...) promover o bem estar psíquico” (D.26-8º semestre);

“(...) atuação profissional responsável e inclusiva” (D.27-8º semestre);

“(...) nos preparar para lidar com a diversidade.” (D.28- 8º semestre);

- “(…) atender as demandas subjetivas de qualquer pessoa” (D.30-8º semestre);
- “(…) o psicólogo deve trabalhar com desconstrução (novo olhar) (…).” (D.31-8º semestre)
- “(…) se situar na política em que está inserido.” (D.32-8º semestre);
- “(…) agir em uma atitude inclusiva” (D.33- 8º semestre);
- “(…) estar apto a todo o tipo de demandas” (D.34-8º semestre);
- “(…) saber o por quê (sic) que e como trabalhar com inclusão (…).” (D.36-9º semestre);
- “(…) ser apto para trabalhar com a diversidade” (D.37- 9º semestre);
- “(…) garantir a igualdades de todos e o completo acesso ao trabalho a ser realizado” (D.38-9º semestre);
- “(…) está (sic) preparado e aberto a trabalhar com os diversos públicos.” (D.39-9º semestre);
- “(…) olhar (…) para a singularidade de cada um (…).” (D.40-9º semestre);
- “(…) estar preparado para as diversas demandas (…).” (D.41-9º semestre);
- “(…) se preparar, mesmo que minimamente, para atuar em uma perspectiva de inclusão social (…).” (D.42- 9º semestre);
- “(…) sair da academia com competências básicas desenvolvidas para trabalhar dentro deste tema” (D.43- 9º semestre);
- “(…) compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelo sujeito nesses contextos” (D.44-9º semestre);
- “(…) orientar o indivíduo ao ingresso, fazê-lo participante ativo na sociedade (…) lutar contra exclusão” (D.45-9º semestre);
- “(…) ter caráter metamorfo do profissional em diferentes contextos” (D.46-9º semestre);
- “(…) incluir as pessoas” (D. 48-9º semestre);
- “(…) entender/estar preparado para lidar com a inclusão” (D.49- 10º semestre);
- “(…) estar preparado para lidar com a inclusão” (D.50- 10º semestre);
- “(…) precisamos entender (as D.A- grifo da pesquisadora)”. (D.51- 10º semestre);
- “(…) estar pronto e apto tanto para o trabalho individual quanto coletivo” (D.52-10º semestre);
- “(…) estar preparado para os desafios que aparecem referente (sic) à inclusão” (D.54-10º semestre);
- “(…) trabalhar com a melhora da qualidade de vida do sujeito” (D.55- 10º semestre); “(…) reconhecer a diversidade humana” (D.56- 10º semestre);
- “(…) trabalhar a socialização da pessoa, independente do contexto, sendo essa socialização uma questão de saúde do indivíduo e do social como um todo” (D.57- 10º semestre);
- “(…) nos capacitar (…).” (D.58- 10º semestre).

Considera-se que todos os conteúdos dos discursos estão de acordo com as competências e habilidades que estão postas nos dois PPCs do curso, considerando que os profissionais egressos devem sair da academia munidos de tais competências e habilidades básicas⁴. Os quadros abaixo constam as competências e habilidades em áreas (PPC1) e ênfases (PPC2) como parâmetro de análise com as falas descritas.

Quadro 2- Competências por áreas

Perfil profissional (PPP1)	Competências (PPP1)
<u>Formação generalista fundamentada na análise e produção do conhecimento da psicologia</u>	<u>Compreender o indivíduo como um ser biológico, psíquico, histórico e social;</u>
<u>Conhecimento epistemológico, postura ética e postura crítica;</u>	<u>Inserir-se no contexto social e intervir de acordo com a demanda (necessidade da população);</u>
<u>Formação de caráter interdisciplinar voltada à ação multiprofissional;</u>	<u>Assumir uma postura crítica e ética, fundamentada na consciência do compromisso político-social.</u>
<u>Formação teórico-prática vinculada à pesquisa e a extensão.</u>	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (1999, p 6.)

Quadro 3- Competências por ênfases

Perfil do egresso (PPC2)	Competências PPC2
<u>Profissionais capacitados a desempenhar ações de promoção à saúde, de forma ética, crítica e comprometida com as demandas sociais;</u>	<u>Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo. [...]</u>
<u>Profissionais qualificados, autônomos, comprometidos com a formação permanente e com a produção do conhecimento em diferentes contextos;</u>	<u>Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. [...]</u>
<u>Profissionais aptos para o trabalho em equipe interdisciplinar e em gestão de projetos;</u>	

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (2016, p. 35-36).

⁴ Foram analisados os dois PPCs do curso, contudo, só foram consideradas as competências e habilidades que estão de acordo com as falas dos discentes.

Quadro 4- Habilidades conforme PPP 1 e PPC2

Habilidades por áreas (PPP 1)	Habilidades por ênfases (PPC 2)
	<p>Ênfase 1: Saúde, Políticas Públicas e Qualidade de Vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Compreender os determinantes do processo saúde/doença;</u> - <u>Refletir criticamente sobre as políticas públicas vigentes no contexto da promoção da saúde;</u> - <u>Atuar multi e interdisciplinarmente nos aspectos inerentes à promoção e/ou prevenção da saúde e à qualidade de vida;</u> - <u>Promover ações que possibilitem a humanização das relações interpessoais;</u>
<p><u>Área educacional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Organizar, analisar e intervir nos processos individuais e grupais referenciado pela Psicologia Educacional;</u> - <u>Elaborar e desenvolver programas educacionais;</u> - <u>Identificar necessidades educacionais;</u> - <u>Trabalhar com diferentes profissionais numa perspectiva interdisciplinar;</u> - <u>Contextualizar o fenômeno educacional do ponto de vista histórico, político e social.</u> 	<p>Ênfase 2: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Refletir criticamente sobre as políticas públicas educacionais;</u> - <u>Conhecer a condição humana, nas diferentes fases da vida, considerando características psíquicas, culturais, sociais, históricas e biológicas;</u> - <u>Conhecer as diversas práticas educativas e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem;</u> - <u>Realizar discussões e implementar ações com base na proposta da educação popular;</u>
	<p>Ênfase 3: Gestão com Pessoas, Processos Subjetivos e Intersubjetivos no Mundo do Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visar <u>à promoção da saúde e à qualidade de vida;</u>
<p><u>Área social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Desenvolver a capacidade de intervir na comunidade a partir das demandas sociais apresentadas;</u> - <u>Trabalhar em equipe multiprofissional;</u> 	<p>Ênfase 4: Políticas Públicas, Relações Comunitárias e Cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Realizar discussões e implementar ações com base numa fundamentação teórico-metodológica interdisciplinar;</u> - <u>Compreender a realidade social considerando as</u>

<p><u>- Elaborar projetos de pesquisa e coordenar programas sociais;</u></p> <p><u>- Trabalhar em lideranças oriundas da própria comunidade;</u></p> <p>- Utilizar recursos técnicos científicos que possibilitem a formação e a livre expressão de <u>identidades sociais;</u></p> <p>- <u>Compreender o indivíduo como síntese das relações sociais.</u></p>	<p><u>relações sociais de classe e de gênero:</u></p> <p>- Articular e refletir criticamente sobre os fenômenos sociais baseado em um contexto histórico, social e econômico, tendo em vista a <u>inclusão social e a cidadania.</u></p>
--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico (1999, p.7) e Projeto Pedagógico do Curso (2016, p.53-56).

A segunda subcategoria foi “**Formação generalista**” com oito falas (9,6 %) e consideraram-se frases como:

“(…) conhecimento sobre políticas públicas” (D.4-6° semestre);

“(…) não deve se limitar a nenhuma demanda” (D.5-6° semestre);

“(…) não se deve cair no reducionismo” (D.8-6° semestre);

“(…) práticas e reflexões que corroborem com teoria” (D.12- 6° semestre);

“(…) entendam do assunto (inclusão- grifo da pesquisadora) e que contribuem para a formulação de políticas inclusivas” (D.18-7° semestre);

“(…) ter conhecimento e formação para lidar com a variedade de demanda” (D21- 7° semestre);

“(…) a formação em psicologia se dá de forma geral” (D.35-8° semestre);

“(…) A psicologia é multidisciplinar” (D.36-9° semestre).

De acordo com os PPCs estudados e as DCNs, a formação generalista foca na profissionalização e substitui as antigas áreas de habilitação por ênfases curriculares. Essas últimas requerem discussões amplas embasadas na problematização e procura por soluções para as questões emergentes da sociedade brasileira nos diversos espaços da vida social. No PPC2 entende-se que formação generalista é aquela que dá condições aos psicólogos para organizar, desenvolver e liderar políticas e atividades que extrapolem a prática liberal e individual.

As ênfases que caracterizam uma formação generalista, segundo o capítulo 10 da resolução nº5/2011, objetivam dar conta da diversidade de orientações teórico-metodológicas,

práticas e contextos de inserção profissional da psicologia, haja vista que não existe a Psicologia, mas, as Psicologias. Além disto, formação generalista requer habilidades e competências para trabalhar em equipes multidisciplinares e interdisciplinares, assim sendo percebeu-se a relação entre a primeira categoria (Políticas Públicas e inserção do psicólogo) e as duas primeiras subcategorias da segunda categoria (competências e habilidades e formação generalista).

Diferentemente desta compreensão estão aqueles que assinalaram para uma **formação especialista** e, portanto, constituíram a terceira subcategoria composta apenas cinco falas (6%) que se caracterizaram por frases como:

“(...) Pois independente da área que ele escolha atuar irá em algum momento lidar com questões de inclusão” (D.20- 7º semestre);

“(...) Sim, independente da área de atuação” (D23- 7º semestre);

“(...) Sim, por que tanto a clínica (área- grifo da pesquisadora) como outros contextos o psicólogo deve trabalhar com desconstrução” (D.31-8º semestre);

“(...) Para melhor manejo da prática profissional” (D.47-9º semestre);

“(...) prestar um bom serviço” (D.58- 10º semestre).

Nessas falas percebe-se a compreensão de que a atuação do psicólogo seria efetivada de forma tecnicista e limitada a sua área e não na perspectiva de ênfases descritas anteriormente. Isto posto, evidencia-se mais uma vez a transição do PPP1 (foco em áreas) para o PPC2 (foco em ênfases) e ressalta-se que embora ambos os Projetos objetivem uma formação generalista mas, é no PPC2 que esta formação se evidencia.

Na terceira questão: ***“As esferas político, social, cultural e pedagógica estão envolvidas na compreensão teórico-prática da inclusão educacional. Qual (quais) desta (as) você considera mais importante para que se efetive esse processo? Por quê?”***

Encontrou-se apenas uma categoria que foi nomeada de **“Compreensão da relação teórico-prática da inclusão”** e dela surgiram nove subcategorias. Houve cinquenta e oito respostas para essa questão, assim sendo, compreende-se que cada discente respondeu apenas com uma concepção.

As subcategorias foram assim descritas:

A primeira subcategoria foi nomeada de **“Todas as esferas”** e as falas trinta e sete falas (63%) que caracterizaram essa subcategoria foram:

“(...) todos as instâncias tornam-se necessárias para a inclusão.” (D.3- 6º semestre);

“(...) são de igual importância” (D.5-6º semestre); (D.6-6º semestre); (D.22-7º semestre); (D.42-9º semestre); (D.51- 10º semestre); (D.9- 6º semestre); (D.18- 7º semestre);

“(...) não se deve considerar as dimensões da sociedade isoladamente na resolução de um problema.” (D.39-9º semestre);

“(...) a inclusão tem que abranger todas as esferas da sociedade” (D.11-6º semestre);

“(...) é importante recurso teórico-prático” (D.12-6 semestre); (D.21-7º semestre); (D.32-8º semestre); (D.37- 9º semestre); (D.52-10º semestre);

“(...) todas essas instâncias permite que sejam considerados todos os contextos do sujeito, permite considerá-lo de forma integral, ajudando a consolidar uma inclusão educacional mais adequada.” (D. 13- 6º semestre);

“(...) pois, é através de todas essas esferas que pode ocorrer uma educação inclusiva de qualidade” (D.15-7º semestre);

“(...) a harmonia entre essas esferas que promove a efetivação do processo. Nenhuma se sobrepõe a outra.” (D.16- 7º semestre);

“(...) por que o sujeito se constitui socialmente por meio de todas essas esferas” (D.19-7º semestre);

“(...)pois a inclusão é uma questão multidisciplinar(...)” (D.20-7º semestre); (D.28-8º semestre);

“(...) são importantes em algum momento da vida do sujeito (...)” (D.23-7º semestre);

“devem estar bem alinhados.” (D.25-8º semestre);

“(...) cada esfera abarca especificamente determinadas questões”. (D.26-8º semestre);

“(...) estão incluídos na dinâmica e perpassa os fundamentos para que se efetive a inclusão educacional.” (D.27- 8º semestre);

“(...) o fenômeno da exclusão é influenciado por diversas variáveis de âmbito micro e macro político” (D.29- 8º semestre);

“Por que todas se dão no processo interacional e constituinte da sociedade se uma for inclusiva e outro não de pouco adianta.” (D.33-8º semestre); (D.35-8º semestre);

“(...) decretar normas e leis (...) haja compromisso com essa causa (...) cumprimento das leis (...) prática da inclusão no âmbito escolar dentre outros.” (D.38-9º semestre);

“ devem estar articuladas.” (D.40-9º semestre); (D.43- 9º semestre); (D.48-9º semestre); (D.55-10º semestre); (D.57-10º semestre).

“(...) pois situa de qual lugar parte esse processo. “(D.44-9º semestre);

“são âmbitos diferentes da vida do sujeito, não podendo priorizar ou excluir um ou outra” (D.46-9º semestre);

“(...) é necessário conhecer todos (...)” (D.49- 10º semestre);

Essas respostas evidenciam que os discentes compreendem que somente a relação de todas essas esferas pode proporcionar uma compreensão efetiva do fenômeno da educação inclusiva em seus aspectos teórico-prático. Além disto, a própria Política Nacional Da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera que todas devem estar interligadas.

A segunda subcategoria foi **“Esfera Social”** com seis respostas (10,1%) e segue as falas:

“Social, pois através das experiências adquiridas no meio social o indivíduo criará critérios que influenciaram em todas as outras esferas.” (D.4-6º semestre)

“(...) a esfera social, que acaba por irradiar certas ideologias que não promovem a inclusão” (D.7- 6º semestre);

“A esfera social, pois deve se considerar todo o contexto que o sujeito está inserido.” (D.8-6º semestre);

“Esfera social, devido à dimensão em que a esfera social engloba as outras esferas e interfere no sujeito.” (D.14- 7º semestre);

“Social. Por que tudo é reflexo da sociedade quo”. (D.31-8º semestre);

“Social. Por que abrange a sociedade no geral” (D.50- 10º semestre).

A terceira de **“Esfera Política”** quatro respostas (6,9%):

“(...) a esfera política, seja o passe inicial para todos os outros processos da efetivação da inclusão, pois, dela é que vão se estabelecer as leis para vigorar a prática.” (D.36- 9º semestre);

“Todas devem ser consideradas, porém a mais importante é a política, porque depende das políticas públicas educacionais para que a inclusão possa ser efetividade.” (D.53- 10º semestre);

“A esfera política que pode fomentar ações de conscientização, sensibilização e importância da inclusão educacional, através de políticas públicas educacionais.” (D.56-10º semestre);

“Política- elaboração de leis.” (D.58-10º semestre).

A quarta subcategoria de **“Esfera pedagógica”** com quatro respostas (6,9%):

“A esfera pedagógica, pois, acredito ser à base de tudo.” (D.2- 6º semestre).

“(...) para que haja essa inclusão efetivamente a começar com a pedagógica” (D.10-6º semestre).

“Eu acho que elas devem ou deveriam trabalhar conjuntamente, mas julgo como a mais importante nesse processo a pedagógica, pois, nesta em sua essência deve lutar para que haja essa compreensão” (D.17-7º semestre)

“Pedagógica. Por que muitas vezes a escola não está preparada ou se nega à inclusão educacional, sendo ela, a instituição mais responsável por esse processo” (D.41- 9º semestre).

A quinta subcategoria que nomeou-se de **“Esfera Social e pedagógica”** obteve-se apenas duas respostas (4%):

“O social e o pedagógico, para assim na aprendizagem e o social para trabalhar na inclusão” (D.1- 6º semestre)

“(…) principalmente a pedagógico e social. Por que é (sic) necessário que a escola acolha todos os indivíduos inclusive os especiais e que a sociedade, comunidade compreenda uma questão, tenham um acompanhamento, estudos que preparem todos a lidar com as diferenças, com a diversidade.” (D. 24- 8º semestre).

Logo depois a sexta subcategoria a **“Esfera Cultural”** também com duas respostas (4%):

“Cultural. É nesse contexto que a humanidade nasceu; a cultura é condição para o cultivo de qualquer esfera.” (D.30- 8º semestre)

“Cultural, pois a cultura é algo construído pelo humano sendo esta constituinte do sujeito”. (D.47-9º semestre).

Em seguida encontrou-se as três últimas subcategorias ambas com uma resposta: **“Esfera social e cultural”** apenas uma resposta (1,7%): *“Todas são importantes, mas creio que a esfera cultural e social tem um peso maior na questão. Se na esfera cultural e social fosse já bem trabalhado, na política e pedagógica a dificuldade seria menos. (D.54- 10º semestre).*

A esfera **“Esfera política, social e cultural”** apenas com uma resposta (1,7%) conforme a fala: *Não há uma específica, pois analisar a educação é verificar todas tais esferas. Contudo, na minha perspectiva, para efetivar o processo de educar as esferas política, social e cultural não deve-se deixar de lado. (D.45-9º semestre).*

E por fim a última subcategoria **“Não se sentiu capaz de opinar”** apenas uma resposta (1,7%) e a frase representativa foi *“Não sou capaz de opinar.” (D.34-8º semestre).*

Ressalta-se que os discentes que discorreram e consideraram apenas uma, duas ou três esferas como as mais importantes nesse processo possuem uma compreensão parcial do que é necessário para a efetivação de uma política inclusiva, pois, todas as esferas devem estar relacionadas. E indaga-se o que motivou uma pessoa a dizer que não se sentia capaz de opinar?

Na quarta questão “**Quais necessidades educacionais especiais (NEE) que você conhece?**” encontraram-se quatro categorias: 1ª) “Conhecimento sobre N.E.E.”; 2ª) “Não há conhecimento sobre N.E.E , não lembra”; 3ª) “Respostas em branco”; 4ª) “Não houve entendimento da questão” e apenas a primeira categoria teve uma subcategoria.

Na primeira categoria “Conhecimento sobre N.E.E.” a sua subcategoria foi nomeada por “**Conhecimento parcial do conceito**” essa subcategoria obteve trinta respostas (51,7%). O quadro abaixo foi construído com o objetivo de mostra as principais N.E.E conhecidas pelos os discentes, portanto, ressalta-se que há mais de uma N.E.E conhecida por alguns discentes, conforme exibidas no quadro.

Quadro 5- Necessidades educacionais especiais conhecidas pelos discentes e distribuídas por semestres

N.E.E CONHECIDAS	DISCENTES/SEMESTRES
DISLEXIA	<p>(D.4- 6° semestre); (D.8-6° semestre); (D.9-6 semestre); (D.10- 6° semestre); (D.12-6° semestre);</p> <p>(D.17-7° semestre); (D.18- 7° semestre); (D.19- 7° semestre); (D.23- 7° semestre);</p> <p>(D.32-8° semestre);</p> <p>(D.37-9° semestre);</p> <p>(D.40- 9° semestre); (D.43-9° semestre); (D.49- 10° semestre); (D.53- 10° semestre); (D.56-10° semestre); (D.57-10° semestre); (D.58-10° semestre);</p>
TDAH	<p>(D.8-6° semestre); (D.4- 6° semestre); (D.9-6 semestre); (D.10- 6° semestre);</p> <p>(D.17-7° semestre); (D.19- 7° semestre); (D.21-7° semestre); (D.23- 7° semestre);</p> <p>(D.31- 8° semestre);</p>

	<p><i>(D.37-9º semestre); (D.39-9º semestre); (D.43-9º semestre); (D.48-9º semestre);</i></p> <p><i>(D.49- 10º semestre); (D.50- 10º semestre); (D.53- 10º semestre); (D.57-10º semestre);</i></p>
DISCALCULIA	<p><i>(D.4- 6º semestre) ;(D.9-6 semestre); (D.10- 6º semestre);</i></p> <p><i>(D.17-7º semestre); (D.18- 7º semestre); (D.19- 7º semestre);</i></p> <p><i>(D.32-8º semestre);</i></p> <p><i>(D.40- 9º semestre); (D.43- 9º semestre);</i></p> <p><i>(D.49- 10º semestre); (D.56-10º semestre); (D.57-10º semestre); (D.58-10º semestre).</i></p>
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	<p><i>(D.12-6º semestre);</i></p> <p><i>(D.17-7º semestre); (D.19-7º semestre); (D.23- 7º semestre);</i></p> <p><i>(D.31- 8º semestre);</i></p> <p><i>(D.39-9º semestre); (D.48-9º semestre); (D.49-9º semestre);</i></p> <p><i>(D.50- 10º semestre); (D.53-10º semestre)</i></p>
DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL	<p><i>(D.2- 6º semestre); (D.12-6º semestre);</i></p> <p><i>(D.29-8º semestre);</i></p> <p><i>(D.39-9º semestre); (D.42-9º semestre);</i></p> <p><i>(D.52-10º semestre); (D.54- 10º semestre);</i></p>
DISLALIA	<p><i>(D.49- 10º semestre); (D.53- 10º semestre); (D.56-10º semestre); (D.58-10º semestre).</i></p>

DISGRAFIA	<i>(D.10- 6° semestre);</i> <i>(D.18- 7° semestre);</i> <i>(D.43-9° semestre);</i> <i>(D.56-10° semestre); (D.58-10° semestre).</i>
DEFICIÊNCIA FÍSICA	<i>(D.2- 6° semestre); (D.12-6° semestre);</i> <i>(D.42-9° semestre);</i> <i>(D.52-10° semestre);</i>
SÍNDROME DE DOWN	<i>(D.19- 7° semestre); (D.23- 7° semestre);</i> <i>(D.53- 10° semestre);</i>
DEFICIÊNCIA VISUAL	<i>(D.29-8° semestre);</i> <i>(D.39-9° semestre);</i> <i>(D.52-10° semestre);</i>
DISORTOGRAFIA	<i>(D.10- 6° semestre);</i> <i>(D.57-10° semestre);</i>
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	<i>(D.52-10° semestre); (D.54- 10° semestre);</i>
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO	<i>(D.32-8° semestre);</i>
COMPROMETIMENTO NEUROLÓGICO	<i>(D.39-9° semestre);</i>
SUPERDOTAÇÃO	<i>(D.39-9° semestre);</i>
OUTROS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM (NÃO ESPECIFICADO)	<i>(D.2- 6° semestre);</i>

Fonte: Quadro feito pela pesquisadora com base nos discursos dos discentes em resposta à questão quatro do questionário.

Inferese que os estudantes conhecem parcialmente as N.E.E uma vez que às respostas abrangiam apenas parte do conceito. Os discentes se limitavam a algumas Dificuldades de Aprendizagem, outros apenas as deficiências físicas, auditivas, visuais,

sensoriais, outras respostas focavam nos transtornos e distúrbios. É importante mencionar que muitas respostas se embasaram exclusivamente nas dificuldades de aprendizagem que já constavam no questionário a dislexia, discalculia, sobretudo, e em um tipo de transtorno que também estava exposto em uma questão (TDAH). Ressalta-se que isto pode ter sido uma falha do instrumento ou infere-se que eles não tinham conhecimento de outras dificuldades de aprendizagem ou de outras N.E.E.

A segunda categoria foi chamada de “Não há conhecimento sobre N.E.E , não lembra” e obteve quinze respostas (25,8%) como mostram as falas a seguir:

“Nenhuma” (D.1-6° semestre; D.6- 6° semestre; D.14- 7 semestre; D.47-9° semestre);

“Não conheço” (D.3- 6° semestre; D.7-6° semestre D.30-8° semestre; D.38- 9° semestre);

“Nunca ouvir falar” (D.15- 7° semestre);

“Dentro do curso nunca tive informações sobre o N.E.E” (D.16- 7° semestre);

“Não sei” (D.20- 7° semestre; D.41-9° semestre; D.44-9° semestre);

“(...) não recordo.” (D.35-8° semestre);

“Tenho uma ideia vaga sobre o tema, então não sei dizer nenhuma.” (D.51- 10° semestre)

Essas falas reforçam mais uma vez a falta de compreensão e de apropriação sobre o assunto abordado nessa pesquisa (inclusão educacional) e a falha na formação dos futuros psicólogos que ingressarão em diversos contextos da sociedade onde nestes por sua vez estão inseridas pessoas com N.E.E e D.A.

Sobre a terceira categoria “Respostas em branco” obteve-se nove (15,5%) ausências de respostas **(D.5- 6° semestre; D.11-6° semestre; D. 13- 6° semestre; D.26- 8° semestre; D.27- 8° semestre; D.34- 8° semestre; D.36- 9° semestre; D.46- 9° semestre; D.55-10° semestre)**. Infere-se que essa ausência em responder revela a falta de conhecimento desses discentes sobre as N.E.E ou mesmo um conhecimento superficial que não lhes deixou seguros para opinarem.

A última categoria para esse item foi designada de “ Não houve entendimento da questão” com quatro (7%) respostas. Quais sejam:

“A falta de sintonia entre a ação pedagógica e a realidade contextual.” (D.22- 7° semestre);

“Nessa questão fiquei em dúvida se se trata do ponto de vista dos alunos ou das instituições de ensino.” (D.25- 8° semestre);

“Sim”. (D.33- 8° semestre);

“Educação especial; educação inclusiva”. (D.45-9º semestre).

Essas respostas se distanciaram da compreensão da pergunta uma vez que se perguntava pelas N.E.E que se tinha conhecimento e não sobre as causas que poderiam ocasionar tais necessidades ou outras concepções. Diante disto, percebeu-se que esses discentes se limitavam a dizer as modalidades de ensino, as metodologias e as instituições que trabalham com a inclusão.

Assim sendo e conforme já fora exposto anteriormente em um tópico do referencial teórico desta pesquisa o MEC (Ministério da Educação e Cultura) classificou as N.E.E como autismo, condutas típicas, deficiência cognitiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, deficiência visual, síndrome de Down, superdotação e surdocegueira (Censo escolar, INEP, 2006), mas para Almeida (2002) as N.E.E englobam: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), deficiência visual, auditiva, ou disfunção cerebral que seria dislexia, disortografia, discalculia, dislalia. O termo abarca também as deficiências de Percepção Visual, deficiências Motoras Finas, Disfasia com a disfasia expressiva que é a dificuldade de expressão ou a disfasia compreensiva que é a dificuldade de compreensão, lesão Cerebral, autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, multideficiência, e outros problemas de saúde.

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 em seu Art. 4º ainda fala sobre crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e nestes inclui-se síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Resolução CNE/CEB 4/2009, Seção 1, p. 17). Portanto, considera-se que o termo N.E.E é bastante amplo.

Faz-se importante destacar que a partir da quinta questão até a oitava foram de múltiplas escolhas.

A quinta questão foi a seguinte: **“A falha na interação entre pensamento e linguagem e a dificuldade de realizar cálculos constituem-se que tipos de dificuldades de aprendizagem respectivamente?”**

Obtiveram-se duas categorias: 1ª) “Reconhecimento das características de duas dificuldades específicas de aprendizagem”; 2ª) “falta de reconhecimento das características de duas dificuldades específicas de aprendizagem”. A subcategoria da primeira categoria foi chamada de **“Dislexia e discalculia”** e teve cinquenta e cinco respostas (95%) já a subcategoria da segunda categoria foi designada de **“condutas típicas”** com três respostas (5%).

É importante destacar que essas subcategorias foram dadas na própria questão uma vez que no enunciado perguntava-se que tipo de dificuldades eram aquelas enunciadas e davam-se as opções de dislexia e discalculia; deficiência mental; deficiência física ou condutas típicas.

Dos cinquenta e oito discentes que responderam essa questão, três (5%) disseram que tais dificuldades específicas eram características das condutas típicas e isso demonstra a incompreensão dos conceitos relacionados a tais dificuldades (dislexia e discalculia), muito embora essas sejam as mais divulgadas nos debates sobre dificuldades de aprendizagem. Isso mais uma vez demonstra o quanto o tema da educação inclusiva é trabalhado superficialmente nos componentes curriculares ou o quanto os discentes se apropriam das discussões. Além disto, as características das condutas típicas (ver referencial teórico) em nada se parecem com as características de dislexia e discalculia.

A sexta questão que foi elaborada com o seguinte enunciado ***“Uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- (TDAH) tem dificuldades em se concentrar, logo ela terá possivelmente dificuldades de memorizar. Assim sendo, quais os processos que não estarão em sintonia no caso do TDHA?”***

Encontrou-se para essa questão duas categorias: 1ª) “Processos que precisam estar em sintonia para que haja concentração e memorização”; 2ª) “Confusão conceitual dos processos que não tem ligação direta com a concentração e memorização”.

A primeira categoria “Processos que precisam estar em sintonia para que haja concentração e memorização” teve sua subcategoria nomeada de **“processos de codificação, armazenamento e recuperação”** e teve vinte quatro respostas (41,5%) e segundo Junior e Faria (2015) esses são as dimensões que estão envolvidas diretamente no processo de concentração e memorização.

A segunda categoria “Confusão conceitual dos processos que não tem ligação direta com a concentração e memorização” englobou os 58,5% das respostas que faltavam sendo distribuídas em suas quatro subcategorias (dadas a partir das opções para múltipla escolha). A primeira subcategoria foi **“processos de assimilação, equilíbrio e memorização”** esta subcategoria obteve vinte e uma resposta (36,2%), a segunda subcategoria foi designada de **“processos de pesquisa, percepção, verbalização”** com sete respostas (12%), a terceira subcategoria foi nomeada de **“nenhuma das respostas”** com cinco respostas (8,6%) e por fim a quarta subcategoria foi **“respostas em branco”** com apenas uma resposta (1,7%).

Todas essas subcategorias da segunda categoria estão incorretas, o que significa dizer que 58,5% dos discentes erraram essa questão e não compreenderam/compreendem quais

processos estão envolvidos na concentração e atenção, elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem.

A sétima questão foi elaborada com o seguinte enunciado: “***Discalculia, disgrafia, disortografia e dislexia respectivamente dizem respeito a que tipos de dificuldades?***”

Essa questão suscitou duas categorias: 1ª) “Reconhecimento de quatro dificuldades específicas de aprendizagem” e 2ª) “falta de compreensão de quatro dificuldades específicas de aprendizagem e confusão conceitual”. A primeira categoria teve apenas uma subcategoria e a segunda categoria teve quatro subcategorias criadas a partir das opções de múltipla escolha.

A única subcategoria da primeira categoria foi chamada de “**Dificuldades de aprendizagem**” e teve cinquenta e quatro respostas (93,2%). As quatro subcategorias da segunda categoria foram as seguintes: a primeira subcategoria “**confusão com dificuldade de desenvolvimento**” (1,7%) (D.28-8º semestre); segunda subcategoria “**confusão com dificuldade mental**”(1,7%) (D.31-8 semestre); terceira subcategoria “**confusão com desenvolvimento motivacional**”(1,7%) (D.25-8º semestre) e por fim, a quarta subcategoria “**Resposta em branco**”(1,7%) (D.34-8º semestre).

Diante dos dados é possível inferir que há um reconhecimento por quase todos os discentes (93,2%) de que esses conceitos (***Discalculia, disgrafia, disortografia e dislexia***) remetem a dificuldades de aprendizagem. Muito embora, se faz necessário dizer que os quatro discentes que responderam assinalando que seriam outros tipos de dificuldades demonstraram desconhecimento do assunto ou desinteresse.

A oitava questão foi elaborada da seguinte forma: “***Quais recursos estão envolvidos no processo da aprendizagem?***”.

Essa questão obteve três categorias. A primeira teve apenas uma subcategoria, a segunda teve três subcategorias e a terceira categoria nenhuma subcategoria. As categorias foram: 1ª) “reconhecimento total dos recursos envolvidos na aprendizagem; 2ª) “Reconhecimento parcial dos recursos envolvidos na aprendizagem” ; 3ª) “Respostas em branco”.

Ao que se refere à primeira categoria que foi designada de “reconhecimento total dos recursos envolvidos na aprendizagem e a sua única subcategoria foi “**Todos os processos envolvidos**” e obteve-se vinte e cinco respostas (43,1 %).

Na segunda categoria chamada de “Reconhecimento parcial dos recursos envolvidos na aprendizagem” obteve-se as três subcategorias. A primeira subcategoria foi chamada de “**Apenas os recursos: atenção, concentração, memória, reprodução e motivação**” e

obteve vinte e cinco respostas (43,1 %). A segunda subcategoria foi nomeada de **“Apenas os recursos: codificação, assimilação, acomodação, problematização”** e teve seis respostas (10,4%). A última subcategoria foi designada de **“Apenas os recursos: dialogicidade, mediação, reflexão, desenvolvimento”** com apenas uma resposta (1,7%).

E a última categoria foi **“Respostas em branco”** com apenas uma ausência de respostas (1,7 %), ou seja, mais uma vez uma pessoa se sentiu insegura para afirmar algo sobre o processo de aprendizagem e as questões que estavam envolvidas nesse processo.

Percebeu-se que vinte e cinco respondentes (43,1%) compreendem que esse processo é global que envolve diversas dimensões, fatores e recursos, no entanto, ainda é um número inferior quando comparado com a amostra total, pois trinta e dois (55,2%) compreenderam que esse processo (aprendizagem) é parcial, ou seja, se limitaram a alguns recursos e uma pessoa não conseguiu se posicionar (1,7%). Percebeu-se ainda que os discentes tiveram muita dificuldade em responder essa questão e ouviu-se um manifesto de uma das respondentes dizendo: *“Isso vai depender de que teoria você tá falando”*, ou seja, ainda vê-se a ideia de algo compartimentado, especializado e não uma ideia de formação generalista, a possibilidade de ênfases, de transitar por todos os campos na compreensão de um assunto.

A intenção de colocar esses recursos no enunciado da questão foi justamente demonstrar que a aprendizagem, assim como qualquer outro fenômeno/processo pode acontecer de diversas maneiras e que não há uma abordagem teórica/metodológica que seja única, válida e verdadeira para que ocorra a aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento.

Quanto a nona questão ***“Existe diferença entre os conceitos de inclusão educacional, Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E) e dificuldades de aprendizagem? Justifique.”*** encontrou-se dez categorias: 1^a) **“Acha que sim e faz relação entre os três conceitos”**; 2^a) **“Acha que sim, mas, não sabe explicar/acha que sim, mas, não justificou”**; 3^a) **“Acha que sim mas, faz relação apenas entre dois conceitos”**; 4^a) **“Acha que não, mas, não sabe explicar/acha que não”**; 5^a) **“Acha que não e justificou”**; 6^a) **“Compreende apenas um conceito/acha que os termos tratam de pessoas diferentes”**; 7^a) **“Falha da formação inicial”**; 8^a) **“Reconhece a diferença dos conceitos, diz saber explicar, mas, opinar por não fazer por acreditar que não tem propriedade”**; 9^a) **“Não houve entendimento da questão e 10^a) Resposta em branco.**

A primeira categoria nomeada de **“Acha que sim e faz relação entre os três conceitos”** obtiveram-se vinte e três respostas (40 %). Seguem as falas:

“Sim, pois a inclusão é trabalhar com essas necessidades frutos das dificuldades de aprendizado” (D.2-6° semestre);

“Sim. Diferem, pois, uns referem-se a políticas públicas (inclusão- grifo da pesquisadora) e outros a processos típicos do ser humano.” (D.13- 6° semestre);

“Sim. Inclusão educacional refere-se à inserção de todo e qualquer indivíduo ambiente educacional, independente de suas limitações. N.E.E refere-se aos alunos com necessidades especiais devido a algum transtorno ou limitação biológica. Dificuldades de aprendizagem refere-se a qualquer dificuldade que todo aluno poderá sentir advindo de diversos fatores e a dificuldades de aprender conteúdos específicos, de acordo com suas habilidades.” (D.14- 7° semestre);

“Sim. Sei que existe diferença nos conceitos, mas também que apesar de eles se complementam.” (D.17-7° semestre);

“Sim. Existe diferença entre os conceitos, porém, todos eles estão relacionados.” (D.19-7° semestre);

“Sim. A inclusão diz respeito ao processo de integrar a pessoa com dificuldade ou transtornos de aprendizagem ao grupo. N.E.E e as dificuldades dizem respeito a outros conceitos.” (D.20- 7° semestre);

“Sim. A inclusão é caracterizada por garantir ao aluno com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem o acesso à sala de aula “tradicional”. Mas, além de estar incluso o aluno com necessidades especiais precisa de um espaço escolar fora da sala “tradicional”. Já as dificuldades de aprendizagem não são consideradas como um transtorno ou necessidades especiais, mas como o nome já diz, é uma dificuldade no processo de aprendizagem” (D.21- 7° semestre);

“Teoricamente podemos dizer que as diferenças são mínimas, porém, na prática, ou seja, na ação propriamente dita é que surgem problemáticas e aí percebemos quão defasados estão dos discursos.” (D.22- 7° semestre);

“Sim. Inclusão educacional denomina a acessibilidade físico, conceitual e instrumental da educação para as pessoas que enfrentam dificuldades e deficiências ou não. As dificuldades de aprendizagem estão previstas nos manuais e as N.E.E não conheço” (D.27- 8° semestre);

“Sim. Acredito que inclusão se remete a aceitação e acomodação no ambiente, N.E.E as necessidades específicas de determinados grupos e dificuldades de aprendizagem a problemas de desenvolvimento e aprendizagem” (D.28- 8° semestre);

“Sim. O primeiro (inclusão- grifo da pesquisadora) remete à responsabilidade da pessoa/instituição de incluir todos no processo educacional. O segundo (N.E.E- grifo da

pesquisadora) *ressalta a existência dessas necessidades, e o terceiro fala sobre as dificuldades de aprendizagem que pessoas com N.E.E enfrentam.*” (D.30-8º semestre);

“*Sim. Creio que inclusão educacional seria a oportunidade de acesso a escola para todos. N.E.E envolveriam algumas deficiências tais como surdez, problemas de visão, enquanto dificuldades de aprendizagem englobaria a dislexia, discalculia, entre outros*” (D.34- 8º semestre);

“*Sim. A existência de necessidades educacionais especiais exige que as escolas estejam preparadas para auxiliar os alunos que seria a inclusão educacional de fato. A dificuldade de aprendizagem são mais generalistas, não representando uma síndrome ou transtorno.*” (D.37-9º semestre);

“*Sim. Não conheço a (sic) N.E.E. As dificuldades de aprendizagem se referem à desordem e problema na aprendizagem, causando prejuízo nesse processo. A inclusão educacional visa métodos que proporcionem um acesso igualitário a educação, visando às deficiências e desordens.*” (D.38-9º semestre);

“*Sim. A inclusão diz respeito ao acolhimento no meio educacional independentemente de disfunções físicos, sociais, entre outros. N.E.E diz respeito as necessidades específicas que o aluno possa ter e que precise de adaptação, como o uso do braille para pessoas com deficiência visual. E dificuldade de aprendizagem trata de questões mais subjetivas.*” (D.39-9º semestre);

“*Sim. A inclusão educacional tem o objetivo de possibilitar a educação para todos, independente de raça, cor, religião e condição social. As N.E.E precisam de atenção mais específica, além ou possivelmente em lugar do ensino regular. As dificuldades de aprendizagem podem ser apresentadas por qualquer indivíduo durante seu desenvolvimento”. (D.42- 9º semestre);*

“*Sim. A dificuldade de aprendizagem remete a dificuldades enfrentadas pelo sujeito no processo da aprendizagem o que demanda uma necessidade educacional especial desse sujeito compreendendo tais necessidades tem-se a educação inclusiva” (D.43-9º semestre);*

“*Do ponto de vista conceitual sim, porém, todas atuam no processo de desenvolvimento e nas necessidades de inclusão que todas devem ser dotadas”. (D.45-9º semestre)*

“*Sim. Inclusão educacional: formas teórico-práticas que frente a debates e movimentos possam integrar o indivíduo no meio educacional. N.E.E: casos necessários que pedem atenção e diferenciação das formas educativas. Dificuldades de aprendizagem: dificuldades apresentadas pelo sujeito frente ao processo de aprendizagem.*” (D.46- 9º semestre);

“Sim. Inclusão educacional diz respeito ao todo. N.E.E representa as ações e dificuldades de aprendizagem são os conceitos da problemática. (D.48-9º semestre)”

“Sim. As dificuldades de aprendizagem seriam como o próprio nome diz, dificuldades que o aluno tem, as N.E.E seriam formas de ajudar esse aluno e a inclusão seria a efetivação dessas N.E.E, a resolução na prática.” (D.51- 10º semestre);

“Sim. O conceito de inclusão educacional se refere às políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência na escola; necessidades educacionais especiais (N.E.E) refere-se aos alunos que possuem algum tipo de transtorno do desenvolvimento/aprendizagem ou outro distúrbio psicológico/psiquiátrico que requerem algum tipo de ensino diferenciado/específico; as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às dificuldades que os alunos apresentam quanto ao conteúdo e estão associadas a transtornos de aprendizagem, mas não necessariamente (por exemplo, uma criança pode ser considerada disléxica pelos professores mas não ser de fato).” (D.53- 10º semestre);

“Sim. Acredito que sim. Apesar de conceitos diferentes, os mesmos estão interligados por tratar de questões da mesma ordem”. (D.54- 10º semestre)

Fizeram parte dessa categoria frases que de fato consideravam a relação desses três conceitos para que aconteça a educação inclusiva. A questão indagava se os conceitos eram diferentes muito embora participem do mesmo processo político, social, cultural, histórico e pedagógico. De todas essas falas se faz necessário ressaltar o que se tornou evidente, a saber, a falta de conhecimento do que seriam as N.E.E, pois, percebe-se um conhecimento parcial de que dificuldades de aprendizagem estão englobadas nesse termo. Esse conhecimento parcial permite que os discentes conheçam apenas algumas dessas dificuldades. A falta de conhecimento se evidencia ainda mais quando os discentes (D.48-9º semestre e D.51- 10º semestre) compreenderam que as N.E.E são apenas formas de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“(…) N.E.E representa as ações (…) (D.48-9º semestre);

“(…) as N.E.E seriam formas de ajudar esse aluno (…) (D.51- 10º semestre);

Dessas falas é preciso ressaltar ainda que a educação inclusiva não funciona mais dentro do paradigma da integração como acredita o discente (D.20- 7º semestre): *“Sim. A inclusão diz respeito ao processo de integrar a pessoa com dificuldade ou transtornos de aprendizagem ao grupo. (…)”.*

A segunda categoria foi designada por “Acha que sim, mas, não sabe explicar/acha que sim, mas, não justificou” obteve-se dez respostas (17,1%) conforme as falas:

“*Sim. Não sei, não sei explicar a diferença*” (D.1- 6º semestre; D.3-6º semestre; D.25- 8º semestre; D.40-9º semestre; D.41- 9º semestre);

“*Sim. Não necessariamente estão correlacionadas, embora possam estar*” (D.5-6º semestre);

“*Sim.*” (D.8- 6º semestre; D.11-6º semestre; D.32-8º semestre)

“*Sim. (...) não consigo abstrair e responder*”. (D.35- 8º semestre)

Mais uma vez a insegurança em falar sobre a educação inclusiva aparece, além do conhecimento parcial, uma vez que esses dez discentes compreendiam que havia diferença entre os conceitos, mas, não se sentiram seguros para justificar.

A terceira categoria da nona questão foi “Acha que sim, mas, faz relação apenas entre dois conceitos” nesta categoria encontraram-se sete respostas (12 %) e considerou-se frases como:

“*Sim. Algumas pessoas com N.E.E precisam de ajuda para serem incluídas no meio educacional por que estão inseridas em um contexto social que as vezes não reconhece isso como direito*” (D.9- 6º semestre);

“*Sim. Dificuldades de aprendizagem podem ocorrer devido ao ambiente em que a criança vive (condições escolares e familiares) e o N.E.E é um problema da esfera do biológico.*” (D.18-7º semestre);

“*Sim. As pessoas com dificuldades de aprendizagem são capazes de aprender desde que o conteúdo seja adaptado e algumas necessidades especiais podem limitar o aprendizado como a síndrome de Down.*” (D.23- 7º semestre);

“*Sim. A inclusão educacional se refere a todos os grupos que se encontram excluídos por X (...) do processo educacional, a NE.E se refere a demandas específicas que dificultam no aprendizado.*” (D.29-8º semestre)

“*Sim. O primeiro (inclusão- grifo da pesquisadora) denota uma proposta de atuação frente a grupos específicos, o outro (não especificou qual- grifo da pesquisadora) a características do sujeito em relação ao seu processo de aprendizagem.*” (D.33-8º semestre);

“*Sim. As N.E.E estão diretamente relacionadas a transtornos enquanto as dificuldades de aprendizagem estão ligadas ao dia a dia do aluno na escola, ou um outro motivo específico*” (D.49- 10º semestre)

“Sim, Partindo de uma dificuldade de aprendizagem entende-se que o aluno demanda uma atenção especial/diferenciada para desenvolver suas potencialidades e estar inserida de forma adaptada ao contexto incluída no processo.” (D.57-10° semestre)

Considerou-se nessa categoria as falas que faziam relação apenas entre os conceitos de D.A e as N.E.E ou entre inclusão educacional e N.E.E o que aponta mais uma vez para a necessidade de se discutir um pouco mais dentro do curso sobre educação inclusiva e seus processos envolvidos. Uma vez que esses discentes não conseguiram relacionar os três conceitos, ou seja, mais uma vez o conhecimento parcial surge.

A quarta categoria foi “Acha que não, mas não sabe explicar/acha que não”. Encontraram-se sete respostas (12%) :

“Não” (D.4-6° semestre; D.6-6° semestre; D.36- 9° semestre; D.50-10° semestre)

“Não, Não sei responder”. (D.7- 6° semestre; D.44- 9° semestre; D.58-10° semestre)

Foram incluídas nessa categoria as respostas daqueles que disseram apenas que não havia diferença entre os conceitos, mas, não explicaram o por que. Questiona-se como os discentes acreditam não haver diferença entre os conceitos e não justificam. Suas concepções estão embasadas em que conhecimento ou responderam apenas por responder?

A quinta categoria foi chamada de “Acha que não e justificou” essa categoria teve apenas quatro respostas (7%). Segue as falas representativas dessa categoria:

“Não. Ambas lidam com o processo de aprendizagem e de incluir todos nesse processo”.
(D.10-6° semestre);

“Não. Pois todos os conceitos estão interligados, quanto maior for à necessidade educacional especial, maior será as dificuldades de aprendizagem e a inclusão educacional no momento atual.” (D.24-8° semestre);

“Não. A dificuldade de aprendizagem é a desordem em dificuldade de aprender algo e a N.E.E (físico, visual ,etc.) os dois orientam para existência de um sistema único capaz de promover educação para todos, por mais “especial” que esse aluno possa ser, na forma de inclusão educacional de todos”. **(D.52-10° semestre);**

“Não. São conceitos que se relacionam. A inclusão educacional pressupõe o reconhecimento das N.E.E e das dificuldades de aprendizagem.” (D.56-10° semestre).

As falas para essa categoria se embasaram na justificativa de que esses processos estavam interligados. Os discentes demonstraram ter o conhecimento da função de cada um

conceito, no entanto entenderam que por ter essa interligação os conceitos tinham o mesmo significado. Fato é que esses conceitos estão em favor de uma mesma temática/causa, mas cada um contribui com sua especificidade.

A sexta categoria foi “compreende apenas um conceito/acha que os termos tratam de pessoas diferentes” teve apenas duas respostas (3,4 %):

“Sim. A inclusão educacional se refere à inclusão de indivíduos que não se encaixam nos demais conceitos.” (D.26- 8º semestre)”

“Sim. São assuntos que tem o mesmo objetivo, porém, com manejos diferentes para públicos diferentes. (D.31-8º semestre).”

Para o primeiro discente o termo de inclusão educacional não tem relação com os demais. Essas duas frases evidenciam a falta de conhecimento sobre a perspectiva inclusiva (embora seja sabido que o processo de inclusão não trate apenas das temáticas das D.A e N.E.E) esse conhecimento parcial preocupa, pois, ambos os discentes já se encontram no oitavo período..

A sétima categoria abrangeu apenas duas resposta (3,4 %) e foi designada por “Falha da formação inicial” as frases representativas dessa categoria foram:

“Não. Nunca foi abordado dentro do curso.” (D.15-7º período)

“Dentro do curso de psicologia nunca tive informações a respeito do que é N.E.E. Dessa forma, não sou capaz de opinar. (D.16-7º semestre)”

Pelos os dados relatados anteriormente houve discussões sim, no entanto, não se sabe se essas foram poucas significativas ou não eram do interesse dos discentes, até perceberem que pouco sabe sobre educação inclusiva e se sentirem inseguros para responder uma pesquisa sobre o assunto. Além do mais, embora esse último discente tenha dito que não recebeu informações sobre N.E.E não explicou a diferenciação entre os conceitos de D.A e inclusão, então infere-se se sua dificuldade é apenas sobre o entendimento do que seriam as N.E.E ou também sobre as D.A e a inclusão como um todo.

A oitava categoria teve apenas uma resposta (1,7 %) e foi chamada de “reconhece a diferença dos conceitos, diz saber explicar, mas, opinar por não fazer por acreditar que não tem propriedade” a fala representativa foi: “Sim. Não tenho propriedade do assunto. Apesar

de reconhecer a diferença nos conceitos expostos” (D.47-9º semestre). Questiona-se que grau de conhecimento é esse que há impede de opinar?

A nona categoria “Não houve entendimento da questão” com uma resposta (1,7%):
“Sim. Sim. Principalmente no tocante ao eu se desenvolve após a aprendizagem. A concentração de um N.E.E é uma discussão que abrange também a conscientização e quebra de pré conceitos. (D.12-6º semestre)”

E por fim, a última categoria dessa questão, a décima categoria foi “resposta em branco” com uma ausência de resposta (1,7%) (D.55-10º semestre).

Na última questão “*Na sua formação no curso de Psicologia, da UEPB até o momento quais as discussões que fomentaram/fomentam a temática educação inclusiva?*” obteve-se uma grande categoria “Discussão sobre educação inclusiva no curso de Psicologia” com cinco subcategorias. Somando-se as respostas de todas elas houveram sessenta e quatro respostas, pois, alguns discentes responderam em mais de uma subcategoria.

Na primeira subcategoria “**Temáticas abrangidas nas discussões dos outros componentes afins da área da psicologia da educação**” teve vinte e cinco respostas (39%). As respostas evidenciaram discussões em torno de:

“(…) os distúrbios de aprendizagem” (D.2-6º semestre);

“(…) transtornos de aprendizagem e sobre o desenvolvimento e aprendizagem” (D.3-6º semestre);

“Os transtornos psicológicos, em especial os de aprendizagem.” (D.6- 6º semestre);

“A educação inclusiva é para não negar educação, as pessoas com alguma deficiência tanto física, quanto na aprendizagem, para que ambos interagem com todos, sem fazer restrições” (D.10- 6º semestre);

“(…) diferença entre dificuldades e transtornos de aprendizagem.” (D.18- 7º semestre);

“As discussões sobre didática, aprendizagem, desenvolvimento, sobre a licenciatura, escola sem partido, bullying, diferenças, etc.” (D.20- 7º semestre);

“Dificuldade x transtorno de aprendizagem; formação do psicólogo no processo de inclusão escolar.” (D.21- 7º semestre);

“(…) o preconceito de classes, a opressão (…) além de discutir ações pedagógicas que contribuem para o reforço da exclusão, por falta de capacitação dos profissionais da área” (D.22- 7º semestre);

“A formação dos professores, criação de leis que garantam recursos para pessoas com necessidades especiais se inserirem no ensino básico, acessibilidade às escolas regulares, etc”. (D.23- 7º semestre);

“As discussões sobre as leis que asseguram o acesso e permanência de todos os cidadãos na escola, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a preparação que os profissionais devem ter e a estrutura da escola como um todo para acolher e trabalhar o desenvolvimento do indivíduo como todos os outros.” (D.24- 8º semestre);

“(...) foram discutidos os problemas da inclusão, de diagnóstico equivocado de patologias por parte de quem não compreende sobre o assunto (...)” (D.25-8º semestre);

“Discussões a respeito da inclusão de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, locomoções ou demais problemas sociais, além da inclusão de deficientes físicos.” (D.26- 8º semestre);

“Discussões do contexto escolar e social.” (D.31-8º semestre);

“Discussões a cerca da educação”. (D.32-8º semestre);

“Educação popular, discussões sobre solidariedade e também sobre segregação e preconceito.” (D.33-8º semestre);

“O acesso à educação e prática do professor.” (D.38-9º semestre);

“Discussões sobre o papel do psicólogo nesse contexto, sobre o cenário na cidade de Campina Grande, questões legais e históricas e possibilidades diversas de trabalhar com educação especial e inclusão.” (D.39- 9º semestre);

“As conquistas históricas que as pessoas com deficiências conseguiram, o estudo da mudança de perspectiva do sentido de inclusão a partir da Declaração de Salamanca. Visitas às salas de recursos de algumas escolas e entrevistas com gestores, professores, alunos e coordenadora da educação especial de Campina Grande, visita à APAE e conversa com a coordenadora da escola e a psicóloga da instituição.” (D.42-9º semestre);

“Discussões sobre transtornos de aprendizagem e medicalização” (D.44-9º semestre);

“Educação inclusiva; educação especial, problemas no desenvolvimento do indivíduo (...)” (D.45-9º semestre);

“Medicalização de crianças que apresentam TDAH; a realidade de aprendizagem frente aos diferentes contextos; dislexia, discalculia, etc.” (D.46-9º semestre);

“(…) sobre a importância da inclusão como a mesma pode acontecer e a realidade do nosso país.” (D.49- 10º semestre);

“A questão da educação ser um direito de todos, a instituição estar preparada para receber o aluno com necessidades educacionais especiais.” (D.50-10º semestre);

“Nas disciplinas estudadas poucos foram os assuntos estudados sobre educação inclusiva.”

(D.52-10º semestre)

“As principais discussões (...) foram em torno de como se desenvolve o aprendizado de uma pessoa que demanda atenção especial e sobre o quanto a inclusão pode ser processo de exclusão quando se desconsidera as características individuais.” (D.57- 10º semestre)

Considera-se através destas respostas que houve/há discussões sobre educação inclusiva, no entanto, na concepção dos discentes ainda não são satisfatórias. Faz-se imprescindível acrescentar que algumas temáticas citadas não foram relacionadas a nenhum componente específico, mas, considerou-se que deviam ter sido discutidas em todos ou em qualquer um dos componentes que perpassam a licenciatura, ou afins da psicologia da educação ou nos componentes do perfil de formação do psicólogo.

Antes de seguir com as análises se faz necessário ressaltar que essa questão tem relação direta com a primeira questão, pois na primeira perguntava-se se os discentes tinham tido discussões sobre educação inclusiva dentro do curso ou fora dele, já esta perguntava sobre quais discussões foram feitas dentro do curso. Essas duas questões foram colocadas no intuito de ver se havia coerência ou incoerência das falas, e assim poderia confirmar ou não a hipótese da pesquisa, a saber, que a temática da educação inclusiva é pouco discutida na formação inicial do psicólogo no curso da UEPB.

É interessante destacar ainda que das cinco subcategorias três foram às mesmas da primeira questão, como por exemplo, **“No componente de Psicologia e Educação”**; **“Outros componentes afins da área da psicologia da educação”**; **“Não viram ou não houve especificação de componentes curriculares”**.

Em continuidade com as análises na segunda subcategoria dessa questão **“O componente curricular Psicologia e educação I** surgiram apenas quatorze respostas (22%) dos discentes: *(D.4-6º semestre); (D.5-6º semestre); (D.7-6º semestre); (D.9-6º semestre); (D.12-6º semestre); (D. 13- 6º semestre); (D.15-7º semestre); (D.17-7º semestre); (D.19- 7º semestre); (D.29-8º semestre); (D.43-9º período); (D.51- 10 º semestre); (D.53-10 º semestre);(D.56- 10º semestre).*

É possível considerar que apesar de ser um componente de suma importância para a discussão da educação inclusiva e todas as variáveis que estão envolvidas nesse processo, é preciso ainda avançar em termos de discussões, reflexões e vivências uma vez que as falas apontam para discussões superficiais, discussões voltadas apenas para algumas dificuldades

de aprendizagem e que há uma queixa de que as discussões existem, mas, a temática não é esgotada em todas as formas possíveis. Já os discentes consideraram que as discussões são:

“Discussão superficial (...)” (D. 13- 6º semestre)

“Muito pouca (sic) (...)” (D.15-7º semestre)

“(...)mais voltada para o conhecimento dos transtornos e das dificuldades escolares e educacionais do que da própria educação inclusiva.” (D.17-7º semestre)

“São quase inexistentes (...)” (D.29-8º semestre)

“(...) mas, confesso ser uma temática ainda vaga para mim.” (D.51- 10º semestre)

“Basicamente, discutiu-se sobre rótulos de professores para com os alunos.” (D.53-10º semestre)

“(...) o tema foi tratado de modo superficial.” (D.56- 10º semestre)

Portanto, indaga-se até que ponto o psicólogo egresso do curso de psicologia da UEPB está preparado para trabalhar com a inclusão independente do contexto onde ele se encontrar? Uma vez que observou-se que o foco maior das discussões é sobre as dificuldades de aprendizagem, mas, pelos os outros dados analisados poucos são os discentes que fazem relação entre as D.A e as N.E.E, o que mais uma vez demonstra a falta de expansão/discussão do conceito. Além disso, ressalta-se também que talvez esse maior enfoque nas discussões sobre as D.As justifique quando os discentes responderam na questão quatro do questionário sobre as principais dificuldades de aprendizagem e as quais também constavam no questionário (discalculia, dislexia) além do TDAH.

É essencial ressaltar ainda que essa subcategoria também esteve presente na primeira questão e naquela havia sido obtido vinte e seis respostas (36,1%) aqui na décima pergunta surgiram apenas quatorze pessoas (22%) mencionando esse componente, destas quatorze, seis (D.5-6º semestre; D.12-6º semestre; D. 13- 6º semestre; D.15-7º semestre; D.19- 7º semestre; D.56- 10º semestre) não estavam incluídos nos vinte e seis que responderam na primeira questão. O que significa dizer que quarenta pessoas consideram esse componente como o principal para a discussão da educação inclusiva, as N.E.E e as D.A.

A terceira subcategoria **“Não viram, não houve especificação de componente curricular”** encontrou-se treze respostas (20,5%) . As frases a seguir caracterizam essa subcategoria:

“Não me recordo.” (D.14- 7º semestre; D.37-9º semestre; D.41-9º semestre; D.55-10º semestre);

“Não presenciei nenhuma desse tipo.” (D.34-8º semestre; D.47-9º semestre; D.47-9º semestre; D.58- 10º semestre).

“(…) discussões em sala de aula ou as discussões para realização do projeto de extensão.” (D.16- 7º semestre);

“Discussões durante seminários em disciplinas da licenciatura”. (D.27-8º semestre);

“Apenas no 5º período, com o tema sendo abordado em um seminário.” (D.36- 9º semestre);

“São discussões pontuais, nada muito aprofundado”. (D.40- 9º semestre)

“(…) a maior parte das discussões partem em particular dos professores ou alunos que percebem essa necessidade.” (D.48- 9º semestre).

Essa última fala parece reforçar o que já fora dito anteriormente na primeira questão quando foi encontrada a frase: “Não trabalhamos textos específicos ou leis que tratam sobre o assunto (D. 25-8º semestre).” Já na subcategoria anterior dessa questão encontrou-se a fala: “Não tínhamos nenhuma cadeira que trabalhasse especificamente essa temática, mas devemos em alguns componentes termos debatido tal questão.” (D.54-10º semestre) chama-se a atenção para a responsabilidade de outros componentes curriculares, dentre eles o de Políticas Públicas, Genética do comportamento humano, psicofisiologia e tantos outros.

Na quarta subcategoria “Outros componentes afins da área da psicologia da educação” tiveram onze respostas (17%). Segue as falas:

“Hoje estamos com uma cadeira em que discutimos os distúrbios de aprendizagem” (D.2-6º semestre)

“As aulas de (...) desenvolvimento e aprendizagem (...)” (D.5-6º semestre)

“Em algumas aulas das disciplinas educacionais” (D.10-6º semestre)

“Vimos nas disciplinas de PDA (Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem- grifo da pesquisadora), neuro (neurociências- grifo da pesquisadora) e com mais frequência nas de educação”. (D.11-6º semestre)

“Organização do trabalho e currículo e políticas públicas.” (D.12-6º semestre)

“Discussões durante seminários em disciplinas da licenciatura.” (D.27-8º semestre)

“Algumas cadeiras de licenciatura, educacionais, desenvolvimento e psicodiagnóstico.” (D.28- 8º semestre)

“As discussões presente na área educacional (...)” (D.30-8º semestre)

“Nas disciplinas estudadas poucos foram os assuntos estudados sobre educação inclusiva.”
(D.52-10° semestre)

“ (...) as aulas de prática pedagógica, no entanto, o tema foi tratado de modo superficial.”
(D.56- 10° semestre)

“Não tínhamos nenhuma cadeira que trabalhasse especificamente essa temática, mas devemos em alguns componentes termos debatido tal questão.” **(D.54-10° semestre)**

Nessas respostas alguns discentes mencionavam alguns componentes específicos e outras respostas eram mais gerais, ou seja, não mencionavam o nome do componente, apenas diziam que eram componentes da licenciatura ou mesmo componentes do perfil da formação.

É necessário acrescentar que quando mencionam o termo disciplinas da licenciatura enquadram-se neles também as cadeiras educacionais como, por exemplo, “Organização do trabalho e currículo” e aulas de “prática pedagógica”, no entanto, foram consideradas como respostas diferentes por especificarem tais componentes. Evidenciou-se também que apenas uma pessoa citou o componente Neurociências e outra o componente Políticas Públicas, ou seja, componentes que fazem parte do núcleo de formação do psicólogo e não da licenciatura ou do núcleo específico do curso, no entanto, esses componentes são eletivos, o que impede que todos tenham contato às discussões desenvolvidas nesses componentes, talvez seja por isso, que apenas uma pessoa citou.

Essa subcategoria também foi uma das que se repetiu da primeira questão e fazendo uma comparação é possível perceber que na primeira questão obteve-se dezoito respostas (25%) e nessa onze (17%). No entanto, das onze que mencionaram esses componentes aqui dez não haviam mencionado na primeira questão **(D.2-6° semestre; D.5-6° semestre; D.11-6° semestre; D.12-6° semestre; D.27-8° semestre; D.28- 8° semestre; D.52-10° semestre; D.56-10° semestre; D.54-10° semestre; D.56- 10° semestre)**. O que quer dizer que ao total (entre os que mencionaram na primeira questão e os que mencionaram outros componentes aqui) vinte e nove discentes mencionaram o que daria 50% dos respondentes.

A quinta e última subcategoria **“respostas em branco”** teve apenas uma ausência de resposta (1,5%) **(D.8-6° semestre)**.

5 CONCLUSÃO

O curso de Psicologia assim como os demais cursos da UEPB está a serviço do desenvolvimento da Região Nordeste, sobretudo, ao Estado da Paraíba, desse modo considera-se que este busque atender as demandas sociais, políticas, culturais e acadêmicas desse Estado em cada momento histórico. O curso de psicologia desde sua criação em 1977 busca dia, após dia, seguir as políticas educacionais que se referem ao ensino superior. Por saber que o currículo é um artefato de comunicação tomou-os como base para analisar sobre como estes (P.P.P,1999 e P.P.C, 2016) discutiram e em que momento discutiu sobre a Educação Inclusiva, sobretudo, sobre as Necessidades Educacionais Especiais e as Dificuldades de Aprendizagem, sabendo que a princípio as Políticas Públicas não eram alvo de discussões, contudo, acredita-se que essa temática era abordada no que se chamava de Psicologia do excepcional.

Com a abertura para inserção do psicólogo nas equipes multidisciplinares novos campos de atuação emergiram e por isso, novas formas de discutir e de relacionar teorias e práticas também surgiram. A análise realizada no PPC2 do curso permitiu visualizar que o objetivo do curso é formar psicólogos dentro de uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar e uma formação generalista, além de objetivar desenvolver competências e habilidades.

Portanto, acredita-se que se torna imprescindível discutir sobre a Educação Inclusiva, as Necessidades Educacionais Especiais e as Dificuldades de Aprendizagem para que as necessidades da população brasileira sejam discutidas e atendidas à luz da psicologia e que com isto possibilite promoção e prevenção de saúde.

Sabendo que as discussões sobre a Educação Inclusiva sempre foram relegada a profissionais como o pedagogo, o assistente social, dentre outras profissões. Desejasse refletir sobre a formação do psicólogo para atuar nas políticas educacionais. Visto que a formação do psicólogo é generalista e que seu campo de trabalho é amplo e que ele pode se encontrar em qualquer contexto da sociedade onde estão inseridas pessoas com N.E.E ou com D.A.

Os resultados encontrados permitem considerar que o conhecimento atual dos discentes sobre a temática é superficial. Os discentes diziam que essa temática era discutida de modo artificial, pouco esgotada e insuficiente. Um dos discentes (D.25, 8º semestre) disse que houve um discussão em uma aula, mas, não trabalharam textos específicos ou leis sobre o assunto. Já outro discentes (D.36, 9º semestre) disse que trataram do assunto apenas em um seminário apresentado por um único grupo e que provavelmente foi o único que leu sobre o

assunto, e os demais tiveram conhecimento da Educação Inclusiva apenas através da explanação de seus colegas nesse seminário.

Os resultados indicaram ainda que muitos discentes não conheciam o termo N.E.E. Outros diziam que a inclusão educacional não tinha relação com os termos N.E.E e D.A. Percebeu-se que as principais Necessidades Educacionais Especiais mais conhecidas foram: Dislexia, Discalculia, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou seja, o conhecimento estava embasado apenas em algumas Dificuldades de Aprendizagem e em alguns transtornos, quando na verdade o termo N.E.E é bem mais amplo, conforme já foi apontado no referencial teórico dessa pesquisa.

Além disto, percebeu-se também que apenas 41,5% dos discentes compreendiam os três processos envolvidos na atenção e concentração (processos esses que em uma pessoa com TDAH provavelmente não estão em sintonia) que seriam: codificação, armazenamento e recuperação. Esse dado é muito significativo uma vez que 58,5% dos discentes não compreendem os principais processos envolvidos na aprendizagem.

Ademais, a graduanda sempre teve uma inclinação por questões relacionadas à Educação, sobretudo, em discutir as políticas educacionais e anseia por deixar contribuições ao curso que lhe ofereceu uma formação profissional. Portanto, espera-se que os resultados desta pesquisa suscitem novas discussões e ações sobre como fomentar mais a relação teórico-prática para atender tal demanda da formação inicial no curso de Psicologia, da UEPB.

Esta pesquisa contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento acadêmico da concluinte, de modo que ampliou seus conhecimentos teóricos, sua leitura de mundo, seu olhar diante da pesquisa e diante da Psicologia, especificamente na área educacional e, sobretudo, das Políticas Públicas direcionadas ao ensino superior. Possibilitou ainda um contato com a realidade histórico, cultural, social e política do curso, ambiente em que a orientanda está inserida e com a temática em discussão.

Ressaltando que o curso, no momento da realização da pesquisa, passava pela transição do antigo P.P.P. para o atual, o que inviabilizou a aplicação do questionário com todos os discentes inseridos no novo projeto pedagógico; com exceção dos alunos do sexto semestre⁵.

Um dos critérios de inclusão dos discentes nesta pesquisa era terem passado pelas disciplinas base que trazem discussões sobre o processo ensino-aprendizagem, e

⁵ A adaptação curricular se encontra ainda do primeiro ao sexto semestre. No período 2017.2 (próximo semestre) a turma do sétimo semestre irá entrar no currículo novo, ou seja, essa adaptação curricular é gradativa, até que todas as turmas adentrem ao novo projeto.

possivelmente, sobre educação inclusiva. Logo, apenas os discentes do sexto ao décimo semestre teriam condições de responder às questões da pesquisa.

Devido a este fato, aponta-se como limitação da pesquisa, a participação quase que exclusivamente dos discentes que estavam inseridos no antigo Projeto Político Pedagógico (1999). Portanto, considera-se que essa seja uma oportunidade para que novas pesquisas sejam desenvolvidas e abordem a discussão da Inclusão Educacional no novo Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia, da Universidade Estadual da Paraíba.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. M. DE. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula.** 2002. 132p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção e sistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BARBOSA, S.W.X. **Projeto político-pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola.** Campina Grande: EDUEPB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEE, 1994.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Projeto de Resolução 1ª versão, de 12 de maio de 1999.* Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. Brasília: DF, 1999;
- BRASIL. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. **Projeto de Resolução 2ª versão,** de 09 de dezembro de 1999. Brasília: DF, 1999.
- BRASIL; MARCHEZAN, N. **Plano nacional de educação.** Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2000.
- BOBBITT, J F. **The curriculum.** New York: Houghton Mifflin, 1918.
- BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo (Lei no 10.172-2001):** Discussão dos objetivos e metas do plano nacional de educação. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial,** v. 25, n. 44, set./dez. 2012.
- DEWEY, John. The child and the curriculum (1902). **Chicago: U of Chicago P,** 1966;
- DUTRA, C. P. et al. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

MARÇURA, J. N.; CURY, M.; DE PAULA, P. A. G. Estatuto da Criança e do Adolescente. **São Paulo: Revista dos Tribunais**, 1991.

MELLO, S. L. de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? **Revista Psicologia: ciência e profissão**, [s. l.], v. 9, n.1, Brasília, 1989;

MELO NETO, J. F. de. **Extensão universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

SENNA, R.C.M.; ALMEIDA, S.F.C. Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. In. A.M. MARTÍNEZ (Org.) **Psicologia Escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, J. P. **A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba**: as recontextualizações institucionais. 2012. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**: Psicologia Bacharelado. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

_____. **RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015**. Regimento dos cursos de graduação.

_____. **Projeto de reformulação dos cursos**: formação em Psicologia e Licenciatura em Psicologia. Campina Grande, 1999.

_____. **A Reforma Necessária**. Projeto Acadêmico e Projeto Institucional. Campina Grande: União, 1997.

Referências on-line

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

BRASIL. **Resolução nº5/2011, CNE/CES**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 29 de setembro de 2016.

_____. **Resolução nº 08/04, CNE/CES**, de 07 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2016.

_____. **Lei nº 10.436/2002**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 28 de out. 2017.
_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Retificação do **Parecer Nº: CNE/CES 072/2002**;

_____. **PORTARIA MEC. nº 2.678/02**, aprova as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Disponível em <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em 28 de out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001** relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>. Acesso em 02 de março de 2016.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia. **Parecer CNE/CES 1.314/2001**, aprovado em 7 de novembro de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 27 de Nov. 2017

. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968 (A reforma universitária). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em 22 de julho de 2017.

_____. MEC/CNE. **Parecer n 403/62 do CFE**, aprovado em 19/12/62. Disponível em: <<http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2017.

_____. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamentação da profissão de psicólogo**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm>. Acesso em 22 de julho de 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 22 de julho de 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serra Negra**. 1992. Disponível em <<http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem**. Que são? Como entendê-las? Disponível em <http://someeducacional.com.br/apz/dificuldade_de_aprendizagem/DificuldadeAprendizagem.pdf>. Acesso em 21 de Out. 2017.

JUNIOR, C.A.M; FARIA, N.C. Memória. **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre. Vol. 28, n.4, p.780-788, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n4/0102-7972-prc-28-04-00780.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2016.

SANTOS, M.P. dos. **Breve histórico dos usos de terminologias, integração, inclusão, pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/alexandrosado/breve-historico-dos-usos-de-terminologias-integracao-inclusao-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 11 de Maio de 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 11 agosto de 2017.

. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 21 de Out. 2017.

UNIVERSIDA REGIONAL DO NORDESTE. Resolução/URNE/CONSEPE/027/77. Sobre criação do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em <<http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0101-2016-PPC-Campus-I-CCBS-Psicologia-ANEXO.pdf>>. Acesso em Acesso em 11 de Maio de 2016.

VEIGA-NETO. A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n° 79, p.163-186, Agosto/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>> Acesso em 12 de Dezembro de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”** que terá como **objetivo geral**: **“analisar como na formação inicial do curso de psicologia da UEPB o currículo aborda as discussões sobre a educação inclusiva através das ementas, componentes curriculares, objetivos e leituras bibliográficas presentes nos dois projetos pedagógicos existentes (1999/2016) bem como analisar os discursos dos discentes do curso de psicologia para inferir sobre o “lugar” da inclusão no pensamento e na prática no curso de formação inicial.”**

Ao voluntário só caberá à autorização para **RESPONDER AOS QUESTIONÁRIOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa científica e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe

científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica: composta pela graduanda em Psicologia a aluna: Daniela Pereira Batista de Paulo Santos no número (083) 98822-7785 ou com professora e orientadora da presente pesquisa a DR^a. Láercia maria bertulino de medeiros pelo número (83) 993125931
(HTTP://LATTES.CNPQ.BR/0511016611621696)

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

Caro (a) Estudante,

As formulações a seguir são de uma pesquisa de trabalho de Conclusão de Curso que tem como título: **“UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.”** O objetivo geral consiste em **“Analisar como na formação inicial do curso de psicologia da UEPB o currículo aborda as discussões sobre a educação inclusiva através das ementas, componentes curriculares, objetivos e leituras bibliográficas presentes nos dois projetos pedagógicos existentes (1999/2016) bem como analisar os discursos dos discentes do curso de psicologia para inferir sobre o “lugar” da inclusão no pensamento e na prática no curso de formação inicial.”**

Solicita-se que você o responda com sinceridade. Assim fazendo, estará contribuindo para uma fiel leitura do objeto em estudo. Este diagnóstico **NÃO ESTÁ** vinculado a nenhuma avaliação discente e **NÃO** influirá em nenhum diagnóstico institucional.

Desde já agradecemos a você por tornar esta coleta possível.

Grata pela colaboração.

Daniela Pereira Batista de Paulo Santos

Graduanda de Psicologia – UEPB

Questionário

Idade: _____ anos

Semestre _____

1) Você teve em algum momento do curso de Psicologia ou fora dele discussões sobre educação inclusiva?

() Sim () Não

Especifique em que momento

2) Com a criação das políticas públicas a formação do psicólogo deve ser repensada visando prepará-lo para o ingresso nestas. Você concorda que todo o psicólogo precisa

desenvolver competências e habilidades para trabalhar com inclusão em variados contextos sociais? Por quê?

3) As esferas político, social, cultural e pedagógica estão envolvidas na compreensão teórico-prática da inclusão educacional. Qual (quais) desta (as) você considera mais importante para que se efetive esse processo? Por quê?

4) Quais necessidades educacionais especiais (NEE) que você conhece?

5) A falha na interação entre pensamento e linguagem e a dificuldade de realizar cálculos constituem-se que tipos de dificuldades de aprendizagem respectivamente?

- superdotação;
- dislexia e discalculia;
- deficiência mental;
- deficiência física;
- Condutas típicas

6) Uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-(TDAH) tem dificuldades em se concentrar, logo ela terá possivelmente dificuldades de memorizar. Assim sendo, quais os processos que não estarão em sintonia no caso do TDHA?

- Codificar, armazenar e recuperar;
- assimilar, equilibrar e memorizar
- pesquisar, perceber, verbalizar
- nenhuma das respostas

7) Discalculia, disgrafia, disortografia e dislexia respectivamente dizem respeito a que tipos de dificuldades?

- desenvolvimento
- mental
- aprendizagem
- motivacional

8) Quais processos estão envolvidos no processo da aprendizagem?

- atenção, concentração, memória, reprodução e motivação;
- codificação, assimilação, acomodação, problematização;
- dialogicidade, mediação, reflexão, desenvolvimento
- todas

9) Existe diferença entre os conceitos de inclusão educacional, Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E) e dificuldades de aprendizagem? Justifique.

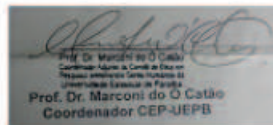
- Sim Não

10) Na sua formação no curso de Psicologia, da UEPB até o momento quais as discussões que fomentaram/fomentam a temática educação inclusiva?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 PLATAFORMA BRASIL

**Relator: IS.****Pesquisador Responsável:** Laércia Maria Bertulina de Medeiros**CAAE:** 63097816.0.0000.5187**Data da relatoria:** 26/12/2016**SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO**

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado "Ensino Superior e Inclusão Educacional: Uma análise no Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba", encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer favorável ao início das atividades propostas, as quais serão desenvolvidas no Curso de psicologia da UEPB.

Objetivo Geral da Pesquisa: Refletir sobre o espaço que a inclusão educacional possui no Ensino superior, sobretudo, na formação do psicólogo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O estudo encontra-se com uma fundamentação teórica estruturada atendendo as exigências protocolares do CEP-UEPB mediante a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/10/2001 que rege e disciplina este CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos obrigatórios foram apresentados.

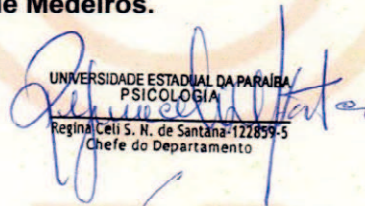
Recomendações: Os tópicos do projeto encontram-se bem articulados, havendo toda uma harmonia entre eles.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

ANEXOS

ANEXO B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização da pesquisa intitulada: **Ensino superior e inclusão educacional: Uma análise da formação no curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba** desenvolvida pela aluna **Daniela Pereira Batista de Paulo Santos**, aluna regularmente matriculada no Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba com matrícula 122281675 e está sob a orientação da professora **Láercia Maria Bertulino de Medeiros**.


UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PSICOLOGIA
Regina Celi S. N. de Santana-122859-5
Chefe do Departamento

Campina Grande

25 de Novembro de 2016

Assinatura e carimbo do responsável institucional

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde- CCBS**

Rua Juvêncio Arruda S/N
Campus Universitário, Bodocongó
CEP: 58.429-600
Campina Grande - PB