

Jesus Garcia Pascual ¹

Resumo

O relatório estuda a expansão de cursos de Psicologia no Ceará e os programas de disciplinas estudadas, tendo como objetivo desvelar conhecimentos acerca das práticas docentes e propor ações que acrescentem qualidade à expansão. A pergunta axial que a pesquisa tenta responder refere-se ao perfil dos currículos apresentados nos cursos, constantes nos planos das disciplinas obrigatórias entre o segundo e o sexto semestre no que tange aos objetivos na formação profissional, à metodologia do ensino, à avaliação da aprendizagem. A pesquisa constitui-se como documental, retirando da Análise de conteúdos os procedimentos metodológicos para inferir categorias que ajudem a conhecer práticas no ensino da Psicologia. Os resultados encontrados na pesquisa foram analisados sob o prisma da Pedagogia Crítica. Constata-se que aparecem programas de disciplinas consultadas muito bem elaborados. Mas, fica patente a necessidade de estudo posterior ouvindo professores porque nem sempre o que está escrito nos programas corresponde à prática docente. Propõe-se como desafio didático a revitalização dos programas de ensino de psicologia e superar sua cristalização no *quod scriptum, scriptum est*, para acompanhar a dinamicidade das configurações societárias e das subjetividades contemporâneas.

Palavras-chave: Ensino; psicologia; didática; formação.

Abstract

The report is a study about the expansion of Psychology courses in Ceará and the corresponding subjects of their academic programs, aiming to unveil knowledge about teaching practices and proposing actions that add quality to this expansion. The main question that this research attempts to answer refers to the profile of the curriculum presented in the courses which is part of compulsory subjects of the studying programs of the period between the second and sixth academic semester with respect to the professional formation, teaching methodology and assesment of the students' learning level. It is a documentary research that uses the content analysis as methodological procedures in order to infer categories that help to know the practices of the psychological education. The results in the survey were analyzed from the perspective of the Critical Pedagogy. Disciplines programs seem to be very well elaborated. But it is clear the need for further studies that include in their methodolgy the listening to teachers because these considered programs do not correspond to the actual teaching practices. It is proposed as an educational challenge to revitalize these psycholgy teaching programs so that they can go beyond their crystallization in the form of a *quod scriptum, scriptum est* and in order to follow the dynamics of societal settings and contemporary subjectivities.

Keywords: Education; psychology; teaching; formation.

¹ Professor aposentado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Possui graduação em Filosofia, Pedagogia, Psicologia. Especialização em Gestão Escolar e mestrado em Psicologia Clínica. E-mail: professorpascual@gmail.com

INTRODUÇÃO

Torna-se evidente que a disseminação de cursos de Psicologia expande-se pelo âmbito nacional. Dessa feita, é cada dia maior o número de psicólogos que aderem à profissão docente e os últimos anos têm sido marcados por uma expansão de grandes proporções no ensino superior (MOREIRA, 1997). A pesquisa que dá azo a este relatório teve como tema axial a recente expansão de cursos de formação em Psicologia no Ceará, ofertados por instituições de ensino, universidades (públicas e particulares) e faculdades. Aninhados no projeto principal, cresceram quatro (4) subprojetos que cercam o tema principal. Aqui comento criticamente os resultados obtidos nos três primeiros subprojetos, pois o quarto foi publicado em outra revista (PASCUAL, J. G., COSTA, A. J., CLARINDO, J. M., 2013).

A pergunta axial que motivou esta pesquisa é: Qual o perfil dos currículos apresentados nos cursos de Psicologia no Ceará constantes nos planos das disciplinas obrigatórias, entre o segundo e o sexto semestre no que tange a) aos objetivos na formação profissional, b) à metodologia do ensino e c) à avaliação da aprendizagem?

Na primeira etapa, se investiga como os objetivos educacionais se distribuem entre os diversos domínios (cognitivo, motor, afetivo, social) e, a partir dos resultados, há reflexões no sentido de aliar a dimensão social à cognitiva. A segunda etapa apresenta os vários modos de religar o ensino com a aprendizagem propostos nos programas das disciplinas (metodologias de ensino) e, a partir dos resultados, sugerem-se práticas didáticas que fomentem a participação dos estudantes no *aprendizado*. Na terceira etapa, as formas como os professores avaliam o desempenho docente compõe terceira etapa no que tange à aprendizagem de conhecimentos, competências, habilidades (processos de avaliação) e findando com reflexões para promover a avaliação progressiva, formadora e comprometida.

A pesquisa constitui-se como *documental*, retirando da *Análise de conteúdos* os procedimentos metodológicos para inferir categorias que ajudem a conhecer práticas no ensino da Psicologia. O *corpus* da pesquisa foi composto por *documentos* (programas de disciplinas) que integram os currículos de Psicologia entre o segundo (2) e o sexto (6) semestre, onde se localiza o núcleo básico dos currículos. Foram analisados os programas de disciplinas de onze (11) cursos de Psicologia, especificamente psicológicas, portanto foram excluídas aquelas correlatas ao saber psicológico (Filosofia, Sociologia, Fisiologia, Estatística etc.). Os resultados encontrados na pesquisa foram analisados sob o prisma da Pedagogia Crítica.

Fecha-se o artigo fazendo reflexões e dando sugestões para aprimorar cada vez mais o ensino da Psicologia, face à deterioração da imagem, do *status* social e do estatuto profissional da profissão docente (PIMENTA/ANASTASIOU, 2002). Penso que as instituições de ensino superior (principalmente as públicas) devem aliar os avanços tecnocientíficos às ações que enfrentem problemas sociais, econômicos, ecológicos e culturais dentro de padrões éticos socialmente reconhecidos pela sociedade, mediada pela cultura.

CORPUS TEÓRICO

A construção da Psicologia se pauta, mundialmente, por grandes teorias que configuram o cenário da psicologia científica tais como o behaviorismo, cognitivismo, psicodinâmica, humanista, sócio-histórica etc. consoante manuais de Psicologia organizados por Glasman, Hadad (2008); Griggs, (2009); Gleitman, Reisberg, Gross (2009), Bock, Furtado, Teixeira (1999); Carpintero (2003).

No quadro nacional, a formação dos psicólogos brasileiros percorreu um longo trajeto que, de acordo com Pessotti

(1988), divide-se em quatro períodos, a saber: pré-institucional, até 1833, institucional de 1833 a 1934, universitário de 1934 a 1962 e profissional, a partir de 1962. E em cada uma dessas épocas a formação dos psicólogos brasileiros apresenta tendências diferenciadas no exercício da profissão, tais como psicométrica, experimental, epistemológica, conceitual, histórica, crítica etc. Conforme comentam Araújo e Almeida (2005, p.15), os anos 90 distinguiram-se pela diversidade do trabalho dos psicólogos, “ao lado da cada vez mais crescente tendência pelo questionamento e reformulação de *teorias, métodos, atuações e intervenções psicológicas*”.

O terceiro milênio parece sinalizar o nascimento de novo paradigma na Psicologia, gestado em diálogos transdisciplinares (antropologia cultural, sociologia, linguística, neurociência, ecologia, história etc.) e transmetodológicos (etnográfico, cartográfico, discursivo). Se tal prenúncio for correto, parece evidente que o ensino de psicologia precisa ser estudado também à luz desses novos paradigmas. É nesse contexto epistemológico e metodológico que surgem as perguntas geradoras da pesquisa que enseja este texto.

A pergunta axial que a pesquisa tenta responder refere-se ao perfil dos currículos apresentados nos cursos, constantes nos planos das disciplinas obrigatórias entre o segundo e o sexto semestre no que tange aos objetivos na formação profissional, à metodologia do ensino, à avaliação da aprendizagem. Os resultados encontrados na pesquisa foram analisados sob o prisma da Pedagogia Crítica em suas variadas faces, no Brasil, notadamente Pimenta, Anastasiou (2002), Catani (1998), Gentili, Silva (1995) Reis Silva, Sguissardi (2001) ou fora do Brasil, Sacristán (2005), Giroux (1986) e McLaren (1991,2000). Olhando a trajetória da Educação Superior, percebe-se que se incrementaram os estudos sobre o ensino superior nas duas últimas décadas não só no Brasil como no resto da Amé-

rica Latina (CATANI, 1998, SILVA J. 2001, GUADILLA, 1996). E, os objetivos desses estudos apontam a necessidade da ampliação da rede no ensino superior, a *melhoria da qualidade do ensino* e o desenvolvimento da pesquisa (CATANI, 1998).

CORPUS METODOLÓGICO

Os objetos de investigação da pesquisa foram documentos, isto é, planos de disciplinas, que compõem o tronco curricular de cursos de Psicologia entre o segundo e o sexto semestre. O plano geral de uma disciplina “esclarece acerca de sua duração, objetivos gerais, conteúdo programático, estratégias de ensino, recursos didáticos e procedimentos de avaliação” (GIL, 2010, p.101). Cabe lembrar que devem ser apresentadas também as fontes para estudo dos conteúdos. Dentre esses componentes, pesquisamos objetivos educacionais (primeira etapa), estratégias de ensino e recursos didáticos (segunda etapa) e procedimentos de avaliação (terceira etapa).

Para pesquisar os planos das disciplinas recorreremos à Análise Documental, porque “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso [...]” (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p.2). Para tratar os dados coligidos nesses documentos, utilizamos a Análise de conteúdos (BARDIN, 2010). Alertava, porém a autora em 1977 que a análise documental era uma área de pesquisa pouco utilizada que permanecia circunscrita aos especialistas, daí os cuidados redobrados para outros pesquisadores. Mas em que consiste a análise documental? A autora - remetendo-se a J. Chaunier - define-a como: “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2010, p. 47).

A unidade mínima para quantificação e análise dos conteúdos foram palavras que apareceram sob a forma gramatical de *substantivos* (ex. aprendizagem, participação), *verbos* (ex. promover) etc. Foram analisados ao todo duzentos e quarenta e três (243) planos de disciplinas, sendo que trinta e dois (32) foram descartados por não possuírem informações atinentes aos objetivos da pesquisa. Desse modo, o campo da pesquisa se compôs de duzentos e onze (211) programas de disciplina pertencentes às onze instituições de ensino de Psicologia no Ceará, à época da pesquisa.

RESULTADOS DA PESQUISA

a) Primeira etapa: ACERCA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Investigamos especificamente os tipos de objetivos educacionais propostos nos programas das disciplinas ministradas em cursos de Psicologia no segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto semestres. Em sendo assim, denominam-se as disciplinas ofertadas nesses semestres 'ciclo básico'. Pesquisar os objetivos educacionais propostos em cursos de Psicologia no Ceará torna-se importante porque o educador precisa conhecer a meta que dará sentido aos seus esforços (GIL, 2012, p.110). Diante de tal premência, endossamos o pensamento de Benjamin Bloom (1973) que diz: "Entendemos por objetivos educacionais as formulações que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações" (p.18). Este autor classifica os objetivos educacionais em três domínios, a saber, cognitivos, afetivos, psicomotores.

Os programas das disciplinas investigados (tabela nº 1, p.14) atendem, em sua maioria, o *domínio cognitivo* (73,90%), que contempla a integração de habilidades e conhecimentos como meta do ensino na disciplina. Certamente os futuros psicólogos

precisam desenvolver sua capacidade cognitiva de análise, de avaliação para melhor intervir em situações que requeiram o domínio cognitivo. Observa-se, contudo uma desproporção em relação aos outros domínios. Pois, o *domínio afetivo* (11,1%) que aparece em segundo lugar, é importante porque ele se torna intrínseco à profissão de professor de psicologia já que diz respeito à capacidade de lidar com situações interpessoais no exercício da profissão. Objetivos que recaíram no *domínio psicomotor*, isto é, habilidades teóricas e práticas, requeridas para o exercício da profissão de psicólogo, apareceram em o terceiro lugar (8,45%).

Mas nós analisamos um quarto domínio, que não consta dos trabalhos de Bloom, e que denominamos *domínio social* (6,61%), que se refere ao uso dos conhecimentos teóricos na transformação social, cultural e política onde o psicólogo irá exercer sua profissão.

b) Segunda etapa: ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO

Na segunda etapa do projeto Expansão dos cursos de Psicologia no Ceará investigamos as metodologias de ensino. O tema escolhido merece a atenção dos pesquisadores debruçados sobre o ensino da Psicologia porque é cada dia maior o número de psicólogos que aderem à profissão de docentes. E como tal, os professores devem assegurar aos alunos o domínio de conhecimentos; criar condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais; orientar as tarefas de ensino para a formação da subjetividade dos alunos. Isso significa dizer que os professores lecionam pautados em metodologias didaticamente comprovadas.

Convém salientar, entretanto, que o processo de ensino - objeto de estudo da Didática - não se restringe à sala de aula ou aos laboratórios, mas também à práti-

ca educativa mais ampla que ocorre na sociedade. O objetivo desta fase da pesquisa foi conhecer as técnicas e os recursos didáticos usados com maior frequência pelos professores no processo do ensino. Os resultados tabelados aparecem na tabela nº 2 (p.15).

Na categoria *atitudes* encontramos quatro subcategorias: cognitiva, cooperativa, pragmática, subjetiva. Na categoria *processos* encontramos duas subcategorias, processos individualizados e coletivos. Na categoria *fonte* encontramos três subcategorias: bibliográfica, imagética e midiática. Na categoria *espaço* encontramos duas subcategorias: intraescolar e extraescolar. Desse modo, há programas que privilegiam a metodologia expositiva e desconsideram metodologias mais cooperativas. E, sendo assim, torna-se conveniente promover encontros interinstitucionais com os professores que ensinam Psicologia no Ceará afim de que possam trocar experiências.

Diante desses resultados ponderamos que os processos metodológicos usados por professores no ensino da Psicologia no Ceará se adéquam às recomendações de livros especializados sobre didática. Constatamos que 25% dos termos usados na metodologia dos programas (categoria *atitudes*) conectam-se diretamente com objetivos educacionais. Nesse sentido, Libâneo (2013) recomenda que a metodologia do ensino esteja relacionada diretamente com os objetivos propostos.

Quando nos debruçamos sobre as dinâmicas propostas (categoria *processos*) percebe-se que há equilíbrio entre processos mais receptivos (exposição, leitura) e outros mais participativos (grupo, debate, seminário). O equilíbrio observado entre processos receptivos e participativos favorece a aprendizagem como assinala Godoy (em MOREIRA, 2000) “estudantes trabalhando em grupo aprendem mais e a forma clássica de exposição [...] atende a uma variedade de propósitos, tendo em vista

a aquisição de conhecimentos que sejam realmente significativos e despertem o interesse do aprendiz” (p. 77).

O que chama a atenção é a preponderância onde o ensino acontece, a sala de aula e a pouca atenção dada a espaços onde a realidade (cotidiano) se faz presente sem necessidade de cópias ou interpretações (filmes, textos). Constatamos, no entanto, que as metodologias propostas nos programas das disciplinas dos cursos de Psicologia estão condizentes com as recomendações expressas em livros de Didática.

Antes de analisar os resultados, chama a atenção o grande número de programas de disciplina que não apresentaram o item referente à metodologia (47,9%). Tal constatação não é de pouca importância porque as ações didáticas e metodológicas ajudam a identificar os objetivos e princípios que estão subjacentes às práticas educacionais, afirma Placco (CASTANHO & CASTANHO, 2001).

No que se refere aos resultados, encontramos, na categoria *atitudes*, aspectos cognitivos (aprendizagem, reflexão, análise etc.), cooperativos (debate, participação, atividade etc.), pragmáticos (experiência, utilização, aplicação) e subjetivos (crescimento pessoal, realização pessoal etc.). As palavras inclusas nessa categoria supõem 25% do total de termos utilizados pelos professores para nomear as técnicas didáticas utilizadas nos programas das disciplinas.

Na categoria *processos* foram encontradas práticas didáticas claramente coletivas (seminários, grupos etc.) e práticas que podem ser realizadas individualmente ou coletivamente (relatórios, análise, estudos etc.). O número de palavras que se referem aos processos didáticos perfaz 43,1%. Na categoria *fontes* foram alocados os termos que se referem ao suporte onde são conseguidos os conhecimentos (textos, vídeos, internet etc.) que totalizam 17,7 % dos termos.

Cabe ressaltar ainda que o lugar preferencial (categoria *locus*) onde se processa o ensino é a sala de aula com alguns espaços como instituições e o cotidiano (10%). Finalmente, agrupamos todos os termos que apareceram sem alocação definida (testes, animais etc.), cujo percentual chegou a 1,5%. O percentual total dos termos reunidos nas quatro categorias mais o agrupamento outros alcançam 98,24% de termos utilizados pelos professores.

c) Teceria etapa: ACERCA DA AVALIAÇÃO

Avaliação da aprendizagem escolar (tabela nº 16) não pode ser praticada independentemente do processo ensino e da aprendizagem, embora isso aconteça (LUKESI, *apud* LIBÂBEO & ALVES, 2012). Sendo assim, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de ensino lutam para tornar inextricável a parceria entre a prática docente e a avaliação discente, debulhada no planejamento, na ação docente e na avaliação.

Da parceria inextricável surge a necessidade de acompanhar as transformações que exigem a reflexão sobre a avaliação, porque a formação convencional exigida dos professores (bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la) não atendem mais às demandas da sociedade atual. Surgem com o passar do tempo, segundo Zabalza (2004) novas condições de trabalho provocadas pela:

[...] massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais (2004, p. 108).

Se a docência, conforme nos diz Zabalza, expandiu o campo de atuação no que diz respeito mormente à aprendizagem, levar-se-á em conta, por conseguinte, novas práticas didáticas de avaliação. As mazelas, aninhadas nos processos de avaliação da aprendizagem escolar sob a égide da meritocracia, se manifestam não só em relação às técnicas didáticas, mas também no que tange às políticas educacionais e à ética educacional (SORDI, *apud* CASTANHO & CASTANHO, 2001).

A prática pedagógica escolar está atravessada pela pedagogia do exame em detrimento da pedagogia da aprendizagem. E, sendo assim: “Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem, [...] por vezes, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos”, afirma Lukecsi (LIBÂBEO & ALVES, 2012, p. 437). Encontram-se ainda práticas de avaliação da aprendizagem com sabor das *argüições orais* (na *Ratio Studiorum*) e de infusões de *medo* (didática comeniana). A avaliação tornou-se, desse modo, num “fetiche, entidade criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dela e a domina, universalizando-se”. (LUKECSI, id. p.442).

Mas nem tudo está perdido à avaliação escolar, porque aparece a *criatividade* na afluência de um rio chamando avaliação: “Quantos de nós não desejamos abrir mão de provas, notas, conceitos para navegar mais livremente no curso desse rio?” (FERRAZ & STELLA MARIS, *apud* ESTEBAN, 2003, p.140). Ousadia contida, todavia, pelo receio da inovação: “Mas uma questão sempre nos acompanha: ao abrir mão desse formato, como avaliar? Essa indagação implica outra: como fazer diferente?” (Id. p.141). Ora quando se entretece inovação, ousadia e criatividade com os liames da partilha entre os professores aparecem bons resultados: “Por que não socializar alguns ensaios já realizados rumo a um

ensino crítico e que reclama um dispositivo avaliativo que lhe esteja à altura?” (SORDI, *apud* CASTANHO & CASTANHO, 2001, p.176). Os dados aparecem tabelados no Anexo nº 5, p. 49.

Compreender a avaliação da aprendizagem apenas sob a óptica do estudante é deturpar o problema porque ela não pode ser considerada como *produto do próprio estudante* e sim como *produção escolar*. Atribuir resultados escolares na universidade a fatores econômicos e sociais constitui tergiversação do tema, porque o desempenho escolar adquire feições humanas nos rostos de estudantes trespassados pela subjetividade.

Destacamos que os programas de disciplinas avaliam a participação do estudante como *agente reflexivo* no processo ensino-aprendizagem (37,7%). A perspectiva formativa – levar em conta *participação, assiduidade, ética* – aponta na direção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que se preocupa com “a educação individual, assim como de sua turma, coletivamente” (LUCKESI *apud* LIBÂBEO & ALVES, 2012, 441).

Incluir atitudes dos estudantes como elementos de avaliação pressupõe diminuir o peso da prova escrita ou oral e, desse modo, a formação se antepõe à informação, embora ambas devam estar presentes nos processos avaliativos. Mas, aliados em próxima relação aparecem conhecimentos específicos ao profissional que queira exercer a profissão de psicólogo (27%). E, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia, a pesquisa mostra que os professores consideram competências e habilidades tais como ‘tratamento e análise de dados, análise de casos, pesquisa de campo, seminário, leitura prévia do texto, apresentação de casos, visita’ (20%) como dimensões avaliadas durante o processo de ensino.

Quanto à temporalidade prevalece a forma de avaliação oportuna (tempo como

kairos) sobre a avaliação agendada (tempo como *kronos*). Na língua grega há duas formas de referir-se à temporalidade, a que diz respeito à mensuração métrica de acontecimentos, isto é, à hora, ao mês, ou ao ano em que eles acontecem, denominada *cronologia*. Outra diz respeito às vivências da temporalidade oportuna. Desse modo, há um tempo agendado para fazer a prova (que produz por vezes ansiedade) e um tempo oportuno, isto é, a participação cotidiana no processo de ensino-aprendizagem e não a prova datada.

REFLEXÕES FINAIS

Conforme mostram os resultados da pesquisa, os programas das disciplinas de Psicologia investigados mostram uma clara incidência dos objetivos educacionais no domínio cognitivo. Certamente o ensino demanda que sejam traçados objetivos cognitivos que ofereçam aos estudantes conhecimentos gerais (princípios e generalizações; teorias e estruturas etc.) e específicos (terminologias, fatos específicos, categorias, metodologias etc.) sobre a Psicologia.

Nesse quesito todos os programas investigados completam muito bem a formação dos futuros psicólogos, pois aqueles fomentam a compreensão dos conteúdos, sua aplicação prática mediante os processos de análise e de síntese, findando com avaliação de situações concretas na Psicologia (casos clínicos, atenção à saúde, situações educacionais, dinâmicas grupais etc.).

Mas, torna-se impreterível completar objetivos afetivos e sociais, como orientam as Diretrizes Curriculares que no seu Art. 4º diz: “A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: Atenção à saúde. Tomada de decisões. Comunicação. Liderança. Adminis-

tração e gerenciamento. Educação permanente. (Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Psicologia)”.

Nesses quesitos, os cursos de psicologia no Ceará podem incrementar objetivos mais claros que fomentem o desenvolvimento de *competências relacionais* porque o psicólogo lida preferencialmente com pessoas. No que tange aos objetivos sociais, aconselha-se que os conhecimentos psicológicos devem transformar a sociedade, já que a Psicologia ficou durante grande parte de sua história científica atrelada ao exame clínico individual sem levar muito em conta a realidade social e cultural que o ajuda na sua subjetivação.

Nesse sentido proponho que a mudança curricular deve incluir também os professores, porque o desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir. Sendo assim, o confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, “é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p.13).

Observa-se que as metodologias propostas nos programas das disciplinas dos cursos de Psicologia estão condizentes com as recomendações expressas em livros de Didática. Pondero, todavia, que considerados os programas das disciplinas isoladamente, rompe-se o equilíbrio entre práticas expositivas e cooperativas, entre fixação e reflexão, entre sala de aula e cotidiano, entre metodologias tradicionais e técnicas etc.

Desse modo, encontramos programas que privilegiam a metodologia expo-

sitiva e desconsideram metodologias mais cooperativas. E, sendo assim, torna-se conveniente promover encontros interinstitucionais com os professores que ensinam Psicologia no Ceará afim de que possam trocar práticas docentes exitosas. Apesar das pesquisas feitas sobre a importância da formação (inicial e continuada) para a docência e incluindo a educação superior, “encontramos como predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplinas...”, diz Anastasiou (em: CASTANHO e CASTANHO, 2001, p.57).

As novas tecnologias não são muito privilegiadas nas metodologias apontadas nos programas das disciplinas o que deve ser tema de debate sobre a sua quase ausência, embora isso não represente necessariamente obsolescência didática. Também considero relevante a ausência de metodologia em vários programas, se por omissão na impressão dos programas ou porque os professores não acham importante tal dimensão na hora de confeccionar o programa.

Certamente a metodologia documental aplicada nesta pesquisa revela suas limitações já que nosso objeto de estudo são documentos escritos e não falantes; por isso, indicamos como continuação desta pesquisa, uma nova etapa investigativa feita mediante entrevistas com professores dessas instituições para preencher com discursos a ossatura encontra nos documentos. Talvez, mais que nova pesquisa seja interessante promover encontros entre professores das diversas instituições para, coletivamente, dar sentidos às palavras escritas utilizadas nos documentos analisados na pesquisa.

Talvez um dos desafios prementes na avaliação seja a articulação profícua entre a *linguagem* (segunda categoria) e o *fazer* (terceira categoria). Isso quer dizer que os estudantes estão sendo avaliados no seu desempenho simbólico, buscando a competência na elaboração conceitual dos

fatos psíquicos, mas também se olham habilidades para lidar com esses fatos. Isto significa buscar caminhos *cruciais* que possam superar dialeticamente o impasse estabelecido entre a erudição (psicólogos teóricos) e a hegemonia técnica (psicólogos tecnólogos).

As categorias exercícios e processos também mostram que se está saindo do velho modelo da *época de provas*, dimensão espaço/tempo determinado para o ensino, que produz tanta ansiedade (véspera de provas sem dormir). Observa-se que os professores recolhem como material para avaliar não apenas o que os estudantes escrevem na sala de aula durante algumas horas, mas o que aqueles produzem em outro tempo (*kairós, tempo oportuno para realizar uma tarefa, ou comemorar um fato*) e outro espaço (*locus*) sem o olhar atento e presencial dos professores.

Sendo assim, encerra-se o artigo afirmando que escolher a profissão docente na Psicologia configura-se uma decisão *científica, social e ética* no que concerne à formação de profissionais que possam trazer para a região, para o país e para a *pátria-terra* (Morin) a sociopoética, encontro entre arte, ciência e democracia (Gauthier). E desse modo, os resultados mostram que as capacidades relativas à capacidade cognitiva natural da razão deve se aliar à capacidade de agir sobre o real. Mas o Renascimento, visto como uma forma histórica de organizar os sistemas sociais e de estabelecer modelos intelectuais que o mundo ocidental encontrou durante os séculos XV e XVI, cindiu o falar e o fazer gregos, transformando o ensino para o *falar* em um humanismo e o ensino para o *fazer* em mercantilismo.

Encerro estas páginas com pensamentos que pululam da literatura, da filosofia e da própria psicologia e que tecem pontes entre o passado e o futuro do ensino, entre a formação de profissionais da psicologia, entre prática e reflexão: ati-

ramos o passado no abismo, mas não nos certificamos se está morto (Shakespeare), na realidade, a tradição é sempre um momento da liberdade e da própria história (Gadamer) e o psicólogo não pode prescindir das reflexões filosóficas que emergem do seu próprio trabalho (Wundt).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, C. ALMEIDA de. S. *Psicologia Escolar*. Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BECKER, Fernando & MARQUES, Tereza. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BOCK, Ana, FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria. *Psicologias*. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CASTANHO, Silvio. & CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. 7ª Ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- CARPINTERO, Helio. *Historia de las Ideas psicológicas*. Madrid: Pirâmide, 2003.
- CUNHA, Jurema (Col.) *Psicodiagnóstico-V*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo e DILVA, da, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo; Atlas, 2010.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GLASMAN, W. HADAD, M. *Psicologia: abordagens atuais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GLEITMAN, H. REISBERG, D. GROSS. J. *Psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONZALES REY, F. *Sujeito e Subjetividade. Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GRIGGS, R. *Psicologia. Uma abordagem concisa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GUADILLA, Carmen García. *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad em América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1996.
- LACERDA JR, F. & GUZZO, R. (Orgs.) *Psicologia & Sociedade. Interfaces no debate sobre a questão social*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- PASCUAL, J. G., COSTA, A. J. CLARINDO, J. M. Filiações epistemológicas em projetos de mestrado. Estudo sobre os autores que os fundamentam Em *Psicologia Argumento*, ISSN 0103-7013, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 165-173, jan./mar. 2013.
- PESSOTTI, I. Notas para uma história da psicologia brasileira. Em: *Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.17-31) São Paulo: Edicon, 1988.
- PIMENTA, Sela Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez. 2002.
- SILVA Fr. João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.
- SÁ-SILVA, Ronie, ALMEIDA, Cristóvão, GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Em: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, Número I – julho de 2009, ISSN: 2175-3423.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ZABALZA, Antoni. *Diários de Aula*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TABELAS

Tabela 1. Primeira etapa da pesquisa: objetivos educacionais.

	Objetivos				Total
	Cognitivos	Afetivos	Psicomotores	Sociais	
<i>n</i>	201	30	23	18	272
%	73,9	11,1	8,4	6,6	100

Tabela 2. Processos de ensino.

	Categorias	Unidades	%
<i>Atitudes</i>	Cognitiva, Cooperativa, Pragmática e Subjetiva	Aprendizagem, reflexão, análise, fixação, estimulação, entendimento, debate, participação, atividade, experiência, utilização, aplicação, facilitar, articular, produção, experiência, utilização, aplicação, facilitar, articular, produção, crescimento pessoal, realização pessoal.	24,44
<i>Processos</i>	Individualizados e Coletivos	Seminário, exposição, leitura, debate, orientação, inserção, aplicação, análise, estudos, disponibilização, grupo, estudo de caso, relatórios, temas.	44,1
<i>Fontes</i>	Bibliográfica, Imagética e Midiática	Textos, documentários, filmes, vídeos, laboratórios, jornais, páginas eletrônicas.	18,2
<i>Espaços</i>	Escolar e Extraescolar	Salas de aula, situações cotidianas e instituições.	10,0
<i>Outros</i>		Poesias, músicas, profissionais, animais, testes.	1,5
Total			98,24

Tabela 3. Processo de avaliação.

		%
<i>Atitudes</i>	Participação, assiduidade, frequência, ética, autoavaliação, discussão, reflexão, criatividade, inovação.	33,7
<i>Conhecimentos</i>	Relatório, provas escritas, resenha, comentários de leituras, ensaio, monografia, artigo, projeto.	27,0
<i>Competências</i>	Tratamento e análise de dados, análise de casos, pesquisa de campo, seminário, leitura prévia do texto, apresentação de casos, visita.	20,7
<i>Exercícios</i>	Estudo dirigido, fichamentos, exercícios práticos.	5,5
<i>Processos</i>	Avaliação continuada, dinâmica, acumulativa, periódica, individual, grupal e diário de bordo.	12,9
Total		99,8

RECEBIDO EM: 11/02/2016
APROVADO EM: 27/04/2016