



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DE AVALIAÇÃO  
EM PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

André Luiz Picolli da Silva

Dissertação de Mestrado apresentado ao  
Programa de Pós-graduação em  
Psicologia da Universidade Federal de  
Santa Catarina como parte das  
exigências para a obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia. Elaborado sob a  
orientação do Prof. Dr. Silvio Paulo  
Botomé

Linha de Pesquisa:

Processos Organizacionais, Trabalho e Aprendizagem

Florianópolis

2004

## SUMÁRIO

I - FORMAÇÃO DE AVALIADORES EM PSICOLOGIA: O QUE ELES PRECISAM APRENDER?	06
1 - Diferenciação de termos utilizados em relação à avaliação psicológica	08
2 - Os psicólogos e as conseqüências de um ensino equivocado da avaliação de fenômenos e processos psicológicos	12
2.a - O desenvolvimento e a utilização dos testes psicológicos como influência na concepção do que seja avaliação de fenômenos e processos psicológicos	14
2.b - Repercussões do uso dos testes psicológicos no Brasil	17
3 - Conseqüências de uma concepção negativa da avaliação dos fenômenos e processos psicológicos na formação do psicólogo	19
4 - Formação acadêmica de psicólogos em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos	22
5 - A noção de comportamento e sua relação com o processo de aprendizagem	26
6 - A relevância da produção de conhecimento sobre a formação de psicólogos aptos em avaliação de fenômenos e processos psicológicos	31
II – MÉTODO	36
1 - Fontes de informação Utilizadas	36
2 - Seleção das fontes de informação	36
3 - Obtenção das fontes de informação	38
4 – Procedimentos	38
4.a – Seleção das disciplinas estudadas	38
4.b – Organização das disciplinas selecionadas	39
4.c – Exame das disciplinas selecionadas	39

4.d – Determinação de comportamentos a partir da análise das disciplinas estudadas	41
III – ASPECTOS DA REALIDADE ENCONTRADOS NOS NOMES DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM DE AVALIAÇÃO DOS FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS E DAS DISCIPLINAS ANTERIORES NECESSÁRIAS A ESSA APRENDIZAGEM	43
1 - Características da distribuição das disciplinas de formação básica em Psicologia nas universidades estudadas	47
2 - Conseqüências para a formação dos psicólogos decorrentes da distribuição e nomeação das disciplinas voltadas para a formação básica	48
3 - Características da distribuição das disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas	53
4 - Conseqüências para a formação dos psicólogos decorrentes da distribuição e nomeação das disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas	55
5 - Características da distribuição das disciplinas voltadas para a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas	58
6 - Conseqüências para a formação dos psicólogos decorrentes da distribuição e nomeação das disciplinas voltadas para a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas	59
7 - Decorrências para a formação do psicólogo em função da forma de nomeação e distribuição das disciplinas nos currículos das universidades estudadas	64
8 - Exemplo de caracterização do meio a partir da derivação de comportamentos de alguns nomes de disciplinas apresentados na tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos – Tabela 3.3	73

IV – ASPECTOS DA REALIDADE ENCONTRADOS POR INTERMÉDIO DOS OBJETIVOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM DE AVALIAÇÃO DOS FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS E DAS DISCIPLINAS ANTERIORES NECESSÁRIAS A ESSA APRENDIZAGEM	81
1 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas a formação básica em psicologia das Universidades A e C	86
2 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para a formação básica em Psicologia das Universidades A e C	87
3 - Características dos objetivos de ensino encontrados na disciplina optativa voltada a formação básica em psicologia da Universidade A	90
4 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino da disciplina optativa voltada para a formação básica em Psicologia da Universidade A	90
5 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A	93
6 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A	94
7 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade C	97
8 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade C	99
9 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A	101
10 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A	102
11 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos das Universidades A e C	105

12- Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos das Universidades A e C	107
13 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos da Universidade A	109
14 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos da Universidade A	110
15 - Decorrências para a formação do psicólogo das formulações dos objetivos de ensino das disciplinas estudadas dos cursos de Psicologia das Universidades A e C	111
V - DELIMITAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS QUE O ALUNO DE PSICOLOGIA PRECISA DESENVOLVER DURANTE A GRADUAÇÃO PARA ESTAR APTO A REALIZAR AVALIAÇÃO DE FENÔMENOS E DE PROCESSOS PSICOLÓGICOS	117
1 - Delimitação dos comportamentos de interesse para a formação do psicólogo a partir da análise dos objetivos de ensino e dos nomes das disciplinas estudadas	119
2 - Derivação de aprendizagens a partir da análise dos comportamentos necessários para realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos	135
VI – REFERÊNCIAS	146
VII – ÍNDICE DE QUADROS	153
VIII – ÍNDICE DE TABELAS	155

# I

## **FORMAÇÃO DE AVALIADORES EM PSICOLOGIA: O QUE ELES PRECISAM APRENDER?**

O ensino universitário em Psicologia no país apresenta uma qualidade inferior a esperada para o bom desempenho do profissional na sociedade. Essa é uma das conclusões de Pasquali (2002), ao realizar um estudo sobre o Exame Nacional de Cursos de Psicologia de 2000 e 2001. Apesar de Pasquali considerar que esses exames apresentam índices psicométricos ruins para avaliar os cursos de Psicologia, considera, também, que são reveladores de alguns problemas existentes no ensino de Psicologia no Brasil. Essa situação é preocupante, quando é constatado que profissionais ingressam no mercado de trabalho e, que estão oficialmente autorizados a trabalharem com atividades que exigem um alto grau de especialização, sem uma formação equiparada a esse grau de exigência. O que parece acontecer em Psicologia no tocante as avaliações psicológicas. Assim, é importante questionar se os estudantes de Psicologia, bem como os psicólogos recém formados, estão aptos a realizarem esse tipo de atividade. Tal questionamento remete a necessidade de um exame da formação dos atuais psicólogos em relação a prática da avaliação em Psicologia. Existem problemas nessa formação? Que problemas são? No cotidiano das práticas de avaliação psicológica fica evidenciado, como alerta, um estudo realizado por Moysés e Collares (1997), que os psicólogos são, ao término de suas graduações, pouco críticos, sem consciência da dimensão social e política de sua atividade, apenas reproduzindo aplicações de testes sem questioná-los. Ou pior: sem questionar sua própria atividade. Tal situação demonstra a importância de produzir conhecimento sobre que aprendizagens são necessárias desenvolver em um estudante de graduação em Psicologia para que ele, ao término de sua formação básica, esteja apto a realizar avaliações psicológicas de uma maneira significativa para a sociedade e para a profissão como uma instituição da sociedade.

Por significativa, entenda-se a atuação profissional orientada para um efetivo desenvolvimento e bem estar da sociedade, bem como, para o aprimoramento da profissão. Para tanto, no mínimo dois aspectos precisam estar presentes na atuação do profissional em

Psicologia: a capacitação técnica para que a atuação seja eficaz e a consciência ética para que atuação seja feita com responsabilidade social. A inexistência de um só desses aspectos na atuação do profissional, em relação a prática da avaliação psicológica, leva a ineficácia da prática realizada e pode causar, como salienta Patto (1997), uma atuação “mergulhada” no senso comum, verdadeiros crimes de lesa-cidadania que produzem estigmas e exclusões.

Avaliar é uma atividade básica da Ciência. A Psicologia como parte dessa Ciência, possui meios próprios para realizar avaliações. Hutz e Bandeira (1993, p.86) são categóricos na afirmação de que: “*A mensuração é um elemento fundamental da Ciência. A Psicologia, com suas centenas de teorias e modelos, envolvendo incontáveis construtos, não poderia deixar de produzir um grande número de instrumentos de medida*”. Medir é uma atividade presente nos processos de avaliar em Ciência e, como Hutz e Bandeira afirmam, a Psicologia possui muitos instrumentos para medir. Porém, a avaliação psicológica pode ser entendida como sinônimo da atividade de medir? É adequado entender a atividade de avaliar como sendo unicamente a obtenção de um valor numérico ou qualitativo por intermédio de instrumentos de medida?

A expressão avaliação psicológica não designa apenas uma atividade como, por exemplo, medir. Ela pode ser melhor entendida como uma expressão utilizada para identificar um processo específico realizado por psicólogos, composto por diversas atividades relacionadas entre si. Como a avaliação psicológica não é facilmente entendida, nem há um conceito específico sobre ela que seja ensinado e tido como consenso para a maioria dos psicólogos, é necessário definir e diferenciar alguns termos utilizados em referência a expressão: “avaliação psicológica”.

## 1– Diferenciação de termos utilizados em relação à avaliação psicológica

Todo processo de avaliação é um processo psicológico. Apesar de, num primeiro momento, esta afirmação parecer um exagero, ela é melhor delimitada, quando é observado que o ato de avaliar diz respeito a um julgamento feito por quem avalia em relação a algo que é avaliado, e que este julgamento ocorre por intermédio de comportamentos como “perceber”, “categorizar”, “comparar”, “relacionar” . Nesse sentido, todo o processo de avaliar é um processo psicológico. A função do psicólogo comumente denominada de avaliação psicológica fica melhor definida como: avaliação dos fenômenos e dos processos psicológicos. Porém, o que são fenômenos e processos psicológicos? O que é avaliar? É o mesmo que medir? É o mesmo que testar? Os testes são instrumentos de avaliação? São instrumentos de medida? Os significados desses termos são adequadamente ensinados aos estudantes de Psicologia? Esses questionamentos surgem quando a avaliação em Psicologia é estudada?

Quando ocorre o questionamento sobre o objeto de estudo da Psicologia, e no caso específico, sobre o objeto que é avaliado pelo psicólogo, é comum a resposta de que o objeto de estudo e de avaliação são, os fenômenos psicológicos. Embora, muitas vezes não fique claro o que são esses fenômenos e, geralmente, ocorram generalidades como afirmar que os fenômenos psicológicos são “emoções” ou “pensamentos”. De acordo com a Abbagnano (1998) um fenômeno pode ser entendido como: *“objeto específico do conhecimento humano que aparece sob condições particulares, características da estrutura cognoscitiva do homem”*. Outra definição, que delimita o conceito de fenômeno, só que mais próximo do seu uso em Psicologia, é fornecida por Dorsch (1976), que define fenômeno como sendo: *“tudo o que se encontra imediatamente na percepção, o pensamento e o sentimento, enquanto é vivenciado.”* Apesar de objetivo, dizer que um fenômeno é o objeto de conhecimento humano ou que é tudo o que se encontra na percepção, não é o suficiente para estabelecer a compreensão do que ele seja, pelo menos em referência às necessidades específicas da Psicologia.

Uma compreensão mais próxima da Psicologia, sobre o que é um fenômeno, é fornecida por Kant (1987), quando define que: *“Fenômeno é aquilo que de modo algum pode encontrar-se no objeto em si mesmo, mas sempre na relação com o sujeito, sendo inseparável da representação do primeiro.”* Essa definição fornecida por Kant é melhor compreendida como uma definição de fenômeno mais identificada com a Psicologia, quando constatado que é basicamente a mesma definição de comportamento, ou seja, uma relação entre o indivíduo e o meio, como é possível encontrar em estudo realizado por Botomé (2001, p. 705) ao demonstrar a evolução da noção de comportamento: *“Em resumo, é possível concluir, pelo menos como aproximação inicial do conceito que o comportamento de um organismo é uma relação entre o que ele faz (a resposta ou a ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedente e conseqüente a esse fazer.”* Por essa razão, utilizando como base às definições de Botomé (2001) e de Kant (1987) é possível entender o fenômeno psicológico como sendo uma relação entre o sujeito e o meio sendo que essa relação é encontrada imediatamente na percepção do sujeito, como salienta Dorsch (1976). Porém, Botomé (2001), especifica mais essa concepção, como sendo um sistema de relações entre o indivíduo e o meio, ao especificar as descobertas realizadas por Skinner sobre o fenômeno do comportamento.

O fenômeno, porém não ocorre de maneira isolada no tempo e no espaço, como se fosse alguma “coisa em si”. Tomando como exemplo a memória, o ato de lembrar não ocorre por si, de maneira única e sem conseqüências, quem lembra de alguma coisa, o faz em relação a algo (ou melhor dizendo, pelo estabelecimento de alguma relação) e essa lembrança acarretará alguma conseqüência (outras relações). Um fenômeno, portanto, ocorre sempre acompanhado por outros fenômenos antecedentes e conseqüentes. A esse conjunto de fenômenos em constante movimento e desenvolvimento, constituindo uma sucessão de eventos que produzem constantes alterações Dorsch (1976) denominou processo.

O processo então, pode ser entendido como a seqüência sucessiva de fenômenos, ou a seqüência sucessiva de relações. O que significa dizer um processo apresenta níveis mais complexos de relações quer seja, entre diferentes fenômenos ou tipos diferentes de fenômenos, como por exemplo, relações entre fenômenos psicológicos com fenômenos

químicos, sociais e econômicos. No caso dos processos psicológicos essa sucessão de fenômenos é encontrada em um comportamento associado ou seguido a outro comportamento. Em um processo avaliativo, essas relações em si não podem ser observadas diretamente, entretanto, elas são compostas por elementos observáveis, como por exemplo, a ação de um indivíduo sobre o meio, e são esses elementos que poderão ser mais facilmente medidos e avaliados.

Medir e avaliar, porém, não podem ser entendidos como a mesma coisa, sendo necessário evitar a idéia de que o resultado de uma medição seja a própria avaliação. Medir é uma etapa de um processo maior que é a própria avaliação. Para Pasquali (2001), medir significa descrever um processo utilizando-se números como linguagem, Erthal (2001, p.57) corrobora esse pensamento afirmando que: *“medir significa atribuir magnitudes a certa propriedade de um objeto ou classe de objetos de acordo com certas regras preestabelecidas e com a ajuda do sistema numérico, de forma que a sua validade possa ser provada empiricamente”*. Nesse sentido, é possível constatar que medir é atribuir valores por intermédio de uma comparação com algo previamente estabelecido como unidade e, que poderá ser verificado empiricamente. Desse modo, medir é uma atividade meio (no referente a avaliação), na qual, por seu intermédio, são obtidos dados quantitativos, que no caso da Psicologia podem ser utilizados no processo de avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

A confusão que por vezes ocorre entre medir e avaliar surgiu, segundo Pasquali (2001) no início do século XX, especialmente com os trabalhos de Spearman que desenvolveu a teoria da psicometria, e os trabalhos de Binet e Simon que criaram o primeiro teste de aptidão para crianças. De acordo com Pasquali, devido à influência proposital ou não desses autores, as técnicas mais típicas e precisas, (os testes psicológicos, como instrumentos de medição), tornaram-se imperiais no campo da avaliação, fazendo com que a mesma perdesse seu caráter multifacetado, restringindo-se muito a aplicação das técnicas dos testes psicológicos. Isso, de modo geral, afetou o processo de ensino de avaliação de fenômenos e processos psicológicos, aumentando cada vez mais o equivoco de considerar o ensino de testes e medidas como sinônimo do ensino de avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

Medir é uma atividade comum e fundamental na Ciência. Seu uso equivocado no passado não deve servir de pretexto para preconceitos no meio científico em relação à sua utilização atual. A avaliação de fenômenos e processos psicológicos, assim como qualquer avaliação em Ciência, é beneficiada pela objetividade dos dados obtidos por intermédio da atividade de medir, podendo esses benefícios ser entendidos como um avanço do conhecimento científico. A natureza da medida, de acordo com Pasquali (1997), é por si matemática, sendo que essa (a matemática) utiliza uma metodologia embasada somente na dedução, diferentemente da ciência que é embasada, também na observação. Todavia essa diferença metodológica em nada atrapalha a relação entre esses dois sistemas de saber, ao contrário:

Apesar dessa diferença epistemológica entre Ciência e Matemática, a Ciência empírica apercebeu-se das vantagens consideráveis que ela pode obter ao se utilizar da linguagem da matemática para descrever o seu objeto próprio de estudo. Na verdade, se o modelo matemático não dita nem fundamenta o conhecimento científico, parece que é o uso desse modelo que vem possibilitando distinguir níveis de progresso no conhecimento científico... Além disso “os instrumentos e as técnicas de medida propiciam a ponte mais útil entre os mundos do dia-a-dia do leigo e dos especialistas em Ciência” (Klein, 1974: 24). (Pasquali, 1997 p.28,29).

O medir, como é possível observar, tem uma estreita relação com a avaliação. Porém, uma pergunta permanece ainda sem resposta: se avaliar não se reduz a medir, o que é avaliação então? Para responder a essa pergunta é preciso ter claro antes de tudo que avaliar não é apenas uma atividade isolada, e sim um processo. Assim sendo, avaliar, é um processo composto por um conjunto de atividades que são antecedentes e posteriores a ação do avaliador e que é definido por uma constante relação, alterando o meio onde ocorre bem como a própria ação do avaliador ao longo do processo. Nesse sentido, é possível definir a avaliação, pelo menos em um contexto de trabalho com Psicologia e com Educação, como: *“O processo de criar condições para apresentar algum desempenho, apresentar o desempenho (e isto é central no processo) examinar as características desses resultados e alterar as características do próprio comportamento (o desempenho) em função das características dos resultados obtidos ou identificados.”* (Botomé e Rizzon 1997, p.27).

É importante salientar o entendimento da avaliação como sendo um processo. Deixar de entender a avaliação psicológica como sendo um processo de relações, devido, sobretudo, a uma formação onde o ensino desse assunto tenha sido feita de modo equivocado, conduz o psicólogo a conclusões estáticas, como a de considerar o resultado da medição de desempenho de um indivíduo como sendo o resultado de sua avaliação. Quando isso ocorre, surgem os rótulos e as classificações, como alertam Moysés e Collares (1997) e Rosa (1997), pois a noção de continuidade ou de processo desaparece, o que pode inclusive proporcionar a crença de que “a verdade” sobre algo ou alguém foi encontrada, muitas vezes estabelecendo um raciocínio mais próximo de um argumento de autoridade (com afirmações do tipo: o resultado do teste foi esse), do que uma demonstração científica.

## **2 - Os psicólogos e as conseqüências de um ensino equivocado da avaliação de fenômenos e processos psicológicos**

Considerando a confusão existente entre conceitos referentes a processos de avaliação, é possível inferir que a aprendizagem desses conceitos fique prejudicada e, conseqüentemente, que os psicólogos tenham um conhecimento vago sobre o que seja a avaliação de fenômenos e processo psicológicos, como alerta um trabalho sobre prática da avaliação, realizado por Machado (1986). Como o conhecimento superficial sobre qualquer assunto pode facilitar o surgimento de preconceitos, não é estranho que isso tenha ocorrido com a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos e com processo de seu ensino. O conhecimento vago sobre o assunto, aliado à confusão feita entre o processo de avaliar, o resultado de uma avaliação, o uso desse resultado e, muitas vezes, os comportamentos do profissional que realiza o trabalho, propiciaram o surgimento de vários preconceitos e problemas em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

A prática de avaliação de fenômenos e processos psicológicos, apesar de ser uma prática como muitas outras realizadas pelo profissional de Psicologia, é vista com certa

desconsideração e algum desprezo por muitos desses profissionais. É possível supor que tais desprezos ou desconfianças surgem devido ao uso inadequado das avaliações que, muitas vezes, ao longo da história da Psicologia foram utilizadas de forma indiscriminada, descontextualizada e supergeneralizada, além de, também por vezes, servirem para legitimar ideologias. Esses fatores podem fazer com que uma boa parte dos psicólogos entenda, de maneira equivocada, que a Psicologia não deveria realizar atividades de medição e avaliação, visto que as conseqüências dessa atividade poderiam ser prejudiciais para a sociedade.

Cabe lembrar que a Psicologia estruturou-se como Ciência, de acordo com Heidbreder (1981), Figueiredo (1991) e Caparrós (1999), por intermédio de pesquisadores como Wundt, Titchener, Skinner e Piaget. Esses, trabalhando no campo experimental, utilizaram em suas pesquisas, sobretudo, a medição e avaliação de fenômenos e processos psicológicos. A Psicologia como Ciência, desse modo, está diretamente ligada às atividades de medição e avaliação sem, contudo, se confundir ou se reduzir a elas. Muitos trabalhos realizados por esses pesquisadores não mais podem ser diretamente aplicados. Entretanto, do mesmo modo que não é sensato considerar o conhecimento produzido no passado como não sendo mais útil, a produção científica deve ser analisada e adaptada às diversas realidades cotidianas. E com isso evitar o uso desatualizado, pouco crítico, descontextualizado ou super generalizado do conhecimento científico. O problema relacionado à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, e provavelmente de onde surgem às críticas contra essa prática, diz respeito ao que Pasquali (2001) afirma ter sido uma reação contrária ao uso indiscriminado dos testes psicológicos que, por associação, foi estendida à prática de avaliação em Psicologia. Desse modo, é necessário averiguar como ocorreu o desenvolvimento da utilização desses instrumentos, que estão associados à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, de tal modo, que ambos chegaram a ser ensinados como se fossem sinônimos nos cursos de graduação em Psicologia.

## **2.a - O desenvolvimento e a utilização dos testes psicológicos como influência na concepção do que seja avaliação de fenômenos e processos psicológicos**

A utilização de testes é considerada a maneira mais prática de realizar medições em Psicologia, o que por vezes, é vista como uma facilitação do processo de avaliação. Sendo a Psicologia uma Ciência (que surgiu como tal no século XIX), buscou adaptar-se às exigências de sua época desenvolvendo meios que favorecessem a objetivação e a quantificação do seu objeto de estudo, decorrendo disso o surgimento da psicometria e dos testes psicológicos. Apesar dos testes serem apenas instrumentos de medida, sua utilização está diretamente ligada a avaliação, a ponto de muitas vezes ambos serem confundidos e ensinados como se fossem algo único. Por essa razão é pertinente examinar como ocorreu o desenvolvimento dos testes psicológicos e por que ocorreu a influência deles em relação à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos.

Os testes psicológicos foram desenvolvidos por autores específicos, sendo o resultado parcial ou final de suas pesquisas. De acordo com Pasquali (2001), vários cientistas foram relevantes na história de desenvolvimento dos testes, sendo que, no início desses trabalhos, cada um deles representou a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos ao longo de décadas específicas quase de maneira sucessiva, sendo possível falar de cada pesquisador tomando-se como referência a década em que seus trabalhos mais se destacaram. Assim, no século XIX há o destaque na década de 1880 dos trabalhos de Galton, que visava avaliar as aptidões humanas por intermédio de medidas sensórias. Na concepção de Galton, todas as percepções chegariam ao homem pelos sentidos. Desse modo, quanto melhor fossem os sentidos de um indivíduo, melhor seriam suas operações intelectuais. Ainda no mesmo século na década de 1890, destacaram-se os trabalhos de Cattell que, sob a influência de Galton, desenvolveu medidas de diferenças individuais, mantendo o padrão de priorizar as medidas sensórias, já que essas permitiam, na sua concepção, uma precisão maior do que as medidas cognitivas. Cattell também se destaca por ter sido o primeiro pesquisador a utilizar a terminologia “teste mental”, em um artigo escrito em 1890.

Na primeira metade do século XX ocorre um grande desenvolvimento dos testes psicológicos, com maior ênfase sendo dada a estudos que focavam a medição da inteligência. Os primeiros 10 anos de 1900 são considerados “a década de Binet”, e é nesse período que permanece o predomínio das avaliações das aptidões humanas. Porém, Binet, em especial com o auxílio de Simon, procura, ao contrário de Galton e Cattell, elaborar testes com conteúdos mais cognitivos ao invés de apenas sensoriais e, em 1905, desenvolveram o “teste de 30 itens de Binet e Simon”, visando avaliar o nível de inteligência de crianças e adultos. Ainda nessa década há também o destaque de Spearman que, com seus trabalhos sobre a teoria psicométrica e dos testes, forneceu os fundamentos para a chamada Teoria da Psicometria Clássica. Entre as décadas de 1910 e 1930 ocorre, segundo Pasquali (2001), a chamada “era dos testes de inteligência”, principalmente devido ao impacto da Primeira Guerra Mundial que impunha a necessidade de uma seleção rápida e eficiente de recrutas para o exército. Assim, vários psicólogos empenharam-se em atividades para desenvolver diversos testes para seleção de soldados. Após esse período, na década de 1930, a ênfase é dada à análise fatorial dos testes por intermédio dos psicólogos estatísticos, visto o entusiasmo sobre os testes de inteligência ter diminuído pela constatação da dependência desses testes a elementos culturais, o que impossibilitava considerar um fator geral e universal de inteligência nas medidas feitas pelos testes.

Na segunda metade do século XX, surgem novas considerações em relação aos testes psicológicos. O período compreendido entre as décadas de 1940 e 1980 foi denominado por Pasquali (2001) como a era da sistematização, sendo caracterizado por dois tipos de trabalhos realizados sobre os testes psicológicos, os trabalhos de síntese e os trabalhos de crítica. Em relação às sínteses, ocorreram as sistematizações dos conhecimentos sobre psicometria, teoria clássica dos testes e a teoria sobre medida escalar. Já em relação às críticas, essas ocorreram em função dos problemas existentes nas escalas de medidas, bem como a crítica direta à teoria clássica dos testes, que desencadeou o início da teoria do traço latente. A teoria do traço latente foi a que embasou, a partir da década de 1980 até o atual início do século XXI, a denominada era da Psicometria Moderna, no qual, nesse período a principal característica foi a retomada mais reflexiva da utilização dos testes que, devido às críticas sofridas anteriormente, quase caíram em desuso.

O uso dos testes psicológicos, desse modo, passou por muitas fases ao longo de sua história. Existiram momentos de intensa euforia, quando havia a crença que os testes poderiam revelar “tudo” sobre o indivíduo. Em outros momentos, porém, os testes foram duramente criticados, sendo questionada a sua utilidade para a profissão, bem como para Ciência. Por estarem historicamente associados, o descrédito em que caíram os testes psicológicos nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, foi estendido à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, sendo esta também afetada. Por decorrência, o próprio ensino da avaliação foi prejudicado devido aos preconceitos e críticas existentes.

Nesse sentido, é possível constatar que o ensino e a prática da avaliação de fenômenos e processos psicológicos foram influenciados pela utilização dos testes. Como os testes fornecem resultados delimitados sobre o fenômeno que está sendo medido, por vezes, essa delimitação é entendida por quem realiza a avaliação, como sinônimo de precisão. É certo que os testes são elaborados a partir do resultado de estudos científicos, porém, isso por si só, não é o suficiente para garantir que todos os testes são precisos em relação aos resultados que apresentam, ou que são adequados para medir os fenômenos a que se propõem. Isso, aliado ao uso indiscriminado desses instrumentos no passado, culminou em um descrédito dos processos de avaliação em Psicologia por parte da sociedade, devido a associação desses processos à utilização irrestrita dos testes psicológicos. Assim sendo, visto que a Ciência não possui nacionalidade, esses eventos compostos por sucesso, descrédito e recuperação do uso dos testes e das avaliações psicológicas repercutiram em todos os países onde a Psicologia se havia difundido, sendo possível encontrar reflexos desses acontecimentos também na história da Psicologia no Brasil.

## **2.b - Repercussões do uso dos testes psicológicos no Brasil**

Desde o início de sua história, o trabalho dos psicólogos, a pesquisa e o ensino de Psicologia no Brasil, foram fortemente influenciados pelas informações e conhecimentos vindos da Europa e dos Estados Unidos. A influência americana e europeia, na área científica, assim como nas áreas econômica e social, fez repetir no Brasil os acontecimentos ocorridos nesses países em relação a testes e avaliações psicológicas. Pasquali e Alchieri (2001) são mais enfáticos, ao afirmarem que os mesmos fatos em relação a testes e avaliações psicológicas, ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, foram repetidos não só no Brasil, mas em toda a América Latina, com a única diferença de que nos países latino-americanos as mudanças de opinião foram mais lentas do que as ocorridas nos países ditos de primeiro mundo.

A compreensão do contexto brasileiro em relação à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos fica ampliada com o auxílio do trabalho realizado por Andriola (1996, citando Nick 1988), ao escrever sobre a utilização dos instrumentos de avaliação no Brasil. Segundo esse autor, é possível caracterizar no Brasil três fases distintas no que diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação. A primeira, classificada como o “momento da idealização”, ocorreu entre as décadas de 1930 e 1960 e é tida como a fase de ouro da construção de instrumentos de medida. A segunda fase, classificada como o “momento da desilusão”, ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980 e é caracterizada pela supervalorização dos testes psicológicos, o que provocou o uso supergeneralizado e inadequado desses instrumentos, tendo como resultado o descrédito elevado por parte da sociedade. Por fim, a terceira fase é classificada como o “momento da maturidade” e, está ocorrendo desde a metade da década 1980. Sua principal característica é a reação dos psicólogos às críticas realizadas, aumentando consideravelmente os estudos nessa área.

Outro fator que pode ter contribuído para a desvalorização da atividade de avaliar no trabalho da Psicologia no Brasil, é o que Costa (2002) definiu como visão discriminatória devido ao fato da avaliação dos fenômenos e processos psicológicos ter sido constantemente utilizada junto às forças armadas de diversos países. Na concepção de

Costa (2002), os regimes militares ditatoriais, pelos quais passaram muitas sociedades, em especial as latino-americanas, acarretaram no surgimento de uma “concepção negativa” sobre as forças armadas. Essa “concepção negativa” pode ter sido generalizada para a Psicologia, afetando sua imagem na sociedade, o que deu origem a uma visão discriminatória, mais especificamente sobre a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, sendo-lhe atribuído o estigma de uma atividade legitimadora de explorações sociais ou de regimes de força.

Nessas condições, é possível observar a repetição no Brasil da história mundial em relação ao testes e a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. Apesar de Andriola (1996) argumentar que está havendo, desde a metade da década de 1980, um momento de maturidade em relação à utilização de testes psicológicos, é possível supor que o Brasil esteja atrasado em relação ao resto do mundo e que ainda há no País um “desconforto” em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, por ser a Psicologia freqüentemente associada à restrita utilização de testes psicológicos e ao mau uso desses instrumentos em décadas anteriores. Desse modo, é possível observar que esse desconforto origina uma concepção negativa em relação à atividade de avaliar, até por parte de psicólogos, afetando a formação de estudantes da área. Em especial pelo fato de, em alguns casos, os psicólogos com concepções negativas em relação à avaliação serem também professores de Psicologia ou por, efetivamente, ensinarem e usarem os testes de maneira equivocada em relação a um efetivo e adequado processo de avaliação de tal tipo de fenômeno ou processo.

Nesse sentido, também é importante frisar a atuação do conselho de classe dos psicólogos, em relação aos testes psicológicos. Como os testes foram questionados pela sociedade em geral, e tornaram-se alvo de ações judiciais, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) criou entre os anos de 1997 e 1998 uma “câmara institucional de avaliação psicológica”. Por sua vez, essa câmara institucional culminou em um processo de análise de todos os testes comercializados no Brasil, até o presente ano de 2004, sendo que, o principal questionamento realizado é sobre a validade científica dos referidos testes para a população brasileira, pois, muitos desses instrumentos foram desenvolvidos e validados em populações de outros países.

### **3 - Conseqüências de uma concepção negativa da avaliação dos fenômenos e processos psicológicos na formação do psicólogo**

Como a prática de avaliar fenômenos e processos psicológicos foi associada a utilização de testes psicológicos e, como esses instrumentos estão “impregnados” por uma “concepção negativa” pela sociedade, devido principalmente a crítica que sofreram nas décadas de 1970 e 1980, é possível supor que essa visão negativa também esteja associada a qualquer prática de avaliação em Psicologia. Havendo uma concepção negativa das avaliações psicológicas, é necessário examinar as conseqüências dessa concepção, sobretudo, para a formação de novos psicólogos. O uso inadequado de qualquer técnica psicológica prejudica não somente quem a ela se submete, mas também à sociedade, representada em especial pela classe dos profissionais em Psicologia, que correm o risco de terem seus trabalhos desacreditados. Tal situação pode gerar um problema maior para a Psicologia como Ciência e como profissão, que é o descrédito dos próprios psicólogos em relação a técnicas e teorias por eles utilizados.

Ao examinar a história da Psicologia, em especial a parte referente a testes e avaliações de fenômenos e processos psicológicos, é possível perceber porque esses procedimentos em algumas épocas foram fortemente criticados. Schultz & Schultz (1981) citam, por exemplo, os problemas relacionados à Psicologia aplicada norte americana que, por estar vinculada ao sistema capitalista, no início dos primeiros trabalhos com testes psicológicos, utilizou esses instrumentos no controle e na coerção sociais, ou ainda as atitudes de Galton e Cattell que, sendo partidários de ideais eugênicos, utilizaram suas pesquisas com testes para fundamentar suas posições discriminatórias. Porém, apesar desses fatos dizerem respeito mais a problemas éticos do que técnicos, nem sempre a sociedade, ou um estudante em formação, consegue fazer essa distinção.

A existência dos problemas éticos relacionados a utilização da avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, não implica em afirmar que não existam problemas técnicos (principalmente em relação a aprendizagem dessa prática), e que esses não precisam ser solucionados. Dentre os problemas técnicos existentes, os maiores talvez

sejam o do uso indiscriminado ou pouco crítico das técnicas de avaliação. Esses problemas podem ser relacionados a falhas na formação do profissional que utiliza essas técnicas, bem como a falta, no Brasil, de acordo com Noronha e Alchieri (2002), de suficientes informações, pesquisas ou materiais de consulta para os profissionais em Psicologia.

A possibilidade da utilização indiscriminada e pouco crítica das técnicas e instrumentos de avaliação, por profissionais pouco preparados fez com que a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos ficasse quase desacreditada na sociedade como, por exemplo, é observado nas avaliações que, por vezes são desautorizadas (mesmo que temporariamente), por meio de liminares judiciais, o que pode em alguns casos demonstrar inclusive, um desrespeito entre classes profissionais como salienta Costa (2002). A sociedade também passou a questionar a validade das avaliações, principalmente pelo fato de que os diagnósticos realizados não dizem respeito ao que é observado nas atividades cotidianas, (Moysés e Collares, 1997). É possível que tais acontecimentos ocorram devido ao fato dos profissionais da área não estarem atualizados em relação aos conhecimentos mais recentes, acabando apenas por reproduzir os conhecimentos produzidos no passado e, geralmente, em outras realidades sociais.

Assim sendo, por estarem descontextualizados e utilizando um conhecimento já superado, os profissionais não conseguem suprir as exigências da sociedade, fazendo com que a mesma desenvolva um pré-conceito, não só em relação à atividade de avaliação dos fenômenos psicológicos em si, mas também em relação à atividade do próprio psicólogo como profissional. Essa situação por sua vez, provoca o surgimento do preconceito de alguns psicólogos em relação à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. Numa espécie de comportamento defensivo, tais profissionais consideram que, como a Psicologia não realiza essa atividade de maneira eficaz, melhor seria que não a realizasse mais. O principal argumento utilizado para justificar essa afirmação, é o de que tais atividades são reducionistas e poderiam eliminar a singularidade de cada indivíduo, classificando-o, rotulando-o dentro de alguma psicopatologia.

Apesar de ser uma crítica importante e relevante, merecedora de estudos aprofundados e pormenorizados, tal pensamento nivela a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, colocando em um único patamar a atividade em si e o mau uso dela

na sociedade. Tais considerações acabam por vezes afetando os estudantes em formação, como exemplifica Rosa (1997, p.11), ao falar a respeito da utilização dos testes nas avaliações psicológicas:

Se a crítica cerrada contra os testes alertou para seus mais intrínsecos problemas, no entanto criou efeitos perniciosos nesta questão tão complexa. Um deles diz respeito ao prejuízo na formação dos alunos de Psicologia, que chegam às disciplinas de diagnósticos e testes psicológicos com argumentos críticos precários, mas que geram uma recusa a priori de contato e conhecimento do assunto. Claro que com várias outras origens, tal postura torna-os despreparados para a utilização deste material.

Aliado a situação descrita por Rosa (1997), há também o despreparo fornecido por um ensino universitário por vezes rígido e fragmentado. Essa situação prioriza mais a compartimentalização de informações do que o desenvolvimento de aprendizagens o que, por sua vez, não permite ao aluno a compreensão global de um fenômeno, como mostram trabalhos realizados por Crochík (1998), Moura (1999), Ribeiro (1999), Kubo e Botomé (2001) e Botomé (2002). O ensino com essas características faz com que os estudantes de Psicologia sintam-se inseguros de sua formação após o término do curso de graduação, principalmente para atuarem em situações nas quais possam ser frontalmente questionados, como é o caso das avaliações de fenômenos e processos psicológicos.

Tal configuração cria na Psicologia, dentro do contexto das avaliações, o fenômeno dos profissionais que temem ser solicitados a realizarem esse tipo de trabalho e que, para diminuir o desconforto de sua incapacidade, tendem a desvalorizar os processos de avaliação, criando assim, um círculo vicioso de ensino equivocado, profissional despreparado, atuação desastrosa, crítica infundada a algo desconhecido e novamente, ensino equivocado. A crítica à avaliação em Psicologia é imprescindível para que a mesma não venha a tornar-se algo mecânico e rígido, como ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980 (Andriola 1996). O que, porém, não parece útil é a negação completa desse tipo de trabalho, devido ao fato dos profissionais não estarem capacitados para realizá-lo. Ao invés disso, é importante realizar um cuidadoso exame acerca de como vem sendo feita a formação acadêmica básica dos profissionais que, posteriormente, irão utilizar as técnicas e instrumentos de avaliação dos fenômenos e processos psicológicos.

Aliado a isso, há o problema de que os profissionais que em sua formação aprenderam a associar avaliação de fenômenos psicológicos a testes, em alguns casos, tornaram-se professores de cursos de graduação em Psicologia e passaram a reproduzir aquilo que aprenderam. Como o ensino de nível superior apresenta falhas consideráveis em sua estrutura de formação de novos profissionais, como mostram trabalhos realizados por Botomé (1981, 2002), sendo realizado mais por “transmissão de conteúdos” do que pela realização de processos de ensino e de aprendizagem em relação ao conhecimento, é possível entender porque o ensino das práticas de avaliação de fenômenos psicológicos continua confundida com o uso categórico de testes. Por essa razão, é necessário rever a maneira como é realizada a formação dos profissionais em Psicologia e em especial os processos de ensino / aprendizagem relacionados a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

#### **4 - Formação acadêmica de psicólogos em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos**

Existem falhas na formação acadêmica de avaliadores em Psicologia? A resposta a essa pergunta poderia ser simplesmente sim. Entretanto, realizar afirmações ou negações sem comprovação, não é o que se espera de um trabalho científico. Desse modo, é necessário realizar uma demonstração na qual seja possível constatar a existência ou não de falhas na formação em Psicologia, mais especificamente no referente a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

No Brasil, a preocupação com a formação em Psicologia parece ser grande, e vem sendo constantemente estudada, Bastos e Gomide (1989), Zanelli (1994), Duran (1994), Bastos e Achcar (1994), Bock (1997), Crochík (1998), Sá e Souza (1998), Moura (1999), Bettoi e Simão (2000), Barbosa e Sigelmann (2001) e Kubo e Botomé (2001), são autores que trazem contribuições sobre o ensino da Psicologia em relação ao compromisso com a

Ciência e com a sociedade. Tais estudos, porém, dizem respeito à formação geral em Psicologia e não à formação específica de psicólogos para realizarem avaliações de fenômenos e processos psicológicos. Essa configuração da produção nacional poderia induzir, num primeiro momento, a dois pensamentos diferentes. O primeiro, à idéia de que não existe uma real necessidade que justifique tais estudos específicos, por não haver no país uma grande produção científica na área de avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. O segundo, a idéia de que esses estudos são desnecessários porque não há evidências de problemas na formação do psicólogo em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

Em relação ao primeiro pensamento, é possível demonstrar que a produção, no Brasil, de conhecimentos voltados à avaliação de fenômenos e processos psicológicos é grande. Loureiro e Romaro (1987), Augras (1990), Bandeira e Hutz (1994), Sarriera, Schwarcz e Câmara (1996), Rosa (1997), Moysés e Collares (1997), Goulart e Sampaio (1998), Hutz e col. (1998), Aguirre et al (2000), Andriola e Cavalcante (1999), Ciasca e col. (1999), Fobe, Haddad e Souza (1999), Santa Maria e Linhares (1999), Vaisberg e Machado (2000), Castro (2001) e Noronha e col. (2001), são alguns exemplos dos trabalhos produzidos no país. Tal produção mostra que existe uma grande produção sobre os conhecimentos e intervenções relacionados às avaliações de fenômenos e processos psicológicos. Isso possibilita, por decorrência, questionar sobre como são realizadas as práticas profissionais dos psicólogos que trabalham com avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. O que também, por sua vez, possibilita questionar sobre a formação acadêmica desses profissionais e, por decorrência, à necessidade de verificar de que modo a academia pode formar profissionais aptos a realizar tal tipo avaliação.

Para que esses questionamentos façam sentido, porém, é necessário demonstrar que existem problemas na formação dos psicólogos no tocante à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. Essa demonstração pode ser realizada por intermédio da constatação de trabalhos de especialistas na área. Existem estudos salientam isso diretamente, como por exemplo: Patto (1997, p.49) *“A revelação desse estado de coisas reacendeu recentemente uma discussão cheia de percalços a respeito dos testes psicológicos. O assunto é difícil, por vários motivos: por que chama a atenção para a má*

*formação dos psicólogos...*” Alchieri e Stroehrer (2002, p.166) reforçam a afirmação de Patto (1997) ao considerarem que: *“da mesma forma, podemos levantar como um dos pontos de dificuldades, no uso de instrumentos psicológicos, a formação do profissional”*. Porém, ambos não estão sozinhos nesse tipo de constatação.

Outros especialistas na área evidenciam problemas para formação em avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. Entre eles é possível destacar Noronha e Alchieri (2002, p.14), quando defendem que: *“A necessidade de conhecer o instrumental disponível para utilização no Brasil é imperativo, e para que isso possa ocorrer é indispensável aprimorar a formação em Psicologia, especialmente em avaliação psicológica”*, bem como Wechsler (2001, p.178) *“Entendendo esta dinâmica como um ciclo, podemos entender que esse material(testes psicológicos) só é vendido porque o consumidor, no caso o psicólogo tem baixo nível de exigência em relação ao que é comprado, devido a sua formação deficiente nesta área. Temos, portanto, uma situação que só poderá ser rompida se trabalhada em nível de formação”*. E por fim, Andriola (1996, p.105) que complementa o que foi exposto, ao considerar que: *“Parece ser consenso entre os psicólogos que debatem, estudam e aprofundam a questão da formação acadêmica a necessidade de revisão dos conteúdos previstos nas grades curriculares dos cursos. Tais conteúdos estão aquém da real necessidade da avaliação psicológica, além de estarem sendo ministrados de forma dissociada da realidade! Essas mudanças irão refletir o atual momento histórico pelo qual passa a Psicologia no Brasil, na qual a área de avaliação psicológica está a necessitar de um outro tipo de enfoque teórico e de um outro tipo de psicólogo!”* É interessante notar que, mesmo entre alguns dos especialistas citados, existe uma forte tendência a associar o uso de testes à prática da avaliação e, que mesmo as críticas a má formação realizada no País, as vezes é comprometida por essa falta de distinção.

No Brasil a preocupação em relação à formação de profissionais para realizarem a avaliação de fenômenos e processo psicológicos, ainda está concentrada na obtenção de resultados e não no processo de como e para que esses resultados foram obtidos, o que, como salienta Custódio (1995), deveria ser o contrário. Uma situação como essa, forma profissionais técnicos e pouco reflexivos ou, em outras palavras, formam-se técnicos em Psicologia ao invés de psicólogos. Posteriormente, como consequência, surgem, por

exemplo, profissionais que aplicam e corrigem testes psicológicos, sem ter claro (bem definido), o que fazer com os resultados dos testes, ou até mesmo por que razões aplicam esse ou aquele instrumento, nem exatamente para que servem ou quando devem ser utilizados. Sabem usar testes ou instrumentos para medir, mas não sabem avaliar, favorecendo o surgimento das críticas existentes em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

Os exames e críticas orientam para a necessidade de rever a maneira de realizar a formação, buscando obter um psicólogo consciente de sua atuação profissional, possuidor de um conhecimento amplo sobre o processo de avaliação. Ensinar sobre o que constitui um processo de avaliação é tão relevante quanto, ensinar técnicas de medida propriamente ditas, como vem sendo feito. A identidade de um profissional e sua maneira de intervir na sociedade estão diretamente ligadas a percepção e a compreensão daquilo que realiza, bem como da consciência do alcance de sua atuação na sociedade, sendo talvez esse o maior ponto falho da formação realizada no Brasil, visto que só prioriza aspectos técnicos, como enfatiza Bromberg (1997, p.105), referindo-se ao modo equivocado como são executados os estágios curriculares em Psicologia voltados para a medida dos fenômenos e processos psicológicos.

“É fácil aprender a aplicar um PMK, ou meio PMK, até mesmo um terço de PMK, com algum treino é possível avalia-lo e fazer um laudo, que colocará na rua ou na estrada mais um motorista, no trânsito ameaçador que sabemos existir nas grandes cidades ou vias de comunicação rodoviária deste país...nosso aluno vai todo feliz para seu estágio, porque vai receber algum pagamento por isso (o que é necessário), porque pensa que irá aprender e ter possibilidade de crescer, e nem sequer pensa no impacto que sua ação terá. Qual é sua identidade profissional? De aplicador de testes?”

Constatada a existência de falhas na formação acadêmica dos futuros avaliadores, assim como a necessidade de eliminar essas falhas para que a Psicologia possa progredir na construção do conhecimento de modo eficaz. Felizmente, existem pesquisadores que, confirmando a afirmação de Andriola (1996) de que estamos vivendo o momento de maturidade em relação a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, percebem a ocorrência desses problemas relacionados a formação. Desse modo é possível encontrar

trabalhos, nesse início do século XXI, que refletem a preocupação de seus autores com outras questões referentes a essa avaliação, que não só as características técnicas da atividade, como por exemplo, Gomes (2000), Silva Júnior e Ferraz (2001), Alves, Alchieri e Marques (2002) e Cruz (2002). O que, contudo, não esgota a necessidade de produzir conhecimentos sobre o processo de ensino / aprendizagem realizado na formação do psicólogo, em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

## **5 – A noção de comportamento e sua relação com o processo de aprendizagem**

Um erro comum na prática do ensino da avaliação de fenômenos e processos psicológicos é reduzir o ensino desse tipo de trabalho ao ensino de instrumentos e técnicas, como se a capacidade de avaliar “surgisse naturalmente” após alguém receber informações sobre os instrumentos de medida. Pouca atenção, ou quase nenhuma, é dada ao processo de aprendizagem que precisa ser desenvolvido para que um aluno possa realizar uma avaliação a partir dos resultados obtidos por intermédio dos instrumentos e técnicas. Esse processo de aprendizagem, nada mais é do que o desenvolvimento de comportamentos profissionais específicos, realizado durante a formação do aluno.

Para iniciar a demonstração sobre a noção do conceito de comportamento, convém que seja mostrado antes, como esse conceito foi desenvolvido ao longo dos anos até chegar a concepção que será utilizada nessa pesquisa. Desde o início da história da Psicologia, os profissionais e pesquisadores que trabalham com essa Ciência desenvolvem e aperfeiçoam conceitos referentes as relações (ou formas de relações) que o homem estabelece com o mundo, o que pode ser denominado como “fazer humano”. Em um estudo voltado para demonstrar a noção de comportamento, Botomé (2001) enfatiza que o “fazer humano”, sempre foi objeto de especulações em áreas como a filosofia, religião e a ciência. Porém, esse “fazer humano” era estudado (ou entendido) como uma consequência de determinações de “entidades” internas, imateriais ou divinas.

Somente no século XX, com os avanços ocorridos nas diversas áreas de conhecimento, é que o “fazer humano” pôde aos poucos ser entendido como uma forma de manifestação (relação) do homem no mundo, e não apenas como o efeito de uma causa natural ou divina. Foi nesse período, como salienta o trabalho de Botomé (2001), que fatos como, os estudos de Heisenberg, que permitiram o surgimento do princípio da incerteza e a noção de “caos”, o surgimento da noção de sistemas, o surgimento dos movimentos ecológicos que evidenciavam que o homem determinava e era determinado pela natureza, contribuíram para essa mudança de concepção. Em consonância a esses acontecimentos, o surgimento da Psicologia como área do conhecimento, também contribuiu para o novo entendimento do “fazer humano”, pois a partir de então, o “fazer humano” passa a ser o objeto de estudo da Psicologia recebendo então o nome de “comportamento”.

De acordo com a demonstração feita por Botomé (2001), a evolução do conceito de comportamento ocorreu em uma velocidade acelerada, sendo difícil de ser acompanhada pela maioria dos cientistas, mesmo para os da área da Psicologia. Como evidencia o trabalho realizado por esse autor, a concepção de comportamento como sendo a resposta de um organismo a um determinado estímulo, sofreu contínuas modificações e, evoluiu até culminar em uma definição mais complexa.

Em outro estudo, também relacionado a noção de comportamento, Rose (2001) faz a distinção entre os comportamentos respondente e operante. O comportamento que de “modo geral” pode ser expresso como a “atividade dos organismos”, é dividido em atividade involuntárias e voluntárias, sendo as involuntárias, o comportamento respondente ou reflexo que é realizado pela musculatura lisa do organismo, e as atividades voluntárias, são os comportamentos operantes que são realizados pela musculatura estriada. Os comportamentos respondentes, como o salivar e suar, são importantes para a sobrevivência do organismo, mas independem da vontade mesmo. Por sua vez o comportamento operante, é aquele em quem o indivíduo “opera” voluntariamente sobre o meio em que está inserido, e por essa razão foi objeto de um maior número de pesquisa por parte dos cientistas voltados ao estudo do comportamento. Entretanto, a diferenciação realizada por Rose (2001) entre comportamento operante e respondente, aos poucos está caindo em desuso por ser cada vez mais difícil distinguir com precisão o que é, e o que não é condicionado em

um organismo, mesmo em relação ao sistema nervoso autônomo. Por essa razão, é conveniente que seja posta de lado a dicotomia entre operante e respondente, e que seja considerado as manifestações de um organismo apenas como: comportamento. Essa distinção, de certa forma, começou a ser superada com as próprias descobertas que a configuraram, já por volta de 1938, quando vão sendo ampliados os limites do que era conhecido como comportamento.

No início de seus estudos em 1938, Skinner, citado por Botomé (2001) considerava o comportamento como uma parte da atividade do funcionamento de um organismo, ou seja, a resposta observável de um organismo a um estímulo. No entanto, essa noção de comportamento foi alterada ao longo dos anos e o próprio Skinner, em 1969, salientava que para entender o comportamento, era necessário incluir as relações que se estabelecem entre os estímulos antecedentes à ação do organismo, a resposta do organismo ao estímulo e os estímulos conseqüentes a essa resposta. Foi a partir dessa definição, que a noção de comportamento passou a ser entendida como uma relação (ou um conjunto de relações) que um organismo estabelece com o meio.

A noção de comportamento então, sofreu uma significativa modificação quando deixou de ser entendida como a ação de um organismo no meio, e passou a ser entendida como um conjunto de relações que esse organismo estabelece com o meio. Devido a essa evolução do conceito, a própria noção de meio também sofreu modificações, deixando ser “o lugar onde o comportamento ocorre” e passando a ser entendido sob duas perspectivas: uma, o que acontece antes da ação do organismo ou junto dela, e outra o que acontece depois da ação do organismo. Desse modo, o comportamento é entendido como o resultado de uma interação entre a ação do indivíduo e o que existe no ambiente, antes e após a sua ação, como mostra o Quadro 1, retirado do trabalho de Botomé (2001)

### Quadro 1

Explicação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que um organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que faz.

Situação	Ação	Conseqüência
O que acontece antes ou junto à ação de um organismo.	Aquilo que um organismo faz.	O que acontece depois da ação de um organismo.

No Quadro 1 estão representados os três componentes que precisam ser considerados para caracterizar a ocorrência de um comportamento. Quando um comportamento ocorre, várias relações se estabelecem entre o meio e o organismo. Essas relações são representadas no Quadro 1 pelas setas, que indicam que o comportamento é mais que somente a resposta de um organismo (ação) a um estímulo (situação). Ao invés disso, é possível perceber que o comportamento é caracterizado a partir das condições do meio antes e após a ação do organismo, associadas a ação do organismo nesse meio.

Com base no que está apresentado no Quadro 1, é possível constatar então, a importância das condições do meio para a ocorrência de um comportamento. Assim, para compreender um comportamento, é necessário, além de observar a ação de um organismo, também observar as condições do meio antes da ocorrência da ação e as alterações do meio após a ocorrência da ação. Desse modo, para compreender o comportamento de um organismo é necessário estudar também o ambiente em que ele está inserido, as condições para que a ação do organismo ocorra, e as conseqüências dessa ação, que se tornarão novas condições para novas ações.

Um exemplo dessa relação entre condições do meio, ação de um organismo e, alteração no meio, constituindo um comportamento (ou vários), pode ser encontrada no processo de ensino e aprendizagem. Em um estudo sobre os processos de ensinar e

aprender Kubo e Botomé (2001), mostram que esse processo é formado por um conjunto de vários comportamentos do professor relacionados a vários comportamentos do aluno. Pois o comportamento de ensinar (do professor) depende do comportamento de aprender (do aluno). Embora alguém possa aprender sozinho, sem ser ensinado por outra pessoa, ninguém pode afirmar que ensinou alguém, se outro não aprendeu.

Como ensinar e aprender são comportamentos em que, a ocorrência de um (ensinar) depende necessariamente da existência do outro (aprender), é possível perceber que esses dois comportamentos estão diretamente relacionados constituindo um processo específico que pode ser denominado de: processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esse processo (que é constituído de vários comportamentos do professor em relação com vários comportamentos do aluno) pode ser mapeado de forma a orientar as ações que são realizadas. Sendo que esse mapeamento (ou planejamento) é baseado nos objetivos de ensino que são, os comportamentos que se espera que o aluno esteja apto a realizar depois de formado, e que, portanto, precisam ser ensinados (e aprendidos) durante a formação do aluno (futuro profissional).

Nesse sentido, ensinar e aprender são comportamentos que expressam diretamente o que o professor faz e o que acontece com o aluno em relação a esse fazer do professor. As ações efetivas do professor relacionadas as aprendizagens efetivas do aluno, é o que pode ser denominado como o comportamento de “ensinar”, como evidencia o trabalho de Kubo e Botomé (2001). Nesse mesmo sentido, é a mudança do comportamento do aluno o que caracteriza apropriadamente o comportamento denominado “aprender”. Assim sendo, a aprendizagem de um aluno por intermédio de um processo de ensino, é caracterizada pela capacidade do aluno de estabelecer novas relações com o meio (mudança de comportamento), capacidade essa, adquirida por intermédio dos comportamentos realizados pelo professor durante a realização desse processo denominado de ensino- aprendizagem.

Como ensinar e aprender são duas classes de comportamentos e, como esses comportamentos são caracterizados por uma necessária relação entre si, é possível perceber que o processo de aprendizagem de aluno é constituído basicamente por um conjunto de comportamentos realizados pelo professor e, pelo aluno. Assim, o que um professor ensina a um aluno é, basicamente, como estabelecer novas relações com o meio no qual está

inserido (ou estará depois de formado), ou dito de outra forma, o professor ensina ao aluno a comportar-se de maneira diferente perante uma realidade da vida. Desse modo, sendo a aprendizagem caracterizada pelo desenvolvimento de novos comportamentos, é importante estabelecer de que maneira o estudante de Psicologia (futuro psicólogo) precisa se comportar em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos, para que esses comportamentos possam ser desenvolvidos pelo estudante, durante o período em que estiver cursando sua graduação.

## **6 – A relevância da produção de conhecimento sobre a formação de psicólogos aptos em avaliação de fenômenos e processos psicológicos**

Melhorar a formação dos futuros psicólogos em relação a prática da avaliação em Psicologia é algo necessário e importante. Essa é uma das conclusões obtidas por Wechsler (2001) quando se refere a ética e deontologia em relação a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos. Para realizar uma mudança, entretanto, é necessário que sejam realizados estudos que produzam conhecimentos para orientar o processo de mudança. Assim, produzir conhecimentos que forneçam subsídios para realizar esse processo de mudança na formação do psicólogo, em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos é a primeira etapa que precisa ser realizada para melhorar essa formação.

Apesar da grande produção em relação à avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, como foi demonstrado no item “4”, o estudo voltado especificamente sobre a formação acadêmica para realizar essa avaliação ainda é insuficiente para superar os problemas existentes em relação a esse tipo de trabalho, como indicam os trabalhos realizados por Augras (1990), Moysés e Collares (1997), Rosa (1997) e Aguirre e col. (2000). Assim, a produção científica de trabalhos na área da avaliação, justifica a preocupação e a necessidade de estudos sobre como está sendo a formação dos profissionais que realizam esses trabalhos de avaliação de fenômenos e processos

psicológicos, visto que tais estudos contribuem para ampliar e aprofundar o conhecimento científico já existente. Esse “movimento de retro-alimentação” constitui também, uma dimensão ética da atividade profissional do cientista, pois propicia à Ciência, aos psicólogos, aos professores e pesquisadores da Psicologia, a possibilidade de avaliar de que forma está sendo construído o conhecimento sobre os processos de avaliação do fenômeno psicológico

Com a existência de uma preocupação sobre a formação de um profissional apto para realizar uma avaliação de fenômenos e processos psicológicos, o questionamento básico que precisa ser feito diz respeito ao que é ensinado ou desenvolvido durante a formação do psicólogo. Antes de realizar as perguntas: como ensinar? Ou para que ensinar? É necessário perguntar: o que ensinar? Assim, é possível constatar em um estudo voltado para questões de aprendizagem, a relevância de determinar, que comportamentos precisam ser desenvolvidos durante a formação profissional, ou seja, determinar o que ensinar. Pois, essa é a base para todo processo de aprendizagem (e desenvolvimento de um profissional), como salienta (Souza 1997, p.98): *“O que ensinar é o nosso primeiro grande dilema, pois nos coloca frente a questão de quem é o profissional que pretendemos formar.”*

Em um trabalho sobre a formação acadêmica dos psicólogos brasileiros em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, Alchieri e Bandeira (2002) salientam que a preocupação com o ensino da avaliação dos fenômenos e processos psicológicos no Brasil existe desde 1986, quando a comunidade acadêmica passou a realizar avaliações das condições de ensino das avaliações de fenômenos e processos psicológicos. De acordo com o trabalho desses autores é possível encontrar desde 1995 aproximadamente trinta referências sobre o assunto, entre resumos de congressos e artigos publicados. Nessas referências segundo Alchieri e Bandeira (2002), o foco dos trabalhos está na escolha de instrumentos a ensinar, a forma de administrar o conteúdo e na percepção dos alunos sobre o trabalho executado. Nesse sentido, é possível observar que a produção científica no país sobre a formação de psicólogos em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos é pequena, e mesmo os poucos trabalhos que existem não são direcionados especificamente ao estudo do processo de aprendizagem dos alunos em formação. Assim, um estudo que aprofunde o conhecimento científico nesse tema, não

só é útil para o avanço da ciência, mas também o é para contribuir na formação de futuros profissionais socialmente comprometidos.

A importância social de um trabalho que visa elucidar as necessidades que existem para a formação de um profissional em relação ao trabalho de avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, fica realçada quando a má preparação do psicólogo para realizar essa avaliação, leva a uma baixa qualidade no trabalho profissional. Essa baixa qualidade prejudica não só a Psicologia como profissão mas, sobretudo, a própria sociedade que, necessitando desse tipo de serviço acaba por obtê-lo por meio de outros profissionais não tão qualificados para realizá-los. Por outro lado, a boa formação de psicólogos em relação ao trabalho de avaliação, pode propiciar benefícios sociais como identificar sofrimento psíquico de indivíduos ou grupos de indivíduos, minimizar os custos de tratamentos que poderão ser realizados de forma mais eficiente, amenizar ou evitar traumas de intervenções excessivas ou desnecessárias visto que o diagnóstico inicialmente foi realizado de maneira precisa, dando subsídios para uma intervenção mais objetiva, correta e eficaz como salientam Andriola e Cavalcante (1999), ao invés de apenas considerar a observação da ocorrência de um fenômeno, como sendo sua caracterização, e assim, confundir diagnóstico com a avaliação como salienta um trabalho sobre o diagnóstico da deficiência mental no ensino da educação especial, realizado por Junior (1987).

Como o ensino da avaliação dos fenômenos e processos psicológicos pode ser entendido não só como o ensino de uma prática profissional, mas também, como forma de conscientização para intervenções profissionais que visem o bem estar da sociedade, existe a necessidade de realizar pesquisas cujo objetivo seja demonstrar como construir, ou como desenvolver esse ensino. Mello (1975), Botomé (1979), Carvalho (1982), Prete (1986), Bastos (1988), Gomide (1988), Bonfim (1988, 1990), Ozella e Lurdes (1993) e Weber, Botomé e Rebelatto (1996), citados por Bettoi e Simão (2000), fazem alusão ao significado social da atuação profissional do psicólogo. Entretanto, a avaliação de fenômenos e processos psicológicos é, talvez, a atividade da Psicologia com maior capacidade para legitimar ou segregar dentro de uma sociedade e, por tal razão, necessita de estudos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma responsabilidade social e de uma consciência crítica que impeçam o uso inapropriado de suas técnicas e instrumentos, quer

por má fé, quer por falta de conhecimento, ou de aprendizagem, como salientam os trabalhos de Moysés e Collares (1997) e Aguirre e col. (2000).

A sociedade, no seu cotidiano, apresenta problemas nas mais diversas áreas como educação, trânsito, saúde pública e justiça. Sendo que esses problemas apresentam diversas formas de ocorrência. As tentativas de solução desses problemas, por vezes são infrutíferas devido ao fato da concepção vigente para a resolução de problemas privilegiar a intervenção de forma imediata e localizada. Tal fato ocorre, muitas vezes desperdiçando os recursos públicos, pois os profissionais responsáveis pelas intervenções não são corretamente preparados para realizar suas praticas profissionais, muitas vezes nem mesmo no sentido de compreender que para uma intervenção ser realizada de maneira eficaz, o fenômeno sobre o qual se irá intervir precisa estar caracterizado, conhecido, ou seja, é preciso avaliar antes de intervir. A Psicologia é uma ciência que a cada dia amplia sua atuação na sociedade, existindo a necessidade de realizar estudos que produzam conhecimentos sobre a capacitação em práticas profissionais que, são a base para a atuação do psicólogo, como no caso a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, pois, tais estudos, repercutem direta e positivamente sobre a sociedade .

A possibilidade de compreensão sobre como é considerada a prática de avaliar fenômenos e processos psicológicos, pela sociedade, comunidade científica e pela classe profissional fica desse modo apresentada, assim como, a necessidade de melhorar a formação profissional em relação a essa prática. Para melhorar essa formação, é necessário realizar estudos que orientem o processo de melhora, como, por exemplo, estudos que tenham como objetivo determinar o que é necessário ser ensinado a um aluno em relação a prática da avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Principalmente, devido ao fato dessa prática de avaliação estar no cerne da atividade profissional do psicólogo, possibilitando, desse modo (quando essa prática de avaliação é realizada de forma eficaz), que a atuação do psicólogo tenha uma maior probabilidade de proporcionar benefícios a sociedade.

Nesse sentido, para ampliar o grau de eficácia da atuação do psicólogo em relação a prática da avaliação em psicologia, é necessário iniciar por um estudo que constate o que esse profissional precisa aprender. Tal prática, como qualquer outra, tem o seu grau de

eficácia determinado pelos profissionais que a desenvolvem. O que mostra a importância, de produzir conhecimentos sobre os comportamentos profissionais que precisam ser desenvolvidos durante a formação de graduação em Psicologia, para que os psicólogos recém formados, estejam aptos a realizarem a avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Como aprender corresponde a uma alteração de comportamento e, como a formação em Psicologia é uma formação científica, ou seja, que prima pela precisão, para que um processo de aprendizagem de novos comportamentos tenha uma maior probabilidade de ocorrer de modo eficaz, a terminologia utilizada para orientar esse processo necessita ser elaborada com maior grau de precisão possível. Caso contrário, uma imprecisão dos termos utilizados em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos acaba prejudicando não só o ensino, mas também, a própria prática da avaliação e, conseqüentemente, a sociedade, que o utiliza os resultados das avaliações. Desse modo, o profissional psicólogo que, durante sua graduação desenvolve comportamentos profissionais específicos de sua profissão com eficiência, estará mais apto para realizar tal tipo de trabalho profissional de uma maneira cientificamente eficaz e socialmente significativa. Ou, pelo menos mais próxima de uma atuação desse tipo.

## II

### MÉTODO

Para responder a pergunta de pesquisa, “quais os comportamentos profissionais precisam ser desenvolvidos durante a graduação em psicologia, para que um profissional psicólogo, esteja apto a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos?”, foi decidido iniciar a pesquisa observando os aspectos da realidade com os quais o psicólogo se confronta durante o seu cotidiano. Para tanto, a observação foi realizada por intermédio de planos de ensino dos currículos de cursos de Psicologia, nos quais, é entendido que estão documentados os aspectos da realidade com os quais os estudantes de Psicologia (futuros psicólogos) terão que lidar depois de formados.

#### **1 - Fontes de informação utilizadas**

Foram utilizadas como fonte de informação os planos de ensino dos currículos de três cursos de graduação em Psicologia, de três diferentes universidades do país que se destacam pela produção científica em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Devido a quantidade de informações e dados obtidos em um único currículo, foi considerado como suficiente a análise de três currículos.

#### **2 – Seleção das fontes de informação**

Foram selecionados os currículos de duas Universidades que ainda não implantaram as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC) e que realizam

atividades de pesquisa em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Essa decisão foi tomada por considerar que nas instituições em que é realizado um maior número de pesquisas sobre avaliação em Psicologia, são também as instituições nas quais a avaliação é enfatizada e, por conseguinte existe uma maior probabilidade que o ensino seja realizado com maior qualidade, com um melhor desenvolvimento de comportamentos profissionais em relação ao campo da avaliação. O terceiro currículo selecionado foi de uma universidade que já implantou o Plano de Diretrizes Curriculares do MEC. Essa decisão foi tomada com o objetivo de observar a existência de possíveis diferenças no ensino da avaliação de fenômenos e processos psicológicos, em decorrência da implementação de planos ou projetos de curso, de acordo com as diretrizes encaminhadas pelo governo.

Para a escolha das duas universidades que ainda não implantaram as Diretrizes Curriculares do MEC, foram selecionadas as que realizaram o maior número de comunicações científicas relacionadas a avaliação de fenômenos e processos psicológicos nos três últimos maiores Congressos Nacionais de Psicologia ocorridos: XI Encontro Nacional da Abrapso (2001), I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão (2002) e XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (2002). O número de comunicações foi constatado por intermédio dos Anais dos respectivos congressos, nos quais foram consideradas como comunicações científicas, as conferências, os simpósios, as sessões coordenadas, as mesas redondas, as palestras e os cursos. Não foi contabilizado o número de painéis relacionados à avaliação de fenômenos e processos psicológicos apresentados nos congressos citados, pois, nos Anais dos mesmos, constam apenas os títulos dos painéis e seus respectivos autores, não sendo informado a procedência institucional dos mesmos.

Desse modo, foram selecionadas duas universidades que realizaram nesses congressos, um total de nove comunicações científicas cada. Essas universidades são públicas, de caráter federal e, reconhecidas nacionalmente por suas produções científicas, sendo uma localizada na região central e a outra na região sudoeste do país. O critério para a seleção da terceira universidade, como já informado, foi à implantação das Diretrizes Curriculares do MEC, tendo sido encontrada apenas uma instituição que apresenta essa

característica, sendo uma universidade privada, também conhecida em nível nacional e localizada na região sul do país.

### **3 - Obtenção das fontes de informação**

Os currículos de duas das universidades selecionadas, a saber, as Universidades “A” e “B”, foram obtidos por intermédio da internet, em suas respectivas home-pages, o terceiro currículo, da Universidade “C”, foi obtido por intermédio de contato direto com a coordenadora do curso que possibilitou o acesso ao currículo para a realização da pesquisa. Sendo que esses currículos foram obtidos, e correspondem aos currículos utilizados pelas universidades no ano de 2003.

### **4 – Procedimentos**

#### **4.a – Seleção das disciplinas estudadas**

Após a aquisição dos currículos, foram selecionadas, por intermédio dos planos de ensino, as disciplinas voltadas para a formação dos psicólogos em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, bem como as disciplinas que servem de pré requisito para essa aprendizagem. As disciplinas escolhidas para esse estudo foram retiradas dos currículos, mediante seus nomes, por apresentarem referências a aprendizagens relacionadas à avaliação, como metodologia de intervenção ou pesquisa com fenômenos psicológicos, testes psicológicos, medição de fenômenos psicológicos, conhecimentos ou conceitos relacionados à medida ou avaliação de fenômenos psicológicos. Depois de selecionadas, essas disciplinas foram agrupadas em categorias (devido a suas semelhanças) de acordo com as aprendizagens que são realizadas por seu intermédio. Por ser considerado que o agrupamento das disciplinas semelhantes em categorias específicas facilita a organização e a análise dos dados.

#### 4.b – Organização das disciplinas selecionadas

Para o estudo das disciplinas, foram criadas três categorias correspondentes a aprendizagens que o aluno precisa desenvolver para realizar a avaliação dos fenômenos e processos psicológicos, a saber: “disciplinas voltadas à formação básica em psicologia”, “disciplinas voltadas a manifestação dos fenômenos psicológicos” e, “disciplinas voltadas para a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos”, sendo que, o total dessas disciplinas correspondem a 36,49% do curso na Universidade A, a 25,92% do curso na Universidade B, e a 25,64% do curso na Universidade C. Em seguida, as disciplinas selecionadas foram agrupadas em uma das três categorias de acordo com suas características de proximidade em relação às aprendizagens realizadas. Em alguns casos, porém, os nomes eram pouco precisos em informar o que o aluno aprende na disciplina e, nesses casos, o critério para decidir em qual categoria a disciplina seria “alocada”, foi a observação dos seus objetivos, expressos nos planos de ensino. As categorias foram criadas para priorizar três aspectos considerados fundamentais na formação dos estudantes de Psicologia: “como identificar os fenômenos psicológicos”, “como esses fenômenos ocorrem” e “como é possível medi-los e avalia-los.”

#### 4.c – Exame das disciplinas selecionadas

Para descobrir os aspectos da realidade com os quais o profissional irá lidar, foi feita a análise dos nomes e dos objetivos das disciplinas selecionadas. Pois como os planos de ensino são documentos oficiais, nos quais estão registrados as aprendizagens que precisam ser realizadas pelo aluno, esses mesmos planos precisam “fazer referência” a realidade com a qual o profissional irá trabalhar (nome da disciplina) e o que ele irá fazer em relação a essa realidade (objetivos de ensino).

Por intermédio do recurso de uma análise sintática, que possibilita evidenciar aspectos relacionados entre conhecimento e comportamento, conforme demonstrado em estudo realizado por Kubo e Botomé (2003), foi realizado, a partir dos nomes e objetivos das disciplinas selecionadas, a determinação dos comportamentos profissionais necessários para realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Esse recurso sintático possibilita decompor em três elementos principais de uma frase ou expressão, que anuncia

o que o aluno precisará aprender, ou estar apto a realizar com o conhecimento que será estudado na disciplina, conforme mostra o Quadro 2.1.

Quadro 2.1

Três componentes nos quais uma oração (frase) pode ser analisada por meio de sua decomposição.

Sujeito	Verbo	Complemento
O aluno	estudou	a lição.

Com base na análise sintática mostrada no Quadro 2.1, foi realizada a determinação dos comportamentos que os alunos precisam desenvolver em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos nos cursos de graduação. Sendo que para a determinação de comportamentos em relação ao conhecimento, o sujeito da frase é sempre o aluno (futuro profissional), o verbo, são as ações que o futuro profissional precisa estar apto a realizar em relação ao conhecimento existente e, o complemento, é o aspecto da realidade com os quais o aluno irá se defrontar depois de formado. Como mostra o Quadro 2.2.

Quadro 2.2

Exemplo da caracterização utilizada na pesquisa dos componentes de um comportamento expressos como uma oração (frase).

Sujeito	Verbo	Complemento
O aluno (futuro profissional)	ações do aluno	aspectos da realidade (conhecimento existente)

#### 4.d – Determinação de comportamentos a partir da análise das disciplinas estudadas

Para determinar os comportamentos que o profissional em Psicologia precisa desenvolver durante o período de graduação, para estar apto a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, os dados foram analisados de forma a possibilitar a descoberta dos elementos que compõe uma frase ou oração de acordo com o trabalho realizado por Kubo e Botomé (2003). Como mostram os Quadros 2.1 e 2.2, para expressar um comportamento na forma de uma frase ou oração, é necessário determinar três elementos: “o sujeito”, “o(s) verbo(s)” e “o(s) complemento(s)” da frase.

Como sujeito, considerou-se sempre o aluno de Psicologia, que é o futuro profissional. A partir da análise dos nomes das disciplinas selecionadas, foram obtidos os aspectos da realidade com os quais o profissional em Psicologia se depara em seu cotidiano. Por sua vez, os verbos que correspondem às ações do profissional foram determinados a partir da análise dos objetivos de ensino das disciplinas estudadas. O Quadro 2.3 mostra a partir de quais dados foram obtidos os elementos que correspondem ao “sujeito” “o(s) verbo(s)” e “o(s) complemento(s)”, que serviram para representar os comportamentos que precisam ser desenvolvidos em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

Quadro 2.3

Representação de como foram determinados os elementos que correspondem aos comportamentos referentes a avaliação de fenômenos e processos psicológicos

Sujeito	Verbo	Complemento
Foi considerado sempre o aluno de Psicologia (futuro profissional)	Foram determinados a partir da análise dos objetivos de ensino das disciplinas estudadas	Foram determinados a partir da análise dos nomes das disciplinas estudadas

Em relação a análise dos nomes das disciplinas, foram analisados os nomes das disciplinas dos cursos de psicologia das três universidades estudadas, caracterizadas como:

Universidade A, B para as universidades públicas, e C para a universidade privada. Em relação a análise dos objetivos de ensino, foram analisados os objetivos das disciplinas dos cursos das Universidades A e C, pois a Universidade B não apresentou objetivos de ensino em seus respectivos planos de ensino, sendo que esses planos da Universidade B, são compostos apenas por: ementas, bibliografia e programa de atividades.

Para finalizar, além da análise dos nomes das disciplinas e dos objetivos de ensino, também foi iniciada uma análise das ementas das disciplinas dos cursos de Psicologia das Universidades B e C, pois a Universidade A, não apresentou ementas em seus respectivos planos de ensino. Entretanto, devido a quantidade de dados obtidos e a impossibilidade de finalizar as análises desses dados dentro do prazo estipulado para realização da pesquisa, essa parte, referente a análise das ementas das disciplinas foi suprimida.

### **III**

#### **ASPECTOS DA REALIDADE ENCONTRADOS POR INTERMÉDIO DOS NOMES DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM DE AVALIAÇÃO DOS FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS E DAS DISCIPLINAS ANTERIORES NECESSÁRIAS A ESSA APRENDIZAGEM**

Os nomes das disciplinas que são ministradas nos cursos de Psicologia correspondem às aprendizagens desenvolvidas nessas disciplinas? Para determinar quais aprendizagens precisam ser desenvolvidas durante os cursos de graduação em Psicologia, para que os profissionais ao se formarem estejam aptos a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, é necessário conhecer o que está sendo ensinado ao profissional que está em formação. Para tanto, esse conhecimento pode ser produzido por intermédio da observação dos currículos dos cursos de Psicologia, nos quais os nomes das disciplinas já informam alguns aspectos da realidade, que são valorizados pelas universidades estudadas, bem como algumas aprendizagens realizadas em relação a esses aspectos. Por essa razão, é importante verificar o que está sendo proposto para a formação de um profissional em Psicologia, nos nomes das disciplinas ministradas nos cursos de Psicologia das universidades estudadas.

Capacitar um aluno, a ser um profissional apto a intervir nos diversos aspectos da realidade de uma sociedade, implica em realizar uma alteração de comportamentos. Um aluno que no início de seus estudos formais de graduação não sabe como agir perante determinada situação, ao final de sua graduação, após uma série de aprendizagens saberá como agir quando deparar com situações semelhantes as que encontrou durante sua formação. Nesse sentido, aprender significa modificar o comportamento, como demonstram alguns trabalhos sobre o processo de aprendizagem realizados por Postman e Weingartner (1974), Mager (1987) e Kubo e Botomé (2001). Como a formação de um profissional é feita por intermédio de muitas aprendizagens novas, essas aprendizagens, de forma gradativa, fazem com que o aluno modifique as relações estabelecidas com o ambiente em que está inserido, ou seja, modificam seu comportamento. Desse modo, é possível afirmar

que a formação profissional de um aluno precisa prepará-lo para agir em relação à determinada realidade, (o que significa caracterizá-lo como profissional) ao invés de apenas fazê-lo “conhecer” determinadas disciplinas e assuntos ou informações existentes.

Paviani e Botomé (1993), ao realizarem um estudo sobre a noção do conceito de disciplina e interdisciplinaridade, chamam a atenção para a distorção realizada em relação ao conceito de disciplina. Esses autores salientam que, para organizar e sistematizar os conhecimentos existentes, foram criadas e nomeadas diversas categorias (ou disciplinas), que favorecem o entendimento desses conhecimentos. Entretanto, essas categorias (disciplinas), não podem ser simplesmente “importadas” pelos cursos escolares e acadêmicos, devido ao fato da função de uma disciplina de um curso (desenvolver aprendizagens em relação a algum conhecimento) ser diferente, da função de uma disciplina na ciência (organizar e sistematizar um conhecimento).

Um curso acadêmico que esteja baseado no conceito de disciplina como “organização de um conhecimento” (assuntos, áreas ou sub-áreas), não estará formando profissionais aptos a atuarem na sociedade. Isso porque, em um curso, a disciplina (unidade de ensino), tem uma função específica (desenvolver aprendizagens) e por essa razão, o nome da disciplina precisa explicitar essa função ao invés dos assuntos, técnicas ou instrumentos que serão estudados. Organizar o ensino, utilizando como referência as categorias criadas para organizar o conhecimento, é inadequado para realizar um processo de aprendizagem, pois essas categorias são insuficientes para garantir a transformação do conhecimento em capacidade de atuar, como demonstra o trabalho realizado por Paviani e Botomé (1993).

Os nomes das disciplina também permitem conhecer o tipo de profissional que está sendo formado pelas universidades. Quando um profissional trabalha e realiza as atividades do seu cotidiano, freqüentemente apresenta vários comportamentos que, apropriadamente ou não, o identificam e o caracterizam. Essa caracterização é comumente denominada de “perfil profissional”. Porém, a palavra perfil é uma metáfora para dois aspectos distintos da caracterização de um profissional: um aspecto idealizado, aquilo que se espera que o profissional saiba fazer, e o outro prático, que é efetivamente o que o profissional faz ou está apto a fazer se necessário, o que também pode ser denominado de

“papel” do profissional na sociedade. Assim, é essa capacidade de atuar na sociedade que precisa ser o objeto de trabalho na formação de um profissional.

Para que a sociedade tenha a garantia de que o profissional possui as características esperadas para o desempenho de sua responsabilidade social específica, é preciso que exista um controle sobre o processo de aprendizagem (formação) oferecida ao futuro profissional que trabalhará na sociedade. Sem essa condição, não existe também a garantia de que um profissional possua as características e qualidades mínimas para realizar as atividades referentes a sua profissão. Nas instituições de ensino, esse controle é realizado por intermédio de documentos que informam as aprendizagens que o aluno desenvolve, que são, em última análise, as características do profissional que formam. Os planos de ensino são os documentos onde estão registradas as aprendizagens que o profissional precisa desenvolver para estar apto a trabalhar na sua área. Assim, mediante esses registros (desde que sejam realizados de forma precisa), a sociedade tem (ou deveria ter), a garantia de que o profissional formado atende as exigências da profissão e poderá desempenhar seu papel de maneira adequada na sociedade.

Como o perfil de um profissional não é estabelecido somente pelo que ele faz, mas também pelo que está apto a fazer, um modo eficaz de conhecer esse profissional é observar como é realizada sua formação, ou seja, como é realizado aquilo que o torna apto. Para que a formação de um profissional seja eficaz, as aprendizagens que ele desenvolve, precisam fazer com que o mesmo esteja preparado para intervir sobre a realidade com que irá se deparar depois de formado. Essa eficácia pode ser conseguida, por intermédio do controle do processo de aprendizagem do aluno, por exemplo, iniciando por nomear com o maior grau de precisão possível as disciplinas que são oferecidas. Desse modo, quando a nomeação de uma disciplina é adequada (quando indica as aprendizagens que serão desenvolvidas), é mais fácil identificar o papel que o futuro profissional irá desempenhar, caracterizando não só a ele, mas também a própria profissão na sociedade.

As disciplinas dos currículos podem fornecer assim, indícios do que é considerado o papel do profissional pelas universidades. Como os currículos são documentos nos quais estão registrados os comportamentos profissionais (aprendizagens) ensinados, é possível conhecer as características de um profissional (e da realidade onde ele intervém),

observando as disciplinas que realizou durante sua formação. Para que possam ser conhecidas essas características, é necessário que os currículos sejam escritos de forma precisa, por exemplo, com os nomes das disciplinas adequados a sua função (mostrar qual a aprendizagem que o aluno irá realizar em relação a qual conhecimento). Caso contrário, existe uma alta probabilidade dos currículos tornarem-se um “amontoado” de nomes de teorias, áreas e regras que mais atrapalham do que ajudam a relação entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem. Assim, é começando pela precisão na nomeação das disciplinas que será possível estabelecer relações de planejamento, controle e avaliação de todo o processo de aprendizagem.

De acordo com um trabalho realizado por Goldberg e Souza (1979) sobre a prática da avaliação na educação, para planejar o ensino, é preciso conhecer as condições em que será realizado esse ensino (a realidade existente), para estabelecer critérios capazes de orientar a ação (desenvolver aprendizagens). Nesse sentido, para determinar quais os comportamentos profissionais precisam ser desenvolvidos durante a graduação, para tornar um psicólogo apto a realizar avaliações de fenômenos e processos psicológicos, é preciso conhecer a realidade do profissional, em relação ao qual serão desenvolvidas aprendizagens sobre os conhecimentos existentes.

Assim sendo, realizar uma análise dos nomes das disciplinas oferecidas para a formação do psicólogo é útil para conhecer o que é considerado importante (pelos gestores das universidades) para a formação do psicólogo, possibilitando o conhecimento da realidade existente. Conhecimento esse, necessário para determinar quais aprendizagens precisam ser desenvolvidas na formação do profissional, como demonstram os trabalhos de Goldeberg e Souza (1979), Botomé (1981), Rebelatto e Botomé (1999), Kubo e Botomé (2001).

Em resumo, nos nomes das disciplinas é possível encontrar referências sobre os aspectos da realidade de uma prática profissional. Nesse sentido, como a formação de um profissional o torna apto a realizar determinados comportamentos que o caracterizam, é possível conhecer as características de um profissional e da prática que ele realiza, observando as disciplinas que ele cursou durante seu curso de graduação. Para tanto, as disciplinas precisam fazer referência em seus nomes, às aprendizagens que serão

desenvolvidas na unidade de ensino, e não, apenas identificar os conhecimentos que serão estudados ou apresentados.

### 1 - Características da distribuição das disciplinas de formação básica em Psicologia nas universidades estudadas

Tabela 3.1

Distribuição da posição sequencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia nos cursos de três diferentes Universidades

Disciplina		Universidades		
		A	B	C
Obrigatórias	Psicologia geral I	I	-	-
	Introdução a psicologia	-	I	-
	Fundamentos psicobiológ. do comport. humano	-	-	I
	Processos do conhecer	-	-	II
	Psicologia geral e experimental	-	II	-
	Psicologia sensorial	III	-	-
	Percepção	-	IV	-
	Psicologia da percepção	IV	-	-
Total de disciplinas obrigatórias oferecidas		3	3	2
Disciplina		Universidades		
		A	B	C
Optativas	Psicologia geral II	III	-	-
Total de disciplinas optativas oferecidas		1	-	-

Na Tabela 3.1 estão relacionadas as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a formação básica em Psicologia e os semestres em que elas ocorrem, mostrando sua distribuição no decorrer dos cursos de Psicologia das universidades estudadas. Entre as disciplinas encontradas nas diferentes universidades, existe a ocorrência de disciplinas com nomes específicos para cada universidade, ocorrendo de maneira exclusiva em cada uma delas. Os nomes das disciplinas remetem a assuntos genéricos como, por exemplo, “Introdução a Psicologia” e a sub-áreas do conhecimento como, por exemplo, “Psicologia da percepção”. Todas as disciplinas estão localizadas na primeira metade de seus

respectivos cursos, e todas as três universidades apresentam uma disciplina obrigatória sobre aspectos básicos em Psicologia no primeiro semestre, ocorrendo uma dispersão dessas disciplinas, que varia entre as universidades do primeiro ao quarto semestre. As demais disciplinas obrigatórias ocorrem na Universidade A no terceiro e quarto semestre, na Universidade B no segundo e quarto semestre, na Universidade C no segundo semestre. O total de disciplinas obrigatórias é diferente entre as três Universidades: nas Universidades A e B há um total de três disciplinas e, na Universidade C, duas disciplinas no curso. A ocorrência de disciplinas optativas nessa categoria é encontrada na Universidade A, que apresenta uma disciplina optativa no terceiro semestre de seu curso.

## **2 - Conseqüências para a formação dos psicólogos decorrentes da distribuição e nomeação das disciplinas voltadas para a formação básica**

Ao observar a tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), é possível constatar que existe uma variedade de nomes para as disciplinas voltadas à formação básica em Psicologia. Apesar dessas disciplinas serem voltadas para a mesma formação (o que possibilita que elas sejam agrupadas e classificadas em uma categoria comum), não há correspondência dos nomes das disciplinas de uma universidade para outra. E cada nome ocorre de maneira única em cada universidade que foi estudada. Esses dados mostram que existe a probabilidade de em cada universidade, as disciplinas serem nomeadas de acordo com as perspectivas circunstanciais dos professores e gestores de cada instituição sobre o que é a formação de base em Psicologia, sem um critério unificador ou minimamente relacional.

Por serem disciplinas voltadas a um tipo específico de aprendizagem realizada na formação do psicólogo, ou seja, dos aspectos básicos da ciência psicológica que fornecem fundamentação para as futuras aprendizagens relacionadas a avaliação de fenômenos e

processos psicológicos, os nomes precisam remeter as aprendizagens específicas relacionadas a esse conhecimento de base. Entretanto, como é possível observar na Tabela 3.1, ocorre o contrário, com as disciplinas das universidades sendo nomeadas pelos assuntos, sub-áreas de conhecimento e fenômenos que serão estudados. Assim sendo, em função dessa variedade de nomes para as disciplinas voltadas a formação básica em Psicologia, é possível afirmar que os critérios para a nomeação das disciplinas são diferentes de uma universidade para outra, e como os dados obtidos são insuficientes para identificar plenamente os critérios utilizados para a nomeação, esses critérios podem ser os mais variados possíveis, desde perspectivas dos professores e gestores (o que cada um acredita ser necessário ensinar), até mesmo cópias de currículos de outras universidades, por exemplo.

Ao analisar os nomes das disciplinas das universidades estudadas, é possível identificar também que esses nomes são pouco explícitos, no sentido de mostrar com precisão o que o aluno irá aprender a fazer a partir da disciplina, em relação aos aspectos da realidade a que o nome da disciplina se refere. As disciplinas são nomeadas de forma ampla e geral, o que dificulta identificar os critérios que foram utilizados para a nomeação. Observando esses nomes, encontram-se disciplinas que, aparentemente, apresentam critérios diversos para sua nomeação. Isso pode ser identificado, por exemplo, em algumas disciplinas nas quais o critério para a nomeação parece ser a amplitude do estudo, como a disciplina “Psicologia geral I”. Em outras o critério parece ser o fenômeno que será estudado, como na disciplina “Percepção”. E, em outras ainda, o critério parece ser o assunto que será estudado, como na disciplina “Processos de conhecer”. Desse modo, com base nessas constatações, é possível afirmar que: para ser minimizada a inadequação existente, no que se refere a atribuir um nome a uma disciplina, é necessário considerar o principal critério para a nomeação: as aprendizagens que o aluno irá desenvolver em relação a determinado conhecimento, ao invés de fenômenos, assuntos ou áreas do conhecimento que serão estudadas.

Com base no que já foi mostrado, existe condição para realizar o questionamento: sem uma nomeação adequada das disciplinas (e conseqüentemente das aprendizagens que serão realizadas pelo aluno), como é possível identificar com um alto grau de precisão a

eficácia de um currículo e, por decorrência, obter a garantia de que o profissional que a universidade forma possui às aprendizagens mínimas necessárias para sua atuação na sociedade? É difícil responder a esse questionamento, principalmente, no que diz respeito as características do profissional. Pois, como é possível constatar pelos nomes das disciplinas estudadas, cada universidade forma profissionais diferentes, com ênfase em assuntos, fenômenos ou sub-áreas do conhecimento, (ao invés das aprendizagens relacionadas a esses aspectos), aparentemente, de acordo com a concepção que cada corpo docente tem sobre o que seja um profissional mais próximo do ideal.

Outro aspecto que é possível destacar em relação aos dados mostrados na tabela das disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), é a seqüência em que são apresentadas as disciplinas nas respectivas universidades estudadas. A seqüência de uma aprendizagem é um aspecto importante a ser considerado no planejamento de um programa de aprendizagens. Ao observar a dispersão e a seqüência de disciplinas, realizadas nas universidades estudadas, é possível constatar, como mostra a Tabela 3.1 que, as três universidades apresentam disciplinas direcionadas para a formação básica em psicologia no primeiro semestre de seus cursos, o que parece ser, um fator importante para essas instituições, em relação a formação de seus alunos: começar a formação básica já no primeiro semestre dos cursos. Porém, apesar de todas as disciplinas dessa categoria serem encontradas na primeira metade dos cursos, as dispersões entre elas são muito diferente entre as três universidades, como por exemplo, nas Universidades A e B as disciplinas estão dispersas do primeiro ao quarto semestre, enquanto que na Universidade C as disciplinas estão concentradas no primeiro e segundo semestre. Ao ser comparado o grau de dispersão entre as três instituições, é possível perceber que a dispersão existente entre as disciplinas no decorrer dos semestres das Universidades A e B, é elevada quando comparada com a da Universidade C. Desse modo, é possível afirmar que cada universidade realiza uma distribuição específica das disciplinas voltadas para a formação básica em Psicologia, durante o período de duração de seu curso, sem que essa distribuição seja correspondente com as distribuições realizadas em outras universidades.

Como cada universidade realiza uma distribuição própria de disciplinas ao longo de seus cursos, é difícil perceber se essas universidades seguem algum padrão nacional para

a formação do psicólogo. Os dados coletados são insuficientes para responder a pergunta: que critérios as universidades utilizam para distribuir suas disciplinas em seus cursos? Porém, os dados permitem constatar uma dispersão diferenciada das disciplinas entre os cursos estudados, pois as disciplinas em duas universidades são oferecidas do I ao IV semestre, (o que corresponde à metade do curso). Uma dispersão muito elevada pode influenciar negativamente na aprendizagem intermediária do aluno em relação a algum conhecimento, pois a interrupção de um processo de aprendizagem pode fazer com que esse processo pare ou até mesmo retroceda. Assim sendo, existe a probabilidade de que com a dispersão elevada das disciplinas de base em Psicologia ocorra também uma dispersão da aprendizagem, o que pode prejudicar a formação total do aluno.

Além das disciplinas obrigatórias na formação acadêmica de um profissional, também existem as disciplinas optativas que são, um recurso útil para complementar as aprendizagens realizadas em disciplinas obrigatórias. Com relação às disciplinas optativas é possível observar que, das três universidades estudadas, apenas a Universidade A apresentou uma disciplina optativa como complemento da aprendizagem de uma disciplina obrigatória. Aliado a esse fato, é possível constatar que as universidades realizam a formação básica em Psicologia (entendendo essa formação, como a que fornecerá as aprendizagens necessárias para realizar as futuras aprendizagens voltadas a medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos) com duas ou três disciplinas obrigatórias, sendo essa formação, que constituirá a base para novas aprendizagens no decorrer dos cursos. Também é interessante salientar, que as disciplinas voltadas para a formação básica em Psicologia só ocorrem nos semestres mostrados na tabela das disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1). Isso mostra, que existe uma alta probabilidade das Universidades realizarem a formação de seus alunos com poucas disciplinas voltadas a formação de base em Psicologia.

Embora a quantidade de disciplinas não signifique necessariamente qualidade nas aprendizagens, a diferente quantidade de disciplinas pode contribuir para formar um profissional mais generalista ou mais especialista em relação a determinado conhecimento, (desde que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de maneira eficaz). Sem uma boa formação de base, tanto no que se refere à quantidade como a qualidade das

aprendizagens, os profissionais que se formam, poderão utilizar técnicas e instrumentos, ou conhecer teorias, mas, é provável, não saberão o “porque” da utilização desses recursos. Desse modo, a atuação desses profissionais estará mais próxima de um técnico em Psicologia do que de um psicólogo.

Apesar das diferenças encontradas entre as universidades em relação às disciplinas que constituem a categoria da formação básica em Psicologia, é possível encontrar algumas proximidades na maneira de realizar essa formação. Algumas semelhanças ocorrem com clareza, como por exemplo, nas Universidades A e B nas quais há uma semelhança entre os nomes de duas disciplinas “Percepção” e “Psicologia da percepção”, sendo que, ambas as disciplinas estão alocadas no quarto semestre de seus respectivos cursos. Também ocorre que, todas as três universidades apresentam disciplinas voltadas para a formação básica em Psicologia no primeiro semestre, além de concentrarem todas as disciplinas voltadas para essa formação na primeira metade dos seus cursos. É possível perceber assim, que os gestores das universidades procuram manter, em suas respectivas universidades, uma uniformidade na distribuição das disciplinas do currículo. Sendo assim, é possível afirmar, com base nessas constatações, que existe uma probabilidade dos gestores das universidades tentarem realizar uma formação que segue algum padrão externo às universidades, embora seja difícil perceber com exatidão qual padrão é esse. Possivelmente essa característica se deva a adequação das universidades ao plano de diretrizes curriculares do MEC. Entretanto, é importante salientar que a formação de um profissional não precisa acontecer linearmente com disciplinas de base no início do curso, e disciplinas de aplicação do conhecimento no final do curso, sendo que, essas disciplinas podem ser realizadas de maneira simultânea durante a formação acadêmica de um profissional.

### 3 - Características da distribuição das disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas

Tabela 3.2

Distribuição da posição sequencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos nos cursos de três diferentes Universidades

Disciplina		Universidades		
		A	B	C
	Psicologia da aprendizagem	I	-	-
	A evolução biossociológica do comport. animal e humano	-	-	I
	Aspectos evolutiv. e estrutu. do comport. humano na infância	-	-	II
	Transtornos psicossociais na infância	-	-	III
O	Abordagem psicossocial do adolescente	-	-	III
B	Fundamentos epistemológicos das teorias da personalidade	-	-	III
R	Psicologia do desenvolvimento I	III	-	-
I	Psicologia da infância	-	III	-
G	Psicologia da personalidade I	IV	III	-
A	Psicopatologia I	-	IV	-
T	Tópicos especiais em psicologia da personalidade I	-	IV	-
Ó	Psicologia da adolescência I	-	IV	-
R	Psicologia do desenvolvimento II	IV	-	-
I	Psicologia do desenvolvimento infantil II	-	IV	-
A	Psicopatologia e efeitos farmacológicos no comport. humano	-	-	V
S	Aspectos biopsicossociais do desenvolv. do adulto e idoso	-	-	V
	Psicopatologia geral I	V	-	-
	Psicologia da personalidade II	V	-	-
	Psicopatologia geral II	VI	-	-
	Psicopatologia II	-	VI	-
	Tópicos especiais em psicologia do desenvolvimento	-	VII	-
Total de disciplinas obrigatórias oferecidas		7	8	7
O	Análise do comportamento humano	II	-	-
P	Relacionamento amoroso: teoria e pesquisa	II	-	-
T	Comportamento animal	III	-	-
A	A questão da diferença e suas implicações no desenvolvimento da personalidade	IV	-	-
T.				
Total de disciplinas optativas oferecidas		4	-	-

Na Tabela 3.2 estão relacionadas às disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos e os semestres em que elas ocorrem,

mostrando sua distribuição no decorrer dos cursos de Psicologia das universidades estudadas. Os nomes das disciplinas encontradas são, todos específicos, existindo a ocorrência de nomes equivalentes entre as universidades e, a ocorrência de um nome igual entre duas universidades “Psicologia da personalidade I”, que ocorre com este nome, tanto na Universidade A como na Universidade B, variando o semestre onde é encontrada: quarto semestre no caso da Universidade A e terceiro semestre na Universidade B. A dispersão das disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos ocorre do primeiro ao sétimo semestre. Os nomes das disciplinas referem a assuntos como, por exemplo, “psicologia da infância” e a sub-áreas do conhecimento, como por exemplo, “análise do comportamento humano”. Na Universidade A essas disciplinas são encontradas no primeiro, terceiro, quarto, quinto e sexto semestres, na Universidade B, são encontradas no terceiro, quarto, sexto e sétimo semestres, na Universidade C, são encontradas no primeiro, segundo, terceiro e quinto semestres. A maior ocorrência das disciplinas obrigatórias está localizada no período mediano dos cursos, entre os terceiros e os quintos semestres. Existe coincidência da ocorrência de disciplinas obrigatórias, no terceiro semestre das três universidades, no quarto e sexto semestres das Universidades A e B, no primeiro e quinto semestres das Universidades A e C. O total de disciplinas oferecidas é equivalente entre as três universidades: na Universidade A ocorre um total de sete disciplinas, na Universidade B, oito disciplinas e, na Universidade C um total de sete disciplinas no curso. As disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos são encontradas na Universidade A, sendo que essas disciplinas estão distribuídas na primeira metade do curso e, sua dispersão ocorre no segundo, terceiro e quarto semestres. O total de disciplinas optativas oferecidas é diferente entre as três universidades, existindo a ocorrência de quatro disciplinas optativas na Universidade A e nenhuma ocorrência nas Universidades B e C.

#### **4 - Conseqüências para a formação dos psicólogos decorrentes da distribuição e nomeação das disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas**

A formação acadêmica de um profissional e, conseqüentemente, sua qualificação, são o resultado de diversas variáveis (elementos que variam em intensidade e no tempo), presentes nos cursos de graduação e que interagem no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Na Tabela 3.2 é possível encontrar algumas dessas variáveis, das quais, é possível deduzir algumas conseqüências para a formação do aluno (futuro profissional). Em relação à forma como são distribuídas as disciplinas nos semestres dos cursos estudados, é possível perceber, de acordo com o que está mostrado na tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2), que a seqüência em que o ensino aparentemente é planejado no decorrer dos semestres dos cursos, é específica em cada universidade. Nas três universidades, entretanto, ocorre o fato das disciplinas colocadas nessa categoria estarem dispersas nos cursos, variando apenas, o grau dessa dispersão. Por exemplo, na Universidade A, a dispersão vai do I ao VI semestre, na Universidade B, a dispersão vai do III ao VII semestre, e por último, na Universidade C, a dispersão vai do I ao V semestre.

Uma variável de alta relevância no planejamento e organização de um programa de aprendizagens é a seqüência em que precisam ser realizadas as aprendizagens (da mais simples para a mais complexa), e por decorrência, a distribuição dessas aprendizagens dentro do limite de tempo previsto para o curso. Como os nomes das disciplinas estão apresentados de forma imprecisa (não mostram as aprendizagens que serão desenvolvidas), é difícil perceber as relações entre as aprendizagens das disciplinas e a seqüência de ensino estabelecidas nas universidades. Assim sendo, é possível apenas questionar: Essas dispersões das unidades de ensino, durante os semestres dos cursos são planejadas dentro de um processo que fornece uma seqüência apropriada para a aprendizagem? Ou são apenas decorrências do acaso, no qual as disciplinas foram “colocadas” em uma seqüência a revelia de um planejamento?

Apesar de existir uma diferença entre as universidades estudadas em relação à seqüência dos semestres em que é realizado o ensino, as disciplinas obrigatórias ocorrem em quantidade equivalente entre as três universidades, o que pode levar à suposição de que há uma conformidade entre essas instituições sobre qual a quantidade de aprendizagens é preciso realizar em relação às manifestações dos fenômenos psicológicos. Além disso, apesar de haver uma dispersão dos semestres em que ocorrem as disciplinas, existe uma concentração nas três universidades entre os terceiros e os quintos semestres. Assim, é possível afirmar que existe uma semelhança na formação dos profissionais em relação à quantidade de disciplinas (nessa categoria de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos) e, ao período em que elas são ensinadas no decorrer dos cursos.

Além das disciplinas obrigatórias, também é possível observar algumas características em relação as disciplinas optativas apresentadas na Tabela 3.2. As disciplinas optativas constituem um recurso útil ao aluno que pode escolher sobre qual conhecimento (do seu interesse), deseja aumentar sua aprendizagem. Ao observar as disciplinas optativas oferecidas pelas universidades, é possível notar que essas disciplinas foram oferecidas somente pela Universidade A. Essas disciplinas optativas são em um total de quatro e ampliam o currículo obrigatório oferecido pela universidade A aos alunos. Com base nessa observação, é possível inferir que a Universidade A valoriza ou, as Universidades B e C valorizam pouco as disciplinas optativas nessa categoria, o que pode contribuir para que a formação dos alunos nessas universidades seja mais ou menos abrangente em relação as aprendizagens sobre os conhecimentos referentes as manifestações dos fenômenos psicológicos.

Um aspecto importante a respeito da formação de um profissional e do qual é possível realizar uma problematização é: A formação precisa priorizar mais as disciplinas obrigatórias em detrimento das optativas? Sem disciplinas optativas, o aluno tem pouca oportunidade de agir interativamente na sua própria formação, sendo “obrigado” a “aceitar” a imposição de ter que realizar as aprendizagens já determinadas pelos gestores dos cursos de graduação. Com um curso que ofereça somente disciplinas obrigatórias, o aluno pode ter a sensação de alienação no processo de aprendizagem e pode “aceitar cegamente” a idéia de

que não sabe nada e que está na universidade para apenas “receber o conhecimento”. Assim, o aluno pode deixar de ser o foco do processo de aprendizagem e ficar passivo, alheio ao mesmo, o que contribui para que sua formação fique quase reduzida a realização de burocracias e formalidades, com a simples realização de um currículo mínimo obrigatório. Essa situação em quase nada auxilia na formação de um profissional, como alerta o trabalho realizado por Rebelatto e Botomé (1999).

Ao observar a tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2), é possível constatar também, que todas as disciplinas organizadas nessa categoria tratam dos mesmos assuntos: a manifestação dos fenômenos psicológicos. É possível, ao realizar uma comparação entre as universidades, notar que os nomes das disciplinas variam de uma universidade para outra, porém, alguns desses nomes apresentam semelhanças entre si. Mesmo com nomes semelhantes, de todas as disciplinas apresentadas, só há ocorrência de uma única correspondência precisa entre nomes na disciplina “Psicologia da personalidade I”, que ocorre com esse nome tanto na Universidade A quanto na Universidade B. Entretanto, na Universidade A ocorre também uma disciplina nomeada “Psicologia da personalidade II”, o que sugere uma intenção de continuidade de aprendizagens da disciplina anterior, que por sua vez, não ocorre na Universidade B, o que leva à pergunta: para que atribuir a classificação “I” no nome “Psicologia da personalidade” a uma disciplina que não irá apresentar uma continuidade direta? Desse modo, os dados mostram que os nomes das disciplinas são elaborados de maneira imprecisa, e que a única coincidência de nomes entre disciplinas em duas universidades parece acidental, ou a simples utilização de um “nome” tradicionalmente aceito no meio acadêmico.

Em síntese, a eficácia de uma formação está diretamente relacionada ao grau de precisão com que essa formação é planejada e organizada. Nesse sentido, é preciso que exista o maior grau de precisão possível, não só em relação as aprendizagens que são desenvolvidas, ms também, na elaboração dessas aprendizagens, bem como, de todo o processo de ensino. Sendo que esse grau de precisão vai além, da simples nomeação de

“assuntos” que serão “apresentados” aos alunos em formação, como ocorre nas universidades estudadas.

## 5 - Características da distribuição das disciplinas voltadas para a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas

Tabela 3.3

Distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos nos cursos de três diferentes Universidades

Disciplina		Universidades		
		A	B	C
Obrigatórias	Técnicas de exame psicológico I	V	-	-
	Técnicas de exame psicológico	-	V	-
	Estratégias de avaliação psicológica	-	-	VI
	Técnicas de exame psicológico II	VI	-	-
	Técnicas projetivas gráficas	VI	-	-
	Testes para diagnósticos especiais	VI	-	-
	Técnicas gráficas expressivas	VII	-	-
	Técnicas projetivas em psicologia clínica I	VII	-	-
	Met. de explora. e diagnóst. em Psico. clínica I	VII	-	-
	O método de Rorschach I	VII	-	-
	Técnicas projetivas	-	VII	-
	Técnicas de entrevista	-	VII	-
	Técnicas projetivas em psicologia clínica II	VIII	-	-
	Met. de explora. e diagnóst. em Psico. clínica II	VIII	-	-
Total de disciplinas oferecidas		10	3	1
Optativas	Técnicas de entrevista psicológica	VI	-	-
	O método de Rorschach II	VIII	-	-
Total de disciplinas oferecidas		2	-	-

Na Tabela 3.3 estão relacionadas as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, mostrando sua distribuição no decorrer dos semestres dos cursos de Psicologia das universidades estudadas. Entre as

disciplinas encontradas nas diferentes universidades, existe a ocorrência de disciplinas com nomes específicos em cada universidade, ocorrendo de maneira única, sem coincidências de nomes de disciplinas entre as instituições. Os nomes das disciplinas remetem a técnicas utilizadas para medir fenômenos psicológicos como, por exemplo, “técnicas projetivas gráficas”, a uma parte do processo de produção do conhecimento como, por exemplo, “método de exploração e diagnóstico em Psicologia clínica I”, a instrumentos utilizados para medir fenômenos psicológicos como, por exemplo, “testes para diagnósticos especiais” e, a atividades profissionais como, por exemplo, “estratégias de avaliação psicológica”. A dispersão das disciplinas obrigatórias ocorre toda na segunda metade dos cursos, existindo variação nas universidades, entre o quinto e o oitavo semestre. Na Universidade A, as disciplinas são encontradas no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres, na Universidade B são encontradas no quinto e sétimo semestres, na Universidade C é encontrada no sexto semestre. As Universidades A e B apresentam disciplinas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos no quinto e no sétimo semestres de seus cursos e, as Universidades A e C apresentam disciplinas nessa categoria no sexto semestre. O total de disciplinas é diferente entre as três Universidades: na Universidade A ocorre um total de dez disciplinas, na Universidade B, três disciplinas e, na Universidade C ocorre um total de uma disciplina no curso. O total de disciplinas optativas oferecidas é diferente entre as três Universidades. As disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos ocorrem na Universidade A. Essas disciplinas são encontradas na segunda metade do curso e, sua dispersão acontece no sexto e oitavo semestres.

## **6 - Conseqüências para a formação dos psicólogos decorrentes da distribuição e nomeação das disciplinas voltadas para a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos nas universidades estudadas**

Em relação à nomeação feita para as disciplinas selecionadas para essa categoria, de disciplinas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, é possível

notar que nas universidades existe uma variedade de nomes para as disciplinas voltadas para o mesmo “assunto”: medida e avaliação dos fenômenos psicológicos. Também é possível notar que entre as universidades, os nomes apresentados para algumas das disciplinas são semelhantes, como por exemplo, “Técnicas de exame psicológico I e II” na Universidade A e, “Técnicas de exame psicológico” na Universidade B. No entanto, apesar de existir uma equivalência de alguns nomes de disciplinas apresentadas pelas universidades, são todos insuficientes para mostrar qual é a aprendizagem pretendida na disciplina, o que dificulta identificar se existe alguma correspondência ou diferença entre as aprendizagens realizadas entre as disciplinas das universidades estudadas. Assim sendo, esses dados mostram que as disciplinas foram nomeadas de maneira imprecisa, parecendo que os nomes foram copiados entre as universidades, ou que apenas se perpetuam nomes “consagrados” historicamente no meio acadêmico, para disciplinas voltadas a medida e avaliação de fenômenos psicológicos.

Como os nomes apresentados para as disciplinas da tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.3) são semelhantes sem, no entanto, revelar quais são as aprendizagens desenvolvidas, é possível questionar: Existe uma “prática” estabelecida no Brasil, de cópias de currículos entre universidades? Algumas universidades realizam essa “prática”, apenas adequando o currículo (ou partes do currículo) de outra universidade as necessidades de sua instituição, ao invés de realizar um planejamento de aprendizagens? Com base nos dados obtidos, é difícil encontrar sustentação empírica para responder a esses questionamentos, sendo possível apenas problematizar a respeito das semelhanças encontradas, devido a imprecisão dos nomes apresentados pelas universidades.

Ao observar a quantidade de disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, existentes nos cursos das universidades, é possível encontrar, entre as universidades, uma grande variação em relação a essa quantidade de disciplinas oferecidas. Assim, com base nos dados mostrados na Tabela 3.3, constata-se que cada universidade estabelece um padrão próprio de ensino em relação à quantidade de disciplinas voltadas para a medida e avaliação de fenômenos psicológicos, o que pode

fazer, com que a aprendizagem em relação a essa prática profissional seja diferente de uma universidade para outra. Por exemplo, na Universidade A, há a ocorrência de dez disciplinas obrigatórias nessa categoria. Já na Universidade B há a ocorrência de três disciplinas obrigatórias nessa categoria e, na Universidade C há apenas a ocorrência de uma disciplina obrigatória.

A partir dessa constatação sobre a diferença da quantidade de disciplinas voltadas a medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos oferecidas pelas universidades, é possível perguntar: Qual a quantidade mínima de aprendizagens sobre medida e avaliação é necessário para a formação de um aluno? Qual a quantidade de disciplinas é necessária para realizar essas aprendizagens mínimas? Já que a quantidade de disciplinas variou muito entre as universidades, há universidades que valorizam pouco essa parte da formação, ou há universidades que valorizam muito? Como decorrência, a essa situação de variação extrema na quantidade de disciplinas oferecidas, existe a probabilidade de que em universidades com poucas disciplinas sobre medida e avaliação de fenômenos psicológicos, os alunos considerem essa parte da formação como algo de pouca relevância para sua prática profissional, (a menos, que tenham as aprendizagens referentes a medida e avaliação de fenômenos psicológicos garantidas em outras disciplinas). Desse modo, com cada universidade estabelecendo um padrão próprio (pela quantidade de aprendizagens disponibilizadas) para realizar a formação do aluno, é pouco provável que os profissionais formados por diversas universidades possuam as mesmas características e capacidades de atuação, necessárias a sociedade.

Também em relação à quantidade de disciplinas, é possível observar, na tabela de distribuição da posição sequencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.3) que, na Universidade A ocorre o dobro de disciplinas das outras duas universidades juntas. Assim, mediante essa constatação, é possível afirmar que pelo menos em relação à quantidade de disciplinas, os dirigentes da Universidade A investem mais que os dirigentes das outras duas universidades na formação do profissional em relação a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos. Entretanto, essa constatação é insuficiente para afirmar que a Universidade A apresenta uma melhor formação de seus alunos, pois,

proporcionar a apresentação de uma grande quantidade de “assuntos” em diversas disciplinas, não significa desenvolver uma grande quantidade de aprendizagens.

Essa variação na quantidade de disciplinas oferecidas em cada curso, mostra também que é difícil perceber entre as universidades, um critério sobre a quantidade mínima de disciplinas para garantir na graduação as aprendizagens necessárias para a formação de um profissional sobre a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos. Com base nessa observação, existe a possibilidade de que essa realidade apresentada pelas universidades estudadas ocorra, também no restante das universidades existentes no País. Desse modo, existe uma probabilidade alta de que cada universidade realiza sua prática de ensino utilizando critérios próprios, definidos pelos seus gestores, formando um profissional com um perfil diferente de outras universidades do país.

Entretanto, não há problemas em formar profissionais diferentes no país, visto que, o próprio país possui regiões com características e necessidades específicas e cada profissional precisa estar adequado a região em que irá atuar. O que é passível de questionamento é, se os profissionais de todo o país desenvolvem durante a formação as aprendizagens específicas que o caracterizam minimamente como um profissional da área de Psicologia. O que parece não acontecer, pois como é possível observar pelos nomes das disciplinas mostradas na Tabela 3.3, a formação de profissionais de Psicologia, em relação as aprendizagens necessárias para realizar a medida e avaliação de fenômenos psicológicos, parece ser pouco precisa entre as universidades. Assim sendo, para garantir um padrão mínimo na formação entre os profissionais de todo o país, é necessário tornar essa formação mais eficaz, o que em parte é possível conseguir, iniciando por uma elaboração precisa das aprendizagens a serem realizadas nessa formação, que por sua vez, precisam ser demonstradas nos nomes das disciplinas oferecidas.

Em relação as disciplinas optativas voltadas para a medida e avaliação de fenômenos psicológicos mostradas na Tabela 3.3, ao observar a disponibilização dessas disciplinas pelas universidades estudadas, é possível constatar que somente a Universidade A apresentou ocorrência desse tipo de disciplina. Essas disciplinas optativas são no total de duas, e aumentam a possibilidade de desenvolvimento de novas aprendizagens, além das disponibilizadas nas disciplinas obrigatórias oferecidas pela Universidade A. Desse modo,

assim como ocorreu nas outras categorias (de formação básica em psicologia e de manifestação de fenômenos psicológicos) é possível perceber que a Universidade A enfatiza mais ou, as Universidades B e C enfatizam pouco que sejam realizadas outras aprendizagens além das consideradas obrigatórias para a formação.

Mesmo havendo uma discrepância no que se refere a quantidade de disciplinas oferecidas, bem como da ocorrência de disciplinas optativas, existem alguns fatores semelhantes entre as universidades. Por exemplo, em relação ao período em que são oferecidas as disciplinas voltadas para a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.3), é possível observar que essas disciplinas ocorrem todas na segunda metade dos cursos das três universidades. Essa característica presente nas três universidades, de disponibilizar as disciplinas voltadas a medida e avaliação de fenômenos psicológicos, na segunda metade de seus cursos, mostra que existe grande probabilidade de que as aprendizagens realizadas nessas disciplinas requeiram outras aprendizagens intermediárias, que precisam ser desenvolvidas em disciplinas anteriores, (ou as que servem de pré-requisito).

Outro fator que pode ser salientado com base nos dados mostrados na Tabela 3.3, é que a universidade A (que é uma universidade pública) apresenta uma maior quantidade de disciplinas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, que as outras duas universidades juntas. Sendo que, a Universidade B (que também é pública) apresenta a segunda maior quantidade de disciplinas, e a Universidade C (que é particular) apresenta a menor quantidade. Também é possível constatar que, as disciplinas dessa categoria dizem respeito a aprendizagens específicas e, portanto, para que essas aprendizagens específicas sejam desenvolvidas, também é necessário adquirir material específico, além de profissionais mais especializados, o que aumenta o custo financeiro dessas aprendizagens. Assim, com base nessas constatações, que relacionam a disponibilização de disciplinas voltadas a medida e avaliação de fenômenos psicológicos, a um aumento do custo financeiro para as universidades, é possível afirmar que por serem disciplinas caras, há uma alta probabilidade dessas disciplinas ocorrerem mais em universidades públicas do que em universidades privadas.

Para encerrar, o grau da capacidade de atuar de um profissional está diretamente relacionado ao grau de precisão com que é realizada sua formação. Uma parte dessa precisão é conseguida com a nomeação correta das disciplinas do curso (demonstrando as aprendizagens que serão realizadas), o que não ocorre em relação as disciplinas voltadas para medida e avaliação de fenômenos psicológicos das universidades estudadas. Além disso, cada universidade parece enfatizar aspectos diferentes dessa prática, o que aumenta a probabilidade da formação de profissionais com características muito diferentes. Assim, com concepções tão amplas de formação, é difícil garantir que os profissionais formados, desenvolvam de maneira eficaz as aprendizagens referentes a avaliação, com o grau de aptidão que a sociedade necessita.

#### **7 - Decorrências para a formação do psicólogo em função da forma de nomeação e distribuição das disciplinas nos currículos das universidades estudadas**

Os dados mostrados nas Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3 revelam uma parte de realidade existente no país sobre a formação acadêmica do psicólogo brasileiro. Ao relacionar os dados de duas das tabelas apresentadas é possível constatar, por exemplo, que a tabela de distribuição da posição sequencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), mostra que nas Universidades A, B e C, existe uma pequena ocorrência de disciplinas voltadas para a aprendizagem dos aspectos básicos de Psicologia nos seus respectivos cursos, quando comparada a ocorrência das disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos, apresentadas na Tabela 3.2. Sendo que, na Tabela 3.1 ocorre um total de nove disciplinas entre obrigatórias e optativas, e na Tabela 3.2 ocorre um total de vinte e seis disciplinas, também obrigatórias e optativas. Desse modo, a baixa ocorrência de disciplinas voltadas para o ensino dos aspectos básicos da Psicologia, indica que existe a probabilidade das universidades priorizarem menos esses

aspectos dentro de seus cursos, dando uma ênfase maior na formação do profissional, às disciplinas voltadas para a manifestação de fenômenos psicológicos.

Ao considerar como significativa a afirmação: a baixa ocorrência de disciplinas voltadas para o ensino dos aspectos básicos de Psicologia (em relação as disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos), é um indicativo de que as universidades priorizam pouco esses aspectos dentro de seus cursos. É possível constatar, que o estudante que tenha poucas disciplinas de base terá uma menor disponibilidade de tempo para desenvolver aprendizagens em relação aos conhecimentos básicos de Ciência em Psicologia. Assim, as características do profissional que se forma com poucas aprendizagens em relação aos conhecimentos básicos sobre sua ciência, estão mais próximas de um técnico em Psicologia, do que de um psicólogo.

Também é possível observar que na tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2), existe uma quantidade maior de ocorrência de disciplinas, se comparada a quantidade de disciplinas apresentadas na Tabelas de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), bem como, se comparada a quantidade de disciplinas apresentadas na tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação (Tabela 3.3). Com base nessa observação, é possível constatar que os professores e gestores das universidades estudadas priorizam mais a formação em relação aos conhecimentos existentes nas disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos. Desse modo, existe uma probabilidade maior dos profissionais que se formam nessas universidades desenvolverem uma característica generalista de atuação, no sentido de conhecerem mais a manifestação observável de um fenômeno, do que as relações que o constituem ou como alterar essas relações para modificar o próprio fenômeno.

Em relação a seqüência de apresentação das disciplinas nas universidades estudadas, há uma dispersão das disciplinas nos semestres dos cursos. Como mostram, principalmente, as tabelas de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que

ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1) e a tabela de distribuição da posição sequencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2). Os alunos no decorrer dos cursos precisam adquirir os conhecimentos de uma forma sequencial e gradativamente mais complexa, como demonstram trabalhos relacionados à aprendizagem realizados por Postman e Weingartner (1974), Hoff (1999) e Kubo e Botomé (2001). Porém, na forma sequencial como são apresentadas as disciplinas, é difícil identificar com precisão nas Tabelas 3.1 e 3.2 uma distribuição sequenciada das disciplinas nos semestres, o que permite uma evolução das aprendizagens partindo de disciplinas voltadas para a formação básica para a profissão, em direção a disciplinas voltadas para a intervenção profissional. Pelo contrário, as disciplinas são disponibilizadas ao longo dos cursos, aparentemente sem uma seqüência lógica de aprendizagem e, cada universidade parece realizar a distribuição de disciplinas no seu curso de maneira particular. Assim sendo, existe uma alta probabilidade dos profissionais formados pelas universidades estudadas, apresentarem comportamentos profissionais inadequados ou insuficientes para solucionar problemas com os quais irão se deparar, devido ao fato das aprendizagens desenvolvidas nas disciplinas, ocorrerem de forma compartimentalizada, em função da ênfase em assuntos ao invés de processos. Além disso, para que os profissionais da área da Psicologia tenham características em comum que os identifiquem como tais, as universidades precisam apresentar modelos de formação semelhantes, para que seja possível afirmar que os profissionais possuem as mesmas características e conseqüentemente, a mesma capacidade de atuar.

Ao relacionar os dados mostrados pelas tabelas apresentadas, também é possível destacar, por exemplo, que as tabelas de distribuição da posição sequencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas: para a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2) e, para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.3), mostram, que mesmo com disciplinas voltadas, em cada categoria, para os mesmos assuntos, os nomes das disciplinas não coincidem entre as universidades. No máximo esses nomes se equivalem, sendo difícil identificar, nos nomes apresentados, quais aprendizagens o aluno irá desenvolver na unidade de ensino. Sendo que existe uma única exceção a essa realidade: a

disciplina “Psicologia da personalidade I” que na Tabela 3.2 ocorre com esse nome nas Universidades A e B, mas também, não deixa claro o que o aluno vai aprender em relação a “personalidade”. Desse modo, percebe-se que cada universidade utiliza critérios próprios para nomear suas disciplinas sem considerar um padrão que seja significativo para essa nomeação (demonstrar quais as aprendizagens serão garantidas na disciplina), que por sua vez, permita conhecer um perfil do profissional de Psicologia.

Em um estudo realizado sobre Psicologia Social, Duran (1983) chama a atenção para o uso inapropriado de expressões utilizadas para nomear sub-áreas da Psicologia. Nesse estudo, o autor salienta que o critério utilizado para orientar cada nomeação é confuso e pouco preciso, geralmente, ocorrendo devido a fatos circunstanciais, que podem ter um significado histórico para determinados grupos, mas que em quase nada contribui para uma organização da Psicologia. No âmbito da formação do psicólogo a situação é a mesma. Os critérios utilizados para a nomeação das disciplinas não são as aprendizagens que serão desenvolvidas por intermédio dessas disciplinas, o que, apenas, favorece o surgimento de uma situação “caótica”, na qual, os nomes das disciplinas aproximam-se mais de “rótulos” para identificar teorias, grupos ou escolas.

Nesse mesmo sentido, pelo modo como foram obtidos os dados da pesquisa, ou seja, por intermédio da observação de documentos (currículos), é difícil identificar quais critérios foram utilizados para nomear e distribuir as disciplinas nos cursos. Para conseguir essas informações de modo preciso seria necessário utilizar outro método para obter outros dados que complementassem as informações já existentes. Assim, com o método utilizado, é possível identificar, apenas, as características das formações que são realizadas pelas universidades estudadas, e a partir daí, estabelecer quais as decorrências possíveis para a formação do aluno.

Os currículos das universidades são documentos formais onde estão registradas (ou deveriam estar), as aprendizagens que o profissional desenvolve durante sua formação de graduação. Por essa razão o currículo é importante não só para a universidade, mas também para a sociedade, pois, é por intermédio do que está registrado nele, que será realizada a formação do aluno (que será um futuro profissional atuando na sociedade). É nesse sentido que, em um trabalho realizado sobre as diretrizes curriculares para os cursos

de Psicologia no Brasil, Matos (2000) expressa que qualquer proposta para a criação de um currículo, precisa estar baseada em qual “tipo de profissional” se pretende ter na sociedade. Essa expressão, “tipo de profissional”, expressa por Matos (2000), pode ser traduzida por: um profissional que desenvolva determinadas aprendizagens específicas necessárias para a sociedade. Assim, dependendo da formulação (com maior ou menor grau de precisão), das aprendizagens que serão realizadas pelo aluno (futuro profissional), será maior ou menor o grau de eficiência do currículo para orientar a formação desse aluno, o que pode garantir ou não, o profissional desejado pela sociedade. Esse grau de precisão de um currículo, portanto, está diretamente relacionado, entre outras coisas, a forma como as disciplinas são nomeadas.

Para que um profissional tenha características mínimas que o identifiquem com o um perfil desejado para a sociedade, é necessário, como mostra um trabalho sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, realizado por Matos (2000), que o aluno desenvolva uma quantidade mínima de aprendizagens sobre determinado conhecimento. Para Matos (2000), no caso específico da formação do psicólogo, é importante que uma quantidade mínima de aprendizagens seja em relação a formação de base, que fornece os fundamentos científicos da profissão. Sobre essa formação de base oferecida pelas universidades estudadas, é possível observar na tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), que a quantidade de disciplina é equivalente entre as universidades. Em um primeiro momento essa quantidade equivalente de disciplinas pode causar a impressão, de que o mesmo tipo de formação é oferecida entre as três universidades. Porém, como é possível constatar, os nomes apresentados nas tabelas não apresentam de maneira adequada as aprendizagens que serão realizadas nas disciplinas. Desse modo, sem uma alta precisão na apresentação dos nomes das disciplinas, é difícil saber se a formação oferecida pelas universidades é a mesma, ou no que elas diferem (até mesmo em relação a quantidade de aprendizagens), o que torna quase impossível afirmar, que todos os profissionais de Psicologia possuem a mesma formação de base, como afirma ser necessário o trabalho realizado por Matos (2000).

A situação observada em relação a formação de base em Psicologia, também pode ser constatada em relação a formação específica para a medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Como mostra a tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.3), os nomes das disciplinas não deixam claro quais as aprendizagens serão realizadas pelos alunos nas diferentes universidades. Além disso, a quantidade de disciplinas oferecidas também é muito diferente entre as três universidades. Assim, a quantidade diferente de disciplinas, aliada a imprecisão na apresentação das aprendizagens que serão realizadas nessas disciplinas, faz com que seja ainda mais difícil saber qual a semelhança, ou diferença, existente entre as formações realizadas pelas diferentes universidades, em relação as aprendizagens voltadas para medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos que o aluno, (futuro profissional) realiza.

Ainda em relação a formação básica em psicologia, em outro estudo realizado sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, Hoff (1999) também salienta a importância de homogeneizar essa formação no país. De acordo com o trabalho realizado por Hoff (1999), uma formação que não prioriza uma aprendizagem em ciência favorece, apenas, a reprodução de conhecimentos. Relacionando as tabelas de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia (Tabela 3.1), e de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2), é possível constatar que as universidades priorizam menos a formação de base científica do que a formação voltada para a intervenção profissional, aumentando assim a probabilidade de formarem profissionais com pouca capacidade de produzir conhecimentos na sua área de atuação. Desse modo esses profissionais são, conseqüentemente menos críticos em relação a sua atividade profissional, pois aprendem basicamente, a reproduzir na sociedade as informações sobre os conceitos, teorias e técnicas que obtiveram na universidade.

Em um trabalho realizado sobre programação de ensino, Botomé e Kubo (2002) demonstram que o ensino tradicional equivocadamente considera “assuntos” e “conteúdos”

como sendo, as “aprendizagens” que o aluno precisa desenvolver, o que faz com que a formação fique reduzida a “saber sobre...”, ao invés de “capacidade de agir em relação a ...”. Essa constatação também pode ser realizada ao observar os nomes das disciplinas propostos pelas universidades, nas Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, nas quais, encontram-se nomes que referem especificamente a “assuntos” como mostram os nomes das disciplinas: “Introdução a Psicologia”, “Psicologia geral e experimental”, “Transtornos psicossociais na infância”, “Psicopatologia I”, “Psicopatologia geral I”, “Estratégias de avaliação psicológica”, “Técnicas projetivas” e “Técnicas projetivas gráficas”. A partir desses nomes é possível questionar: quais aprendizagens são possíveis identificar? Que o aluno “saberá” o que é psicologia? Ou “conhecerá” as patologias existentes e maneiras de medir fenômenos psicológicos? É possível que sim. Porém, a pergunta que precisa ser feita é: o que o aluno fará com esse “saber” e “conhecer”?

A maneira utilizada pelas universidades estudadas para nomear as disciplinas “reflete”, as características do profissional de Psicologia formado por essas universidades: simplesmente, alguém que “conhece” uma determinada “quantidade” de “assuntos” relacionados à Psicologia. Entretanto, para que um profissional esteja apto para atuar na sociedade, não basta apenas “conhecer” é preciso “agir” em relação ao conhecimento (ou seja, desenvolver uma aprendizagem), e para que essa ação (aprendizagem) possa ser desenvolvida pelos alunos de graduação, é necessário que todo o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de maneira adequada, o que pode ser favorecido, por intermédio da nomeação com alto grau de precisão das unidades de ensino. Pois, de acordo com o trabalho realizado por Botomé e Kubo (2002), somente apresentar “assuntos” para os alunos em uma unidade de ensino, não garante o desenvolvimento de “aprendizagens”.

No Brasil, é comum que um currículo seja formulado como uma lista de assuntos, temas e áreas, sendo no geral, rótulos de informações que serão apresentadas aos alunos. Essa é uma das constatações feitas em um trabalho sobre os fundamentos e as perspectivas profissionais para a os profissionais de fisioterapia no Brasil, realizado por Rebelatto e Botomé (1999). É possível constatar, observando os nomes das disciplinas apresentadas nas Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, que a baixa precisão na nomeação das disciplinas dos currículos dos cursos de Psicologia, é idêntica a constatada por esses autores em relação aos currículos dos

cursos de fisioterapia. As disciplinas apresentadas nesse contexto, apresentam uma alta probabilidade de tornarem-se, apenas, um agrupamento de informações que é nomeado de acordo com o assunto, tema ou área que será estudada, sendo cobrado dos alunos, apenas, a reprodução ou aceitação dessas informações. Essa maneira de realizar a formação tem como decorrência, de acordo com o trabalho realizado por Rebelatto e Botomé (1999), o “surgimento” de profissionais “cheios” de técnicas e soluções para problemas específicos, que só estão aptos para trabalhar em um mercado que possua os problemas, para os quais, eles já conheçam a solução. Desse modo, essa maneira de realizar a formação, priorizando assuntos e temas ao invés de aprendizagens, favorece uma atuação ineficiente do profissional na sociedade, pois essa, a sociedade, possui problemas mais diversos e complexos, exigindo outras formas de solução do que aquelas apresentadas na universidade.

Grande parte dos problemas de formulação inadequada dos nomes das disciplinas que levam a problemas na formação do profissional (pois não deixam claro o que será realizado na disciplina), ocorre devido a transposição, também inadequada, da terminologia utilizada na ciência, para a prática da educação. Em um trabalho que discute a noção do conceito de disciplina, Paviani e Botomé (1993) enfatizam que no âmbito do ensino, as categorias de conhecimento utilizadas na ciência foram transformadas em unidades de ensino e passaram a constituir a base e a razão de ser da escola, sendo essa, caracterizada pela transmissão de conteúdos. Isso se deve a confusão existente entre programas de ensino e aprendizagem no âmbito da educação com disciplinas no âmbito da ciência, decorrente do equivoco da simples transposição das categorias de organização do conhecimento, para o âmbito da sua utilização no processo de ensino. Essa maneira de realizar a educação (com ênfase em assuntos), aumenta a probabilidade da formação de um profissional ser ineficaz, pois, o foco da atividade de ensino fica nos conteúdos que “precisam ser passados” para os alunos, ao invés das aprendizagens que o aluno precisa desenvolver em relação ao conhecimento que será estudado na unidade de ensino.

Em uma discussão sobre o significado do termo disciplina, Paviani e Botomé (1993, p.51) afirmam que: “quanto mais amplo o significado de um termo, menos ele informa e menos utilidade tem”. É possível exemplificar essa afirmação, com a palavra

disciplina, que por ter muitos significados torna-se muito abrangente, e conseqüentemente acaba diminuindo a qualidade do que quer comunicar. Isto ocorre quando é utilizada a denominação “disciplina” para designar a “unidade de ensino” na educação, e é “transportado” o nome de uma disciplina literalmente para o nome de uma unidade de ensino. Como por exemplo, é possível encontrar na tabela da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos (Tabela 3.2), com o nome “Psicologia da aprendizagem”. Como é possível observar, esse nome, “Psicologia da aprendizagem” é muito amplo, sendo adequado para nomear uma categoria na ciência, pois, permite reunir muitos aspectos relacionados a aprendizagem e a Psicologia, porém é um nome inadequado para o âmbito da educação, pois, não refere a nenhuma aprendizagem que será desenvolvida, quer em relação a Psicologia ou em relação a aprendizagem.

Para minimizar o problema (em relação a forma de nomear e realizar as unidades de ensino), o mais adequado é “transformar” a unidade de ensino oferecida pela universidade em “programas de aprendizagem” ao invés de “disciplinas”. A denominação “programa de aprendizagem” já sugere a realização de ações que serão desenvolvidas durante o tempo de duração da unidade de ensino. Essa percepção, de que durante a unidade de ensino serão realizados desenvolvimentos de aprendizagens, ao invés de, apresentação de conteúdos, favorece que sejam dados nomes específicos para caracterizar essas aprendizagens, ao invés de nomes que apresentam assuntos, técnicas e instrumentos como ocorre com as disciplinas estudadas.

Para finalizar, é possível constatar que é necessário ter claro qual a função de uma disciplina, a fim de garantir a qualidade da formação de um profissional. Formação essa, que depende das aprendizagens que são desenvolvidas. Entretanto, pelo que pôde ser apresentado nos dados apresentados, as universidades estudadas dão pouca ênfase a demonstração das aprendizagens que precisam ser desenvolvidas. Isso pode ser evidenciado, pelo baixo grau de precisão na nomeação das disciplinas, que caracterizam de maneira precária o que será realizado no âmbito da unidade de ensino. Em parte, esse baixo grau de precisão é decorrência da simples transposição de nomes de “disciplinas” em Ciência, para nomes de “unidades de ensino” em Educação, as quais, precisariam ser

nomeadas de forma a demonstrar as aprendizagens que serão desenvolvidas em relação a determinado conhecimento, ao invés de apenas identificar uma área de conhecimento, de atuação, uma técnica ou instrumento, como ocorre nas universidades estudadas.

Nesse sentido, é possível constatar que os nomes das disciplinas apresentadas nas Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, (por não demonstrarem as aprendizagens que serão desenvolvidas pelo aluno), caracterizam de maneira inadequada os aspectos do meio em relação aos quais o futuro psicólogo irá realizar seus comportamentos profissionais. Entretanto, mesmo com nomes imprecisos, é possível derivar alguns comportamentos para o profissional de Psicologia a partir dos nomes estudados, o que contribui para que seja possível melhorar a caracterização dos aspectos do meio, nos quais esses comportamentos profissionais ocorrem, ou seja, formular com maior grau de precisão os nomes das disciplinas. Assim sendo, é possível realizar essa caracterização, utilizando um conhecimento já existente na literatura em Kubo e Botomé (2003), que realizam um estudo sobre a transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo.

#### **8 - Exemplo de caracterização do meio a partir da derivação de comportamentos de alguns dos nomes de disciplinas apresentados na tabela de distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos – Tabela 3.3**

Entendendo o comportamento como a relação entre um sujeito, a ação do sujeito e o meio onde essa ação ocorre, o estudo sobre a transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo, realizado por Kubo e Botomé (2003), demonstra como um comportamento pode ser apresentado na forma de oração, ou frase (com seus três componentes básicos: sujeito, verbo, e complemento). No caso de um processo de aprendizagem, que é o foco dessa pesquisa, o sujeito será considerado o aluno (futuro profissional), o verbo, as ações do profissional e, o complemento, os aspectos do meio nos quais as ações ocorrem. Nesse sentido os aspectos do meio nos quais ocorreram

as ações do sujeito, podem ser caracterizados por intermédio dos nomes dados as disciplinas.

Por essa razão, o nome da disciplina precisa caracterizar com alto grau de precisão o aspecto do meio em relação ao qual a ação do sujeito irá ocorrer (demonstrando as aprendizagens que o aluno irá desenvolver). Caso isso não ocorra, a disciplina pode ficar reduzida a um mero “repassar” de informações sobre assuntos, teorias, técnicas e instrumentos, o que bem pouco (ou quase nada) contribui para a formação de um profissional. Desse modo, com o nome da disciplina sendo formulado com alto grau de precisão, é mais fácil determinar os comportamentos que o profissional precisará realizar, em relação aos aspectos do meio já caracterizado, aumentando assim, a probabilidade dos objetivos de ensino serem formulados também com maior precisão, o que por sua vez, aumenta, a probabilidade de que a formação do profissional seja eficaz.

Nesse sentido, com o intuito de ilustrar como a caracterização do meio é importante para a determinação de comportamentos, será apresentado um exemplo das possibilidades de derivação de comportamentos, tendo como fonte alguns dos nomes de disciplina apresentados na Tabela 3.3, por ser essa a tabela que apresenta as disciplinas voltadas para a medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Como está mostrado na Tabela 3.3, as disciplinas dessa categoria (voltadas para medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos), fazem referência em seus nomes, a alguns aspectos da realidade (técnicas, instrumentos, assuntos, sub-áreas do conhecimento) com que o profissional irá se deparar, sendo que essa referência é feita de forma inadequada, pois não é possível identificar com precisão, que aprendizagens (comportamentos) o aluno irá desenvolver em relação ao aspecto da realidade expresso pelo nome da disciplina. Assim sendo, convém que seja realizada uma análise para identificar os possíveis comportamentos que o aluno pode desenvolver, a partir de alguns nomes formulados para as disciplinas apresentadas na Tabela 3.3, bem como, demonstrar como é possível caracterizar com maior grau de precisão, os aspectos do meio (que o nome da disciplina refere). Para tanto, a fim de facilitar a derivação de comportamentos, foram selecionadas disciplinas que apresentam proximidade de assuntos, e que foram organizadas e analisadas em três Quadros de acordo com essa proximidade.

Quadro 3.1

Quadro das possibilidades de aprendizagem existentes pelos dados de realidade expressos nos nomes das disciplinas referentes ao “exame psicológico”

Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Diferenciar ? Escolher ? Identificar ? Aplicar ? Caracterizar ? Estudar ? Conhecer ? (...)	Técnicas de exame psicológico I e II  Testes para diagnósticos especiais

Como é possível observar no Quadro 3.1, os nomes das disciplinas são imprecisos e não deixam claro quais as aprendizagens serão realizadas em relação as “técnicas de exame” ou aos “testes”, que serão o objeto de estudo das disciplinas. Escritos dessa forma os nomes permitem derivar muitos comportamentos que não necessariamente são os esperados para a disciplina como “estudar” e “conhecer”. O que o aluno irá aprender em relação as “técnicas de exame?” A conhecer as técnicas existentes? E em relação aos testes para diagnósticos? A estudar os testes?

No nome da disciplina “técnicas de exame psicológico”, está implícito um comportamento que é o de “examinar”. Porém examinar o que? O “psicológico?” O que é “psicológico?” É possível perceber que a denominação correta para “psicológico” é “fenômeno psicológico”, e que ao invés de técnicas de exame, o correto é “examinar por intermédio de técnicas”. Porém, mesmo assim, o nome da disciplina não deixa claro quais técnicas são essas.

O segundo nome apresenta a mesma imprecisão o que favorece a derivação de diversos comportamentos diferentes como mostra o Quadro 3.1. Por intermédio do nome da disciplina “Testes para diagnósticos especiais” é possível perceber que a disciplina refere a testes utilizados em situações específicas, denominadas “especiais”. Porém não está claro quais testes são, nem para diagnosticar o que.

Quadro 3.2

Quadro das possibilidades de aprendizagem existentes pelos dados de realidade expressos nos nomes das disciplinas referentes ao “conceito de projeção”

Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Aplicar ? Interpretar ? Criar ? Elaborar ? Decidir quando usar ? Distinguir ? Avaliar ? Identificar ? Estudar ? Analisar ? Caracterizar ? Diferenciar ? Avaliar um fenômeno por intermédio de ? Formular diagnósticos por intermédio de ? Formular prognósticos por intermédio de ? Criar um sistema de avaliação utilizando ? (...)	Técnicas projetivas gráficas  Técnicas gráficas expressivas  Técnicas projetivas  Técnicas projetivas em Psicologia clínica I e II

Assim como ocorreu no Quadro 3.1 os nomes das disciplinas apresentados no Quadro 3.2 dizem respeito a assuntos gerais (técnicas, instrumentos), e não ações específicas de aprendizagem. Por exemplo, o que o aluno irá aprender em “Técnicas projetivas?” As técnicas existentes? A aplicar técnicas? A diferenciar uma técnica de outra? A estudar o conceito de projeção? A aplicar esse conceito em uma avaliação? Provavelmente, o que se pretende nessas disciplinas é que o aluno aprenda a medir e avaliar fenômenos e processos psicológicos por intermédio dessas técnicas, ao invés de apenas conhecer o funcionamento e aplicação delas.

Os nomes utilizados para identificar as disciplinas, também tornam confuso o significado de conceitos utilizados, como por exemplo, qual a diferença entre “técnicas projetivas gráficas” e “técnicas gráficas expressivas?” Existem fenômenos diferentes que

podem ser medidos por técnicas diferentes ou são apenas nomes diferentes para a mesma forma de manifestação do fenômeno psicológico (por intermédio de grafismos). A maneira como os nomes das disciplinas estão formulados, também torna confuso, conceitos com suas respectivas utilizações como, por exemplo, “técnicas projetivas em Psicologia clínica”. Isso significa que as “técnicas projetivas” só podem ser utilizadas na clínica? Ou que também existem “técnicas projetivas” em Psicologia organizacional, escolar, hospitalar, do esporte? O mais provável é que as “técnicas projetivas” possam ser utilizadas em todos os campos de atuação do psicólogo, sem serem técnicas diferentes, simplesmente por serem utilizadas em diversos contextos.

Quadro 3.3

Quadro das possibilidades de aprendizagem existentes pelos dados de realidade expressos nos nomes das disciplinas referentes a “entrevista”

Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Diferenciar ? Estudar ? Conhecer ? Identificar ? Aplicar ? Comparar ? Desenvolver ? (...)	Técnicas de entrevista  Técnicas de entrevista psicológica

No Quadro 3.3 as características dos nomes das disciplinas, permanece a mesmas das apresentadas nos Quadros 3.1 e 3.2. Nesse sentido, não é possível constatar, por exemplo, o que o aluno irá aprender a fazer com “técnicas de entrevistas”. A função da disciplina não é ensinar técnicas de entrevistas e assim, desenvolver a aprendizagem de obter dados a respeito do fenômeno que está sendo investigado, por intermédio dessas técnicas. Do mesmo modo como ocorreu nos exemplos dos Quadros 3.1 e 3.2, a função da disciplina é garantir que o aluno seja capaz de medir e avaliar os fenômenos psicológicos, utilizando para isso, os mais diversos recursos desenvolvidos, como no caso, as técnicas de entrevista, ao invés de simplesmente informar sobre as técnicas existentes, a maneira de utilização, ou as diferenças para outras técnicas, como nome “sugere”.

Pelo modo como estão descritos os nomes das disciplinas nos Quadros 3.1, 3.2 e 3.3, a atividade de avaliar está reduzida a aplicar técnicas e instrumentos de coleta de dados e, no muito, a medir os fenômenos, o que torna quase que sinônimos a atividade de medir, instrumentos de medida, técnicas e o ato de avaliar. Assim, ao modificar o nome da disciplina, indicando com precisão sua função, ou seja, qual aprendizagem o aluno irá realizar em relação a essas técnicas e instrumentos, fica mais clara a possibilidade de derivação de comportamentos relevantes a formação do aluno, pois é possível identificar a aprendizagem que o aluno irá realizar no âmbito da disciplina, como está representado no Quadro 3.4.

Quadro 3.4 – Demonstração com maior grau de precisão das possibilidades de caracterização dos aspectos do meio por intermédio de nomes de disciplinas.

Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Escolher ? Identificar ? Aplicar ? Estudar ? Conhecer ?	Técnicas de exame psicológico I e II  Testes para diagnósticos especiais
Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Decidir quando usar ? Distinguir ? Avaliar ? Estudar ? Analisar ? Diferenciar ? Avaliar um fenômeno por intermédio de ? Formular diagnósticos por intermédio de ?	Técnicas projetivas gráficas  Técnicas gráficas expressivas  Técnicas projetivas  Técnicas projetivas em Psicologia clínica I e II
Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Diferenciar ? Estudar ? Conhecer ? Identificar ? Aplicar	Técnicas de entrevista  Técnicas de entrevista psicológica
↓	↓	↓
Sujeito	Classes de comportamento	Aspectos do meio (nomes das disciplinas)
Aluno (futuro psicólogo)	Identificar a ?  Caracterizar a ?  Distinguir a ?  Avaliar a?	Medição e avaliação de fenômenos e processos psicológicos por intermédio de testes (especificar o teste)  Medição e avaliação de fenômenos e processos psicológicos por intermédio de técnicas projetivas  Medição e avaliação de fenômenos e processos psicológicos por intermédio de técnicas gráficas expressivas  (...)

Para finalizar, é possível perceber com base no que está mostrado no Quadro 3.4 que ao modificar o nome da disciplina, demonstrando as aprendizagens que aluno irá realizar nessa unidade de ensino, fica mais fácil identificar os comportamentos que serão desenvolvidos pelo aluno. Como o nome da disciplina tem por função demonstrar as aprendizagens que serão realizadas, essa demonstração, caracteriza os aspectos do meio em relação aos quais o futuro profissional terá que se relacionar. Desse modo, quanto maior for o grau de precisão utilizado para nomear as disciplinas, maior será também, a probabilidade da aprendizagem ocorrer de maneira eficaz, o que melhora o desenvolvimento dos comportamentos dos futuros profissionais.

## IV

### **ASPECTOS DA REALIDADE ENCONTRADOS POR INTERMÉDIO DOS OBJETIVOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM DE AVALIAÇÃO DOS FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS E DAS DISCIPLINAS ANTERIORES NECESSÁRIAS A ESSA APRENDIZAGEM**

A formação de um aluno terá maior probabilidade de ser eficaz, quanto mais precisos forem os objetivos propostos para sua formação. A imprecisão em qualquer atividade humana favorece o excesso de generalizações, o que pode descaracterizar ou inviabilizar a própria atividade em questão, pois, quando não “está claro o que é pretendido”, qualquer “coisa que é feita”, acaba sendo válida. Em relação a formação acadêmica não é diferente. Por essa razão, as aprendizagens que são realizadas durante a formação acadêmica de um profissional precisam ser direcionadas por objetivos específicos, que orientem esse processo de aprendizagem que o aluno realiza. Desse modo, como o grau de eficácia de uma aprendizagem está diretamente relacionado ao grau de precisão de seus objetivos, é importante realizar um estudo sobre os objetivos de ensino que são apresentados pelas disciplinas voltadas para a formação acadêmica em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos, bem como das disciplinas que fornecem as aprendizagens anteriores necessárias para essa formação.

Em um trabalho que enfatiza os objetivos de ensino como um problema no ensino superior, Botomé e Kubo (2003) realizam uma discussão sobre a importância da precisão, clareza e objetividade que precisa existir na etapa do planejamento do processo de aprendizagem referente a elaboração dos objetivos de ensino. Os autores comentam que os objetivos podem ser examinados por diversos “pontos de vista”, porém, o primeiro “ponto” que precisa ser esclarecido é: o que se entende por esse “objetivo de ensino”. Quando existe um melhor entendimento sobre o que é um objetivo de ensino, fica mais fácil evitar que professores e gestores do ensino realizem (apesar de bem intencionados) equívocos em seus programas de aprendizagem, evitando que esses programas sejam planejados de acordo

com o que cada professor ou gestor, circunstancialmente considera ser um bom objetivo. Desse modo, um dos primeiros questionamentos que precisa ser realizado é: o que precisamente constitui o núcleo do (conceito de) objetivo de ensino?

Botomé e Kubo (2003) enfatizam em seu estudo sobre os objetivos de ensino como um problema do ensino superior que, de certo modo, os objetivos sempre remetem a uma intenção do professor, ou seja, é sempre algo que o professor deseja conseguir com o processo de aprendizagem que orienta. Corroborando com essa afirmação, em um trabalho sobre formulação de objetivos comportamentais de ensino realizado por Vargas (1974), o professor é “entendido” como alguém que acelera a aprendizagem de um aluno, e por essa razão, é necessário que o professor tenha bem claro (definido com maior grau de precisão possível) quais são as metas que tem de alcançar para realizar a tarefa de acelerar o processo de aprendizagem. Assim sendo, é possível perceber que, o que pode ser considerado como a “intenção” do professor em um processo de ensino é, garantir a aprendizagem do aluno, sendo essa “intenção” formulada como um objetivo a ser alcançado no final desse processo.

Entretanto, como os próprios autores Botomé e Kubo (2003) marcam em seu trabalho, só as “intenções” do professor são insuficientes para garantir a elaboração de um objetivo de ensino com alto grau de precisão. Um professor pode (equivocadamente), por exemplo, ter a “intenção” de que seus alunos estudem determinado autor, mas o ato de “estudar” não pode ser entendido como o objetivo final do ensino. Pelo contrário, continuando a utilizar o exemplo do professor que “quer” que seus alunos estudem um autor, o que precisaria ser considerado como objetivo de ensino é: o que o aluno aprenderá ao estudar determinado autor, ao invés do ato de estudar em si. Desse modo, o objetivo de ensino de acordo com trabalhos realizados por Botomé (1981, 1984), Kubo Botomé (2001) e Botomé e Kubo (2003) é o produto final da aprendizagem, ou seja, aquilo que o aluno precisa estar apto a fazer ao final de seu processo de aprendizagem.

Em um trabalho sobre o planejamento do ensino profissional, Mager e Beach (1976) realizam a mesma argumentação afirmando que o objetivo de ensino é tornar o aluno apto a realizar algo (por intermédio de alterações no seu comportamento), que não era capaz de realizar antes do ensino. Além de existir a concordância de que o objetivo de

ensino é alterar o comportamento do aluno tornando-o apto a manifestar comportamentos que não manifestava anteriormente ao processo de aprendizagem, todos esses trabalhos realizados por esses autores, enfatizam a importância, não só de saber o que é um objetivo de ensino, mas também a necessidade de formula-los com alto grau de precisão. Desse modo, a formulação do que é pretendido alcançar ao final do processo de aprendizagem, precisa ser realizada de maneira adequada, do contrário, os objetivos correm o risco de se tornarem apenas declarações “daquilo que se gostaria que o aluno fizesse” ou “daquilo que será feito em sala de aula”, o que não necessariamente garante a mudança de comportamento do aprendiz.

Para realizar uma formulação adequada de um objetivo de ensino, é preciso ter claro, antes de tudo, qual sua função, para a partir daí, descreve-lo de maneira correta. Utilizando uma metáfora, o objetivo é como uma “bússola”, um instrumento que orienta “o caminho que precisa ser percorrido”. Ele mostra quais comportamentos que são necessários que o aluno esteja apto a realizar ao final do processo de aprendizagem. Sendo assim, o objetivo remete, sempre, a uma ação a ser realizada. Como o objetivo de ensino é sempre uma ação, para descreve-lo de maneira adequada, é preciso utilizar a forma gramatical correta para descrever uma ação, ou seja, utilizar verbos. Assim sendo, é possível constatar que um objetivo diz respeito a algo (um comportamento) que se pretende desenvolver, logo, diz respeito a uma ação e, portanto, a maneira mais adequada para formular objetivos de ensino é por intermédio de verbos.

Entretanto, apenas formular os objetivos de ensino utilizando verbos para “registrar” as ações que serão realizadas durante a unidade de ensino, é insuficiente para garantir um alto grau de precisão desses objetivos. Como mostram os trabalhos realizados por Botomé (1981 e 1984) os comportamentos que realmente importam como objetivos de ensino, são aqueles que o aluno realizará ou estará apto a realizar após o término do seu curso, ao invés de somente os comportamentos que emite durante o curso. Ocorre que muitos verbos, apesar de caracterizarem uma ação, não caracterizam uma ação que realmente corresponda a um objetivo de ensino, que são os comportamentos que o aluno precisará estar apto a realizar depois de formado para solucionar os problemas existentes na sociedade. Por exemplo, verbos como “ler”, “estudar”, “saber”, “entender” ou “conhecer”,

são imprecisos para caracterizar um comportamento que se espera que um psicólogo manifeste na sociedade, e por essa razão, são inadequados para descrever um objetivo de ensino para a formação em Psicologia. Assim sendo, para formular um objetivo de ensino com alto grau de precisão, além de utilizar a forma gramatical correta, é necessário selecionar os comportamentos adequados que precisam ser desenvolvidos durante a formação do aluno.

O objetivo de ensino precisa explicitar com maior grau de precisão possível o comportamento que se pretende desenvolver, pois do contrário, o objetivo torna-se mais um problema, do que um auxílio ao processo de aprendizagem. Vargas (1974) em um trabalho sobre formulação de objetivos comportamentais de ensino enfatiza, que para que o professor possa ajudar um aluno a estudar efetivamente e assim garantir sua aprendizagem, é preciso que o objetivo de ensino não seja ambíguo e que especifique qual o comportamento é esperado que esse aluno desenvolva. Porém, o próprio Vargas (1974) afirma que na sua maioria, os currículos (com seus respectivos planos de ensino), são tão gerais que proporcionam pouca ou praticamente nenhuma ajuda ao trabalho do professor. Desse modo, é possível perceber que com uma imprecisão semântica, ficam escondidos os aspectos relacionados ao fenômeno da aprendizagem (comportamentos que o aluno precisa desenvolver), que os objetivos precisam explicitar, o que contribui para sejam realizadas outras atividades, durante o período de ensino, do que o desenvolvimento de comportamentos.

Outro fator importante a ser ressaltado é, que estudar os objetivos de ensino possibilita, além de conhecer o que o aluno aprende, permite conhecer também, o tipo de profissional que a sociedade terá no futuro. Como os objetivos remetem a comportamentos que são desenvolvidos durante a formação do aluno, é possível conhecer as características de um profissional formado, ao observar os objetivos propostos para sua formação. Assim sendo, para determinar quais os comportamentos profissionais precisam ser desenvolvidos durante a graduação em Psicologia, para que o psicólogo esteja apto a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, é possível encontrar referências de quais comportamentos são considerados os mais relevantes que o psicólogo desenvolva para a

sociedade, observando quais os comportamentos são enfatizados como objetivos de ensino nos currículos das universidades estudadas.

Cabe salientar apenas, que das três universidades selecionadas como fonte de informação para realizar essa pesquisa, apenas duas apresentaram objetivos de ensino nos respectivos planos de ensino de seus currículos, a saber: as Universidades A e C. Devido a essa característica descoberta durante a análise dos dados, é interessante realizar o questionamento sobre: como a Universidade B garante a formação de seus alunos sem uma formulação mínima de seus objetivos de ensino? Apesar de ser relevante, a busca pela resposta a esse questionamento, isso não será realizado, por fugir ao objetivo dessa pesquisa. Ademais, de acordo com a delimitação do método estipulado, serão utilizados como dados, apenas, as informações contidas nos planos de ensino das universidades estudadas. Desse modo, para realizar a análise dos objetivos de ensino, foram utilizados os objetivos propostos pelas Universidades A e C.

Em resumo, por intermédio dos objetivos de ensino é possível conhecer aspectos da realidade profissional, como os quais, o aluno irá se defrontar depois de formado. Os objetivos de ensino então, precisam ser bem elaborados (demonstrando as aprendizagens que serão desenvolvidas), e serem descritos com o maior grau de precisão possível. Para isso, é preciso ter o entendimento, que o objetivo de ensino é o desenvolvimento de comportamentos que o aluno irá realizar depois de formado. Do contrário, os objetos tornam-se apenas declarações de intenções do que se gostaria que o aluno soubesse. Nesse sentido, os objetivos correspondem a ações do aluno depois de formado (quando já é um profissional), assim, a melhor maneira de descrever esses objetivos é, por intermédio de verbos, que precisam por sua vez, caracterizar os comportamentos esperados que o profissional esteja apto da realizar.

## 1 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas a formação básica em psicologia das Universidades A e C

Tabela 4.1

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia das Universidades A e C\*

Objetivos	Disciplinas	Psicologia geral I	Psicologia sensorial	Psicologia da Percepção	Fundamen. Psicobio. comp. huma.	Processos do conhecer
Promover uma <i>reflexão filosófica</i> sobre os conhecimentos e as práticas psico. e sobre os problemas envolvidos na formação e no exercício profissional em nossa área		X				
Será propiciado uma primeira aprox. às práticas tais como ocorrem atualme. no Brasil através do contato com profis., profes., alunos e institu. de formação serv. na área psico.		X				
Introduzir o aluno à área de estudos de processos sensoriais enfatizando seu caráter interdisciplinar e procurando integrar dados e teorias psicológicos e fisiológicos			X			
Introduzir os alunos na Psico. da percepção segundo abordagem do proces. da infor. c/ ênfase na atua. aspec. fisiol. sociolog., antropolog., cult. e cognit. sbr mecanis. percept.				X		
Promover a realização de experimentos em percepção humana.				X		
Empregar vocabulário técnico básico quando se referir a temas da psicologia e fisiologia					X	
Caracterizar as principais estruturas do Sistema Nervoso Central					X	
Identificar os processos mentais básicos					X	
Estabelecer relações entre os componentes biológicos e psicológicos dos processos mentais					X	
Caracterizar o homem como ser bio-psico-social					X	
Estruturar a produção original do conhecimento científico						X
Relacionar a produção do conhecimento com a sua normatização						X
Refletir a participação do conhecimento na construção do mundo e do ser humano, compreendendo a interação dos seus diversos tipos						X
Analisar criticamente a construção histórico-social da ciência e da tecnologia modernas						X
Reconhecer o caráter contraditório da ciência e da tecnologia enquanto geradoras de desenvolvimento e humanização/alienação e instrumentalização						X
Aprofundar critérios para uma atuação profissional que supere a voracidade do mercado tendo em vista a responsabilidade social e planetária						X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.1 do capítulo 3.

Na Tabela 4.1 estão relacionadas as disciplinas obrigatórias voltadas para a formação básica em Psicologia dos cursos de Psicologia das Universidades A e C, com seus respectivos objetivos encontrados nos planos de ensino. A universidade A apresenta três disciplinas nessa categoria (Psicologia geral I, Psicologia sensorial e Psicologia da Percepção), que apresentam um total de cinco objetivos a serem cumpridos, existindo a mesma quantidade de objetivos, dois para cada disciplina, com exceção da disciplina “Psicologia sensorial” que apresenta um objetivo. Os objetivos são apresentados, no seu início, por intermédio de “verbos no infinitivo”, havendo a predominância dos verbos “introduzir” e “promover”. Ocorre uma exceção com um dos objetivos da disciplina “Psicologia geral I” que inicia com um “verbo conjugado” na terceira pessoa do futuro do presente “será”, seguido por um verbo substantivado “propiciado”. Todas as disciplinas possuem objetivos exclusivos, que ocorrem de maneira única em cada uma das disciplinas apresentadas. A Universidade C apresenta duas disciplinas nessa categoria (Fundamentos psicobiológicos do comportamento humano e Processos do conhecer) que apresentam um total de 11 objetivos a serem cumpridos, havendo semelhança na quantidade de objetivos apresentados por cada disciplina. Todos os objetivos de ensino apresentados nas disciplinas da Universidade C estão sob a forma de “verbos no infinitivo”. Dos dezesseis objetivos de ensino apresentados na Tabela 4.1, seis objetivos caracterizam atividades dos professores, iniciando sua apresentação com os verbos: “promover”, “propiciar” (será propiciado), “introduzir” e “aprofundar”, sendo que os demais objetivos caracterizam atividades desenvolvidas pelos alunos.

## **2 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para a formação básica em Psicologia das Universidades A e C**

Ao observar a quantidade de objetivos de ensino e a sua relação ao tipo de formação proporcionada, constata-se que as disciplinas da Universidade A apresentam de 1 a 2 objetivos de ensino. Por sua vez, as disciplinas da Universidade C apresentam de 5 a 6 objetivos de ensino. Assim a formação dos alunos é diferenciada entre as universidades,

pois, uma universidade realiza o ensino com mais objetivos a serem realizados enquanto outra realiza a formação com uma quantidade menor de objetivos. Desse modo, é possível perceber que existe uma probabilidade maior da Universidade C realizar a formação básica em Psicologia de uma maneira mais específica, enquanto a Universidade A realiza essa formação de uma maneira mais geral.

Porém, uma quantidade maior de objetivos não significa, necessariamente, uma quantidade maior de aprendizagens, ou uma aprendizagem maior sobre determinado conhecimento. Para afirmar categoricamente que uma universidade que apresente uma maior quantidade de objetivos de ensino, forma profissionais mais especializados, é necessário garantir que todo o processo de formação ocorra de maneira eficaz. Pois só assim seria possível afirmar que uma universidade que apresenta uma maior quantidade de objetivos, realizará uma maior quantidade de aprendizagens em relação a um determinado fenômeno, formando um profissional mais especialista. Assim sendo, como os limites do método utilizado para realizar essa pesquisa permitem conhecer, somente alguns aspectos da formação profissional realizada pelas universidades estudadas, é possível afirmar apenas, que existe a probabilidade da Universidade C realizar a formação básica em Psicologia de uma forma mais direcionada, devido a quantidade e a elaboração mais delimitada de seus objetivos, do que a Universidade A.

Como o objetivo de ensino refere-se a um comportamento que será realizado pelo profissional, refere-se, portanto, a uma ação e, visto que o verbo é a forma gramatical específica para indicar ação, a forma semântica mais adequada para a formulação dos objetivos de ensino é por intermédio de verbos. Em relação a forma de elaboração dos objetivos de ensino, com exceção de um objetivo da disciplina Psicologia geral I, que é apresentado iniciando a frase com, “será propiciado”, todos os objetivos estão escritos sob a forma de “verbos no infinitivo”. Assim, Tanto a Universidade A quanto a Universidade C, indicam nos seus objetivos de ensino, nas disciplinas obrigatórias voltadas a formação básica em Psicologia, ações que serão realizadas durante o tempo de realização de cada unidade de ensino.

Entretanto, cabe ressaltar que o uso de um verbo pode ser inadequado para caracterizar um comportamento adequado. Apenas apresentar os objetivos sob a forma de

verbos é insuficiente para garantir uma formulação com alto grau de precisão dos objetivos de ensino, pois os verbos precisam estar adequados aos comportamentos (aprendizagens) que o aluno irá desempenhar como profissional depois de formado, e que, portanto, precisa desenvolver durante sua formação nas diversas disciplinas que cursa. Assim sendo, em relação aos verbos utilizados para formular os objetivos de ensino, é possível questionar: Que ações serão realizadas durante a disciplina? Quem irá realizar essas ações? Serão essas ações as mais adequadas para a aprendizagem?

Sendo o objetivo de ensino uma ação referente a alguma aprendizagem que será realizada em relação a algum conhecimento, é possível afirmar que os objetivos indicam os possíveis comportamentos que futuro profissional irá realizar. Como o “perfil” de um profissional é definido pelos comportamentos que ele faz ou está apto a fazer, conhecendo as aprendizagens que um aluno desenvolveu na sua formação, é possível conhecer as características do profissional. Porém, nas universidades estudadas, nem todos os objetivos indicam comportamentos do profissional, como por exemplo, o objetivo da disciplina “psicologia sensorial” que inicia com o verbo “introduzir”. Esse verbo distorce o objetivo da aprendizagem, pois não é uma função do profissional em Psicologia “introduzir” ou “ser introduzido” em “algo”. Com verbos inadequados sendo utilizados para apresentar os objetivos de ensino, é difícil identificar com precisão, quais as características dos profissionais formados pelas universidades. Desse modo, com a utilização de verbos inadequados na elaboração dos objetivos de ensino, a aprendizagem fica prejudicada, por exemplo: o verbo “introduzir” remete a uma ação do professor ao invés de uma ação do aluno após o término de seu curso e, nesse sentido, qual comportamento o professor da disciplina “Psicologia sensorial” irá manifestar? “Introduzir” um aluno “dentro” de um “assunto”?

Em síntese, uma universidade que delimite mais seus objetivos de ensino terá uma possibilidade maior de propiciar uma formação eficaz a seus alunos. Porém, para realizar essa delimitação é necessário que os objetivos sejam expressos na forma gramatical mais adequada, ou seja, por intermédio de verbos. Nesses sentido, também é necessário que os verbos utilizados para descrever os objetivos, caracterizem comportamentos esperados que o profissional realize depois de formado.

### 3 - Características dos objetivos de ensino encontrados na disciplina optativa voltada a formação básica em psicologia da Universidade A

Tabela 4.2

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para a disciplina optativa voltada a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia da Universidade A \*

Objetivos	Disciplinas	Psicologia geral II
Oferecer aos alunos um contato sistemático com as teorias desenvolvidas pelas principais correntes da Psicologia.		X
A característ. da Psico. como um espaço de dispersão e sua constante esperança de reunificação serão enfocados a partir do lugar da Psicologia no plano da ética e de seu lugar entre as diferentes ciências.		X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.1 do capítulo 3.

Na Tabela 4.2 está apresentada a disciplina optativa voltada para a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia da Universidade A e, os seus respectivos objetivos encontrados no plano de ensino. A universidade A tem uma disciplina optativa nessa categoria que apresenta dois objetivos a serem cumpridos. Um dos objetivos é caracterizado, no seu início, por intermédio de “verbo no infinitivo”: “oferecer”. Sendo o outro objetivo formulado na forma de “assunto”: “a característica da Psicologia”. Os objetivos apresentados para essa disciplina caracterizam atividades que são realizadas pelo professor: “oferecer aos alunos...” no primeiro objetivo e, “enfocar...” que está apresentado na forma de substantivada (serão enfocados), no segundo objetivo.

### 4 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino da disciplina optativa voltada para a formação básica em Psicologia da Universidade A

Na tabela Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para a disciplina optativa voltada para formação básica em Psicologia do curso de Psicologia da

Universidade A (Tabela 4.2), a disciplina “Psicologia geral II” é uma disciplina optativa que é apresentada como seqüência da disciplina obrigatória “Psicologia geral I”. Assim sendo, ao comparar as duas disciplinas, é possível perceber que os objetivos da disciplina optativa seguem o mesmo padrão da disciplina obrigatória. Desse modo, existe a probabilidade de existir uma intenção por parte dos gestores da universidade de realizar uma continuidade da aprendizagem que foi iniciada na disciplina obrigatória.

Ao analisar o termo “Psicologia geral II” que é o nome da disciplina optativa oferecida pela Universidade A, é possível perceber que esse termo informa, de modo pouco preciso, o que será ensinado na disciplina, pois, pela palavra “geral” podem ser entendidas muitas “coisas”. Nos objetivos de ensino dessa disciplina, essa imprecisão permanece, pois os objetivos informam sobre aspectos gerais (ou superficiais) em relação à Psicologia como, por exemplo: “oferecer aos alunos um contato sistemático com as teorias desenvolvidas pelas principais correntes de Psicologia”. Essa maneira de formular o objetivo de ensino é semelhante ao que é realizado na disciplina obrigatória “Psicologia geral I”. Desse modo, já que as duas disciplinas, tanto a obrigatória quanto a optativa, são praticamente idênticas, é plausível realizar o questionamento: Existe necessidade de duas disciplinas informando sobre aspectos gerais da Psicologia?

Em relação a quantidade de objetivos de ensino é possível constatar que essa disciplina, “Psicologia geral II”, possui um total de dois objetivos. Desses dois, um está apresentado sob a forma de “verbo” e o outro é apresentado sob a forma de “assunto”, o que mostra um baixo grau de precisão na formulação dos objetivos de ensino da disciplina. Escritos desse modo, os objetivos são pouco explícitos para informar com precisão quais aprendizagens se pretende desenvolver por intermédio da disciplina, pois, mostram apenas, atividades que serão realizadas pelo professor durante a realização dessa unidade de ensino. Assim sendo, existe uma alta probabilidade da disciplina perder sua função de desenvolver aprendizagens ou que as desenvolva de maneira insuficiente, pois, os objetivos propostos enfocam outras atividades do que a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a disciplina optativa disponibilizada pela Universidade A, é um recurso que permite ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno. Por apresentar em seu nome, uma seqüência direta de uma disciplina obrigatória, existe uma alta

probabilidade de ser esse, o objetivo pretendido pelos gestores e professores da Universidade. Porém, a disciplina optativa apresenta o mesmo grau de imprecisão encontrado na disciplina obrigatória. Desse modo, a função da disciplina fica prejudicada, existindo o risco de serem realizadas outras atividades nessa unidade de ensino, do que o desenvolvimento de aprendizagens que complementem, ou ampliem as aprendizagens já desenvolvidas na disciplina obrigatória.

## 5 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A

Tabela 4.3

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A \*

Objetivos	Psico. da aprend.	Psico. do desenv. I	Psico. da personal. I	Psico. do desenv. II	Psico-patol. geral I	Psico. da persona. II	Psico-patol. geral II
Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de discriminar entre diferentes concepções de aprendizagem	X						
Caracterizar aspectos básicos das concepções de Piaget sobre o desenvolvimento humano		X					
Aplicar e avaliar provas operatórias		X					
Apresentar modelos de teor. de personalidade focalizando as teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, com subsídios da Filosofia e da tragédia Gregas			X				
Introdução do modelo psicanalítico de desenvolvimento				X			
Introduzir os alunos nos aspectos sócio-históricos do desenvolvimento				X			
Fornecer noções teóricas bás. que permitam a identificação das principais manifesta. psicopatológicas, caracteris. dos quadros neurót., psicóticos e limítrofes					X		
Introduzir as hipóteses explicativas propostas pela psicopatologia psicanalítica					X		
Propiciar subsídios para compreensão de teorias psicológicas da personalidade dissidentes da Psicanálise: a Psicologia de C. G. Jung e a Psicologia de W. Reich						X	
Fornecer conhecimen. teóricos básicos a respeito dos principais quadros psicopatológ., neuróticos, psicóticos e limítrofes, a partir de uma perspect. psicanalíti.							X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.2 do capítulo 3.

Na Tabela 4.3 estão relacionadas às disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos dos cursos de Psicologia da Universidade A e seus respectivos objetivos encontrados nos planos de ensino. A universidade A possui sete disciplinas nessa categoria que apresentam um total de dez objetivos a serem cumpridos, havendo semelhança na quantidade de objetivos: um objetivo para as disciplinas

“Psicologia da aprendizagem”, “Psicologia da personalidade I”, “Psicologia da personalidade II”, “Psicologia geral II” e, dois objetivos para as disciplinas “Psicologia do desenvolvimento I”, “Psicologia do desenvolvimento II” e “Psicopatologia geral I”. Em um total de dez objetivos, nove são caracterizados por intermédio de “verbos no infinitivo”, havendo a predominância dos verbos “introduzir” e “fornecer”, com duas ocorrências cada. Ocorre uma exceção com um dos objetivos da disciplina “Psicologia do desenvolvimento II” que inicia com um “verbo substantivado”: “Introdução”. Dos dez objetivos apresentados, cinco se referem a atividades do professor, sendo caracterizados pelos verbos: “apresentar”, “introduzir”, “fornecer” e “propiciar”. Na Tabela 4.3, quatro disciplinas propõem mais de uma ação em um único objetivo, a disciplina “Psicologia do desenvolvimento I” com os verbos, “aplicar e avaliar”, a disciplina “Psicologia da personalidade I” com os verbos “apresentar e focalizar” (Apresentar modelos de teorias da personalidade focalizando...), a disciplina “Psicopatologia geral I” com os verbos “fornecer e identificar” (Fornecer noções teóricas básicas que permitam a identificação...), e a disciplina “Psicologia da personalidade II” com os verbos “propiciar e compreender” (Propiciar subsídios para compreensão de teorias...).

## **6 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A**

Como é possível observar na Tabela 4.3, na Universidade A, ocorre um total de sete disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos. Também é possível constatar que todas essas disciplinas apresentam quantidade semelhante de objetivos, ou seja, um ou dois por disciplina. Desse modo, os dados mostram que na Universidade A, ocorre uma distribuição homogênea no curso, da quantidade de objetivos nas disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos, o que aumenta a probabilidade de que as aprendizagens realizadas no curso também ocorram com uma distribuição homogênea.

No Planejamento e organização do ensino, fatores como quantidade e distribuição das aprendizagens são tão importantes quanto a decisão do que ensinar e do como ensinar. Na Tabela 4.3 é possível observar, que os objetivos de ensino são distribuídos de forma homogênea entre as disciplinas. Entretanto devido às características do método utilizado para coletar os dados, é difícil afirmar que essa distribuição homogênea dos objetivos tenha ocorrido devido a um planejamento específico do ensino por parte dos gestores e professores da universidade. Assim, é possível apenas afirmar que devido as características encontradas na organização dos objetivos de ensino, existe uma maior probabilidade de que as aprendizagens ocorram de maneira homogênea entre as disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos, o que implica em uma melhor condição de trabalho para a formação do aluno.

Também é possível constatar com base na observação da Tabela 4.3 que, a maneira como os objetivos são formulados pelos gestores e professores da Universidade A é ampla, como por exemplo, com os seguintes objetivos: “Aplicar e avaliar provas operatórias”, “Discriminar entre diferentes concepções de aprendizagem” e “Focalizar as teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, com subsídios da Filosofia e da tragédia grega”. Entretanto, os objetivos precisam ser apresentados de maneira específica e delimitada, pois servem para indicar com precisão o que será aprendido no período em que o aluno estiver cursando a disciplina. Assim sendo, a forma como estão apresentados os objetivos, dificulta uma compreensão com maior grau de precisão das aprendizagens que serão desenvolvidas pelo aluno na disciplina.

Outro fator que atrapalha a compreensão do que o aluno aprenderá nessa unidade de ensino, é a apresentação de objetivos que não dizem respeito a aprendizagem. Por exemplo, nas disciplinas, “Psicologia da personalidade I”, “Psicologia do desenvolvimento II”, “Psicopatologia geral I” e “Psicologia da personalidade II”, são equivocadamente apresentados atividades do professor em sala de aula, como se fossem objetivos de ensino (comportamentos que o profissional precisa realizar), por exemplo: “apresentar modelos de teorias...”, “introduzir os alunos nos aspectos...”, “fornecer noções teóricas...” e “propiciar subsídios para a compreensão...”. Assim sendo, os verdadeiros objetivos de ensino, que são os comportamentos que o aluno (futuro profissional) precisa estar apto a desempenhar

depois de formado, não são apresentadas com um alto grau de precisão, o que aumenta a probabilidade de serem realizadas em sala de aula outras atividades pedagógicas, ao invés dos objetivos de ensino (aprendizagens) que são mais relevantes para a formação do aluno.

Para finalizar, as disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos e processos psicológicos disponibilizadas pela Universidade A, estão distribuídas de forma homogênea pelo curso, o que aumenta a probabilidade das aprendizagens ocorrerem com maior eficácia. Nesse sentido, além de uma distribuição homogênea das aprendizagens, os objetivos precisam delimitar os comportamentos que serão desenvolvidos. Entretanto, nas disciplinas apresentadas pela Universidade A, essa delimitação ocorre com baixo grau de precisão, pois são apresentados objetivos que não fazem referência ao desenvolvimento de comportamentos profissionais por parte do aluno.

## 7 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade C

Tabela 4.4 – Parte 1

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade C \*

Objetivos	Disciplinas	Evolução biossocioló. comp. anim. humano	Aspec. evol. estruturais compt. huma Infância	Transtornos psicos-sociais na infância	Abordag. Psicos-social. do Adolesc.
Estabelecer uma concepção de construção da realidade sociocultural a partir das diretrizes etológicas e sóciobiológicas do compt animal e humano		X			
Identificar os rudimentos filogenéticos das organizações sociais nos diferentes grupos de animais		X			
Caracterizar a cultura como um conhecim. e instrum. em contínua transformação voltado à adaptação e sobrevi. da espécie nos diferentes grupos		X			
Analisar o uso dos valores cult. que influenciam na manutenção da espécie		X			
Situar a infância, a psicologia do desenvolvimento, seus autores e seus métodos, dentro de uma perspectiva históric.			X		
Identificar diferentes abordagens, métodos e aspectos enfocados no desenvolvimento infantil e seus autores			X		
Estabelecer relações do desenvolv. humano com conteu. de outros progra. de aprend. como que envolvem os conhecimentos. da etologia e neuropsico.			X		
Reconhecer o desenvolv. infantil como fundamen. para construção do ser			X		
Reconhecer, no comportamento infantil observado, os fatores e forças desenvolvimentistas implicadas			X		
Discriminar as variações do desenvolv. normal em crianças de 0 a 12 anos			X		
Utilizar uma perspect. pluralista, consideran. diferen. aspec. do desenvolv. (cognit., afeti., psicomotor, língua. e social) ao abordar profission. criança			X		
Demonstrar raciocínio lógico-crítico em relação às abordagens teóricas e suas articulações			X		
Traçar compatibilidades e interrelações entre as diversas perspec. teóricas			X		
Situar historicamente os estudos relativos à psicopatologia na infância				X	
Identificar situações de aplicação dos conhecim. adquiridos no programa				X	
Reconhecer as diferentes abordagens da questão da normalidade e patologia na infância				X	
Estabelecer relações dos quadros psicopatol. com o desenvolv. humano				X	
Reconhecer os sintomas principais e característicos de cada transtorno psicológico na infância				X	
Considerar as forças implica. no fenô. Psicopatol.: os aspectos bio., sócio cultu. e estrut. bem como etapa evolut. contex. históric. e atual de vida crian.				X	
Propor ações de relevância social no âmbito preventivo e de detecção precoce de distúrbios na infância				X	
Caracterizar a dinâmica de funcionamento e manifestações comportamentais do adolescente					X
Identificar as principais transformações presentes nessa fase do desenvolv.					X
Identificar as diferentes influências na constr. da identidade adolescente					X
Identificar as diferentes perspectivas teóricas sobre a adolescência					X
Relacionar a adolescência com a infância e a maturidade					X
Contextualizar a adolescência frente a questões como: rituais de passagem / iniciação, sexualidade, drogas, violência, mundo do trabalho, moral					X
Reconhecer a variabilidade nas manifestações característ. do adolescente					X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.2 do capítulo 3.

Tabela 4.4 – Parte 2

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade C \*

Disciplinas	Fundamentos epistemológic. das teorias da personalidade	Psicopatologia efeitos farmac. comportamen. humano	Aspectos biopsicos. desenvolv. adulto Idoso
Objetivos			
Determinar os fundam. epistem. suas raízes sóciocultu. que contribu. para elabora. das diver. conceç.sujeito e subjetiv. que influenc. nas diferentes teorias personal.	X		
Caracterizar a personalidade básica e seu oposto, o inadaptado, em diferentes culturas ou tempos culturais	X		
Estabelecer relações da personalidade humana com outros programas de aprendizagem que envolvem conhecimentos de desenvolvimento e cultura	X		
Identificar diferentes abordagens e aspectos enfocados nas perspect. teóricas da compreensão da personalidade	X		
Demonstrar raciocínio lógico crítico em relação às abordagens teóricas e suas articulações	X		
Estabelecer interface entre as diversas perspectivas teóricas enfocadas	X		
Categorizar as múltiplas teorias existentes em relação à descrição e o desenvolvi.	X		
Definir psicopatologia, conceitual e historicamente		X	
Distinguir as principais abordagens, escolas e métodos		X	
Estabelecer as relações da psicopato. com o conteúdo de outros progra. de aprendi. como que envolvem conhecimentos da psicol. geral, do desenvolv. e personalid.		X	
Formular critérios de diferenciação entre o normal, o anormal e o patológico		X	
Definir as possíveis alterações, perturbações e /ou transtornos das funções e estruturas psicológicas (fenômenos psicopatológicos)		X	
Classificar, segundo os critérios internacionais contemporâneos, os diversos transtornos mentais		X	
Estabelecer o diagnóstico multiaxial dos transtornos mentais		X	
Identificar propostas de tratam. de transt. mentais numa visão integral do ser huma.		X	
Selecionar informações especializadas analisando-as criticamente		X	
Identificar as diferentes perspectivas teóricas sobre maturidade, envelhecimento e qualidade de vida			X
Caracterizar a dinâmica de funcionamento e manifestações comportamentais do adulto e do idoso			X
Identificar as principais transformações (biológicas, psicológicas e sociais) presentes no adulto e no idoso			X
Relacionar maturidade com adultez e velhice			X
Contextualizar o adulto e o idoso frente a questões como: sexualidade, mundo do trabalho, aposentadoria, terminalidade, família, asilamento, drogas, religião, etc			X
Diferenciar aspectos normais/patológicos, funcionais e disfuncionais destas fases de desenvolvimento			X
Reconhecer a viabilid. de ações prevent. e cuidados paliativos para os indivíduos alcançarem o envelhecimento ótimo			X
Caracterizar as questões relativas à morte e ao morrer			X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.2

Na Tabela 4.4 estão relacionadas às disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos dos cursos de Psicologia da Universidade C, e os seus respectivos objetivos encontrados nos planos de ensino. A Universidade C apresenta

sete disciplinas nessa categoria que apresentam um total de cinquenta e um objetivos a serem cumpridos. Todos os objetivos são apresentados sob a forma de “verbos no infinitivo”, com maior evidência para o verbo “identificar” que ocorreu dez vezes na apresentação dos objetivos de ensino. Existe diferença em relação a quantidade de objetivos apresentados, ocorrendo uma variação de três a nove objetivos apresentados por disciplina nessa categoria. Todas as disciplinas possuem objetivos exclusivos que, são apresentados uma única vez, sendo que todos os objetivos referem a atividades realizadas pelos alunos, caracterizadas principalmente pelos verbos: “identificar”, “reconhecer”, “estabelecer” e “caracterizar”.

### **8 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade C**

Na Tabela 4.4, todos os objetivos das disciplinas da Universidade C são apresentados por intermédio de “verbos no infinitivo”, (o que mostra uma maior precisão na elaboração dos objetivos), como por exemplo: “definir”, “distinguir”, “estabelecer” e “formular”. Essa maneira de elaborar os objetivos favorece a uma apresentação mais “clara” sobre a aprendizagem que o aluno irá desenvolver na disciplina. Além disso, também é possível constatar que a Universidade A, como foi mostrado na Tabela 4.3, apresenta poucos objetivos para as disciplinas dessa categoria, (de disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos), ao ser comparada com a Universidade C. Assim sendo, é possível perceber ao observar a Tabela 4.4, que as aprendizagens desenvolvidas nas disciplinas dessa categoria, na Universidade C, são mais específicas, pois, os objetivos são elaborados com maior delimitação do que na Universidade A, o que favorece ao processo de aprendizagem do aluno.

Com base nessa afirmação, de que as aprendizagens desenvolvidas a partir dos objetivos de ensino nas disciplinas dessa categoria (de disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos) na Universidade C, são mais específicas, é

possível inferir que a formação oferecida aos alunos que estudam nas duas universidades é divergente. Sendo assim, os perfis dos profissionais formados nessas universidades em relação as aprendizagens dos conhecimentos referentes aos assuntos estudados nas disciplinas dessa categoria, também serão diferentes. Visto que, existe uma maior probabilidade da formação nessa categoria, oferecida pela Universidade C, ser realizada com um maior grau de precisão, como mostram os seus objetivos de ensino.

Porem, apesar de existir uma maior precisão por parte dos gestores da Universidade C na maneira de apresentar seus objetivos de ensino, esses, em alguns casos, também são apresentados de maneira inadequada. Por exemplo, na disciplina “A evolução biossociológica do comportamento animal e humano”, com o objetivo caracterizado pelo verbo “situar a infância...”, na disciplina “Aspectos evolutivos e estruturais do comportamento humano na infância” com o objetivo caracterizado pelo verbo “utilizar uma perspectiva...” e na disciplina “Transtornos psicossociais na infância” com o objetivo caracterizado pelo verbo “reconhecer os sintomas”. Esses verbos, “situar”, “utilizar” e “reconhecer” são “gírias” que falseiam uma formulação adequada dos objetivos, pois, os significados desses verbos podem ser atribuídos como: “colocar”, “usar” e “conhecer de novo”. Desse modo, é possível constatar que apenas utilizar um verbo no infinitivo, é insuficiente para garantir uma apresentação adequada de um objetivo de ensino, pois, é no mínimo inadequado, considerar como um bom objetivo de ensino, as proposições: “colocar a infância...”, “usar uma perspectiva” ou “conhecer de novo os sintomas...”.

## 9 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A

Tabela 4.5

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A\*

Objetivos	Disciplinas	Análise do comportam. humano	Relacionamen. amoroso: teor. e pesqui.	Comportamento animal	A questão da diferença e desen. perso.
Posicionar-se criticamente em relação aos limites e às possibilidades da Análise Experimental no estudo do comportamento		X			
Identificar e criticar aplicação de princípios comportamentais produzidos através da Análise Experimental do Comportamento em clínica, e educação		X			
Identificar as principais características da Análise do Comportamento em termos de: maneira de trabalhar e pressupostos		X			
Introduzir os alunos aos estudos científicos do relacionamento amoroso			X		
Domínio de algumas das principais teorias desta área, bem como nas técnicas de pesquisa mais utilizadas neste campo.			X		
Fornecer ao aluno noções básicas da ciência do comportamento animal dentre as quais as relativas à história da área, às abordagens metodológicas, aos problemas teóricos				X	
Levá-lo a ter informações a respeito dos principais processos comportamentais de ajustamento do animal ao seu ambiente				X	
Refletir sobre a postura dos profissionais particularmente ligados a áreas humanas e biológicas					X
Discutir a questão do "ser diferente" e suas implicações no desenvolvimento, personalidade, articulando questões teóricas e questões da vida cotidiana					X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.2 do capítulo 3.

Na Tabela 3.5 estão relacionadas as disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A e, os seus respectivos objetivos encontrados nos planos de ensino. A Universidade A apresenta quatro disciplinas nessa categoria que apresentam um total de nove objetivos a serem cumpridos, havendo semelhança na quantidade de objetos, dois para cada uma das disciplinas, com exceção da disciplina “Análise do comportamento humano” que apresenta

três objetivos. Dos nove objetivos propostos, sete, são apresentados sob a forma de “verbos no infinitivo”, com maior evidencia do verbo “identificar” que ocorreu duas vezes, um objetivo é apresentado na forma de “verbo pronominado na voz passiva”, “leva-lo” e um objetivo é apresentado na forma de assunto, “domínio de algumas das principais características...”. Todas as disciplinas possuem objetivos exclusivos, que ocorrem uma única vez. Dos nove objetivos apresentados na Tabela 4.5, dois deles referem a atividades do professor e são caracterizados pelos verbos “fornecer” e “leva-lo”. Também é possível observar duas disciplinas que possuem mais de uma ação em um único objetivo: a disciplina “Análise do comportamento humano” com os objetivos caracterizados pelos verbos “identificar e criticar”, e a disciplina “A questão da diferença e suas implicações no desenvolvimento da personalidade” com os objetivos caracterizados pelos verbos “discutir e articular” (Discutir a questão do "ser diferente" e suas implicações no desenvolvimento, personalidade, articulando questões...).

#### **10 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos da Universidade A**

De acordo com o apresentado na tabela de distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas optativas, voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A, Tabela 4.5, percebe-se que a Universidade A apresenta quatro disciplinas optativas nessa categoria. Esse dado mostra que nessa universidade, existe a probabilidade dos professores e gestores tentarem ampliar nas disciplinas optativas, as aprendizagens do aluno, em relação aos conhecimentos voltados para a manifestação dos fenômenos psicológicos, realizadas nas disciplinas obrigatórias.

Ao observar a Tabela 4.5 constata-se que das três Universidades estudadas, somente a Universidade A apresentou disciplinas optativas na categoria de disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos, sendo um total de quatro

disciplinas. Porém, os objetivos apresentados para as disciplinas optativas são tão gerais e imprecisos quanto os das disciplinas obrigatórias como, por exemplo: “posicionar-se criticamente...”, “domínio de algumas das principais teorias...” e “refletir sobre a postura dos profissionais”. Ao observar mais especificamente os nomes e os objetivos dessas disciplinas optativas, é possível perceber também, que esses nomes e objetivos apresentam pouca relação com os nomes das disciplinas obrigatórias. Assim, os dados mostrados na Tabela 4.5 indicam, que existe a probabilidade das aprendizagens realizadas nas disciplinas optativas, na forma como estão apresentados os objetivos de ensino, ocorrerem de maneira insuficiente para contribuir de maneira ineficaz na formação do psicólogo, devido a generalização e imprecisão na formulação desses objetivos.

Também em relação a forma como os objetivos de ensino apresentados na Tabela 4.5 são elaborados, é possível perceber um baixo grau de precisão, na caracterização das aprendizagens que o aluno irá desenvolver na disciplina. Por exemplo, alguns objetivos são apresentados sob a forma de “atividades de ensino” (discutir) e outros sob a forma de “atividade do professor” (fornecer). Essa maneira (como foram elaboradas essas proposições), é insuficiente para caracterizar adequadamente um objetivo de ensino, pois, não faz referência a nenhuma aprendizagem necessária para o profissional. Nesse sentido, a formação do aluno fica prejudicada, pois existe uma alta probabilidade desses alunos, durante o período de tempo em que estão cursando a unidade de ensino, realizarem outras atividades, ao invés de efetivamente desenvolverem comportamentos referentes a sua posterior atuação profissional na sociedade.

Outro fator que contribui para a imprecisão dos objetivos é a presença de mais de uma ação em um único objetivo de ensino. Nas disciplinas “Análise do comportamento humano” e “A questão da diferença e suas implicações no desenvolvimento da personalidade”, por exemplo, é possível encontrar mais de uma ação em um único objetivo de ensino por intermédio dos verbos: “identificar e criticar” e discutir e articular” (sendo que o verbo articular é apresentado de forma substantivada, “articulando”). A presença de dois verbos indicando ações distintas em um único objetivo, mostra que as ações são consideradas quase sinônimas ou que podem ocorrer “naturalmente” de maneira única, o que mostra o desconhecimento por parte dos gestores da universidade, de toda a cadeia de

comportamentos que pode estar contida em um verbo demasiado amplo como é o caso do verbo “criticar”. Desse modo, é possível perceber que a falta de precisão na elaboração de um objetivo de ensino aumenta a probabilidade do objetivo ser realizado de forma superficial, como por exemplo, no caso do verbo “criticar” que, na atividade prática de sala de aula, pode ter todas as ações que envolvem esse comportamento, substituídas (devido a má formulação do objeto), pela “simples” atividade: “emitir opiniões”.

## 11 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos das Universidades A e C

Tabela 4.6

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia das Universidades A e C\*

Objetivos	Disciplinas	Téc. exa. psic. I	Téc. exa. psi. II	Téc. proj. gráficas	Test. diag. espe.	Téc. grá. expr	Téc. proj. psico. clín. I	Met. expl. diag. clín. I	Mét. Rors I	Téc. proj. psi. clín. II	Met. expl. diag. clín. II	Estrat. avaliação psico.
Introduzir aluno uso caracter. dos Testes Psi.		X										
Analisar criticamente os testes e outros instrumentos de medida psicológica		X										
Introduzir as principais teorias e técnicas de avaliação da inteligência e aptidões		X										
Caracterizar as princ. técnicas de avaliação do desenvolv. da criança e da intelig. de adultos			X									
Selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar testes e seus resultados, no exame psico.			X									
Caracterizar as técnicas gráficas projetivas				X								
Capacitar a aplicação, análise e interpretação dos testes gráficos projetivos				X								
Caracterizar princ. técn. para diagnó. especiais					X							
Selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar os testes e resultados de diag. especiais					X							
Capacitar a aplicação, análise e interpretação do psicodiagnóstico miocinético						X						
Capacitar o aluno no uso de técnicas projetivas muito importantes à prática clínica							X					
Favorecer o conhecimento dos fatores que levam aos desajustes e distúrbios do desenv.								X				
Habilitar para a realização de uma intervenção psi. adequada frente à problemática do cliente								X				
Realizar constru. de hipóte. diagnó. e prognosti. orienta. terapêu. encami. clientes em atendim.								X				
Refletir sbr import. triâng. Superv. psicote. pes. e conhec. teor. form. profis. espec. ético atendi.								X				
Introduzir o aluno no uso de uma técnica projetiva essencial ao trabalho clínico									X			
Preparar o aluno para o uso de técnicas projetivas básicas ao trabalho clínico										X		
Aprofundar o conhec. dos fatores que levam aos desajustes e distúrbios do desenvolvim.											X	
Aprimorar os recur. téc., pesso. e teor. p/ realizar uma interv. psico. adequa. frente proble. clien.											X	
Construção hipó. Diagnó. e prognó., orientação terapêu. e encaminh. pessoas em atendimento											X	
Desenv. refle. sbr. import. triân. superv. psico. pes. conh. teó, form. prof. espec. éticos do atendi.											X	
Conceituar a avaliação psicológica												X
Identificar os difer. tipos de avalia. psicológica												X
Diferenciar as técn. e instrum. de avali. psico.												X
Reconhecer a utilidade das técnicas e instrumentos de avaliação psicológica												X
Estabelecer diferenças entre as características dos possíveis objetos da avaliação psicológica												X
Identificar as fases constituintes da avali. psico.												X
Selecionar procedim. adequa. a serem utilizados conforme os diferentes objetos de avali. psico.												X
Integrar as informações obtidas por diferentes instrum. e técn. de avali. psico. disponíveis												X
Discriminar ações que caracter. atitude e postura adequa. do psicól. no processo de avali. psico.												X
Reconhecer a aplicabilidade de avali. psico. nos diferentes contextos de aplicação da psicologia												X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.3 do capítulo 3

Na Tabela 4.6 estão relacionadas às disciplinas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos dos cursos de Psicologia das Universidades A e C, os seus respectivos objetivos encontrados nos planos de ensino. A universidade A tem dez disciplinas nessa categoria que apresentam um total de vinte e um objetivos a serem cumpridos, sendo que a quantidade de objetivos varia de um a quatro para cada disciplina. Os objetivos são apresentados, no seu início, por intermédio de “verbos no infinitivo”, havendo predominância dos verbos “introduzir”, “caracterizar”, e “capacitar”, que ocorreram três vezes cada e, do verbo “selecionar” que ocorreu duas vezes. Ocorre uma exceção dessa forma de apresentação, com um dos objetivos da disciplina “Métodos de exploração e diagnóstico em Psicologia Clínica II” que inicia sob a forma de “assunto”: “construção”. A Universidade C tem uma disciplina nessa categoria que apresenta um total de dez objetivos, sendo que todos esses objetivos são apresentados por intermédio de “verbos no infinitivo”. Todas as disciplinas possuem objetivos exclusivos, apresentados de maneira única em cada disciplina. Dos trinta e um objetivos apresentados na Tabela 4.6, oito se referem diretamente a atividades do professor, sendo caracterizados pelos verbos: “introduzir”, “capacitar”, “favorecer”, “habilitar” e “preparar”. Das nove disciplinas apresentadas nessa categoria pela Universidade A, sete delas possuem mais de uma ação sendo proposta por cada objetivo formulado, são as disciplinas: “Técnicas de exame psicológico I” com os objetivos caracterizados pelos verbos “analisar e criticar” (Analisar criticamente os testes...), a disciplina “Técnicas de exame psicológico II” com os objetivos caracterizados pelos verbos “selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar” (Selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar testes...), a disciplina “Técnicas projetivas gráficas” com os objetivos caracterizados pelos verbos “capacitar, aplicar, avaliar e interpretar” (Capacitar a aplicação, análise e interpretação dos testes...), a disciplina “Testes para diagnósticos especiais” com os objetivos caracterizados pelos verbos “selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar” (Selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar os testes...), a disciplina “Técnicas gráficas expressivas” com os objetivos caracterizados pelos verbos “capacitar, aplicar, avaliar e interpretar” (Capacitar a aplicação, análise e interpretação...), a disciplina “Método de exploração e diagnóstico em Psicologia clínica I” com os objetivos caracterizados pelos verbos “habilitar e intervir” e “realizar e construir” (Realizar construção de hipóteses diagnósticas...), e a disciplina

“Método de exploração e diagnóstico em Psicologia clínica II” com os objetivos caracterizados pelos verbos “aprimorar e realizar” e “desenvolver e refletir” (Desenvolver reflexão sobre a importância...).

## **12 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos das Universidades A e C**

Com base nos dados mostrados na tabela de distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, Tabela 4.6, é possível constatar que na Universidade A, para essa categoria, ocorre um total de dez disciplinas obrigatórias, enquanto que na Universidade C ocorre apenas uma disciplina. Essas disciplinas apresentam uma quantidade variável de objetivos, de um a quatro por disciplina na Universidade A e dez objetivos na única disciplina da Universidade C. Com essa variação, é possível perceber que a distribuição da quantidade de objetivos a serem cumpridos durante o curso para as disciplinas de medida e avaliação dos fenômenos psicológicos é diferente entre as duas universidades. Assim sendo, é difícil perceber entre as universidades, uma semelhança em relação a forma de propor as aprendizagens, quer seja com uma distribuição equivalente dos objetivos de ensino entre as disciplinas, bem como, com a quantidade de disciplinas oferecidas.

Em relação a quantidade de objetivos, na Universidade A, que apresentou um total de dez disciplinas nessa categoria, a quantidade de objetivos variou de um a quatro por disciplina. Por sua vez, a Universidade C apresentou apenas uma única disciplina nessa categoria, porém, com um total de dez objetivos. Assim, é possível perceber que existe a probabilidade dos gestores da Universidade C estarem compensando a diminuição da quantidade de disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, aumentando a quantidade de objetivos na única disciplina oferecida.

Também é possível perceber ao observar os objetivos de ensino das disciplinas obrigatórias da Universidade A, mostrados na Tabela 4.6, que alguns dos objetivos propostos referem a atividades do professor, ao invés das aprendizagens os comportamentos que o aluno precisará desempenhar depois de formado, como por exemplo, com os objetivos de ensino caracterizados pelos verbos: “introduzir”, “capacitar”, “favorecer”, “habilitar” e “preparar”. Além desse equívoco na formulação dos objetivos de ensino, outros objetivos, que remetem as aprendizagens do aluno nas disciplinas, apresentam mais de uma ação em um só objetivo, como por exemplo, na disciplina “Testes para diagnósticos especiais”, na qual ocorrem cinco verbos (identificando cinco ações) em um único objetivo: “selecionar, aplicar, avaliar, interpretar e extrapolar”, o que pode contribuir para que todas essas ações sejam realizadas de forma superficial, pois podem não ser entendidas como objetivos específicos da disciplina, e sim, como partes de um único objetivo. Desse modo, essas evidências mostram que a formulação dos objetivos de ensino são realizados com baixo grau de precisão, o que pode aumentar a probabilidade da formação do psicólogo (em relação a medida e avaliação de fenômenos psicológicos), seja realizada de maneira insuficiente, ocorrendo uma maior realização de atividades burocráticas acadêmicas do que a efetiva realização de aprendizagens.

Em síntese, com um maior grau de precisão na elaboração e distribuição dos objetivos de ensino, aumenta também a probabilidade das aprendizagens em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, ocorrem de maneira eficaz. Entretanto, nas universidades estudadas, há uma grande variação de precisão na elaboração de seus objetivos, bem como, na quantidade de objetivos propostos por cada universidade. Nesse sentido, como os objetivos de ensino apresentam um baixo grau de precisão na sua elaboração, não existem garantias que os profissionais formados nessas universidades estejam desenvolvendo, de uma maneira eficaz, as aprendizagens necessárias em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos.

### 13 - Características dos objetivos de ensino encontrados nas disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos da Universidade A

Tabela 4.7

Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A\*

Objetivos	Disciplinas	Técnicas de entrevista psicológica	O método de Rorschach II
Desenvolver junto ao aluno o estudo da teoria e técnica da entrevista psicológica na prática clínica com crianças, pais e família		X	
dar subsídios para sua utilização no Diagnóstico Psicológico junto às Técnicas de Exame Psicológico		X	
A Psicopatologia no Método de Rorschach: fatores quantitativos e qualitativos.			X
Funcionamento neurótico obsessivo, histérico e fóbico no Rorschach: a angústia, os mecanismos de defesa e os fenômenos especiais			X
Funcionamento psicótico depressivo e esquizofrênico no Rorschach: a angústia, os mecanismos de defesa e os fenômenos especiais			X
Apresentação de protocolos típicos que ilustram o funcionamento neurótico e psicótico			X
Possibilidade de diferenciação psicodiagnóstica entre as estruturas neuróticas e psicóticas			X

\* Referente às disciplinas apresentadas na Tabela 3.3 do capítulo 3

Na Tabela 4.7 estão relacionadas às disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A e, os seus respectivos objetivos encontrados nos planos de ensino. A Universidade A tem duas disciplinas nessa categoria que apresentam um total de sete objetivos a serem cumpridos, havendo diferença na quantidade de objetivos, dois para a disciplina “Técnicas de entrevista psicológica”, e cinco para a disciplina “O método de Rorschach II”. Os objetivos da primeira disciplina são apresentados sob a forma de “verbos no infinitivo” e, os objetivos da segunda disciplina são apresentados na forma de verbo substantivado: “apresentação” e “funcionamento”. Bem como na forma de “assuntos”: “possibilidade”, e “a psicopatologia”. As disciplinas possuem objetivos exclusivos, que ocorrem de forma única nas disciplinas oferecidas. Todos os objetivos caracterizados por verbos referem a atividades realizadas pelo professor, como é possível observar em: “desenvolver junto ao aluno...”, “dar subsídios para...” e “apresentação de protocolos...”.

#### **14 - Decorrências da formulação dos objetivos de ensino das disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos da Universidade A**

É possível constatar na tabela de distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas optativas, voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A, Tabela 4.7, que nessa universidade são oferecidas duas disciplinas optativas nessa categoria. Essas disciplinas, em seus nomes e objetivos de ensino, apresentam semelhança com alguns nomes e objetivos de disciplinas obrigatórias oferecidas pela Universidade A. Desse modo, existe a probabilidade de que na Universidade A, ocorra uma intenção por parte dos gestores e professores, de ampliar a formação dos alunos com aprendizagens a mais das que são desenvolvidas nas disciplinas obrigatórias.

Entretanto, do mesmo modo que ocorre com as disciplinas obrigatórias, os objetivos de ensino apresentados para as disciplinas optativas, mostrados na Tabela 4.7, são expressos de maneira inadequada para mostrar as aprendizagens que serão desenvolvidas pelos alunos. Em nenhum dos objetivos apresentados é possível encontrar algum verbo que remeta a um comportamento que o aluno precise desenvolver, ou até mesmo, algum comportamento que o aluno precise apresentar durante a realização da unidade de ensino. Ao invés disso, as únicas ações apresentadas são referentes a atividades do professor como, por exemplo, “desenvolver junto ao aluno...” e “apresentação de protocolos...”. os demais objetivos nem sequer são formulados na forma de uma ação a ser desenvolvida, sendo apresentados apenas, na forma de assuntos a serem estudados como, por exemplo, “funcionamento neurótico obsessivo...” ou “a psicopatologia do método de Rorschach...”. Desse modo, o baixo grau de precisão na formulação dos objetivos de ensino para as disciplinas optativas, aumentam a probabilidade das aprendizagens serem desenvolvidas de maneira insuficiente, o que pode fazer com que as disciplinas optativas voltadas para a medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos nessa universidade, tornem-se mais uma burocracia acadêmica do que uma possibilidade de ampliar as aprendizagens realizadas nas disciplinas obrigatórias para a formação do psicólogo.

## **15 - Decorrências para a formação do psicólogo das formulações dos objetivos de ensino das disciplinas estudadas dos cursos de Psicologia das Universidades A e C**

Nas tabelas de distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia das Universidades A e C (Tabela 4.1), para as disciplinas optativas voltadas a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia da Universidade A (Tabela 4.2), para as disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A (Tabela 4.3), para as disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A (Tabela 4.5), para as disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia das Universidades A e C (Tabela 4.6) e, para as disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A (Tabela 4.7), os nomes das disciplinas são amplos se comparados com o que é apresentado como objetivo de ensino. Além disso, os objetivos também são descritos de forma ampla, o que dificulta a compreensão do que o aluno irá aprender na disciplina. Assim é possível perceber que com nomes de disciplina muito amplos, existe uma maior probabilidade de que os objetivos também o sejam, pois ficam imprecisas as aprendizagens que são esperadas que o aluno desenvolva durante a unidade de ensino, o que por sua vez, dificulta a elaboração de objetivos com maior grau de precisão.

Ao relacionar as disciplinas obrigatórias das tabelas de distribuição dos objetivos das disciplinas, é possível constatar que todas elas tratam de assuntos equivalentes, de acordo com suas categorias, como mostram as Tabelas 4.1, 4.3, 4.4 e 4.6. Porém, apesar das disciplinas remeterem a assuntos equivalentes, é difícil perceber entre as disciplinas de cada categoria, uma complementação ou uma continuidade do processo de aprendizagem entre as disciplinas. Pelo contrário, as disciplinas em seus objetivos, remetem a assuntos estanques, sem conexão entre uma disciplina e outra. Essa situação, de disciplinas praticamente isoladas, com poucas relações entre si, mostra que existe uma probabilidade de que os professores ou gestores das universidades estudadas desconheçam, ou estejam

despreparados para realizar um planejamento de ensino levando em consideração uma seqüência de aprendizagem contínua, necessária para a formação profissional.

Em relação ao estudo realizado sobre os objetivos de ensino das disciplinas e o método utilizado para realizar a pesquisa, constata-se também, que a Universidade C apresentou maior precisão na elaboração de seus objetivos de ensino do que a Universidade A. Além de apresentar maior precisão na formulação de seus objetivos de ensino, a Universidade C já implantou o plano de diretrizes curriculares proposto pelo MEC, sendo esse o fator responsável, de acordo com o método utilizado, para sua escolha como fonte de informação. Também de acordo com o método utilizado, a observação dos comportamentos dos gestores e professores das universidades estudadas foi realizado de forma indireta, por intermédio dos planos de ensino dos currículos. Assim sendo, apesar da Universidade C ter apresentado uma maior precisão na formulação de seus objetivos de ensino, as evidências encontradas a partir do método utilizado são insuficientes para afirmar que essa maior precisão seja decorrente unicamente da implementação do plano de diretrizes curriculares proposto pelo MEC.

Ainda sobre o método utilizado para realizar essa pesquisa foram selecionadas as disciplinas que em seus nomes apresentavam relação com medidas e avaliação de fenômenos psicológicos, ou que em seus nomes, apresentavam alguma relação com o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para que o aluno possa cursar essas disciplinas voltadas para a medida e avaliação. Por esse método de seleção, não foram analisadas todas as disciplinas oferecidas nos cursos de Psicologia das Universidades estudadas. Assim não é possível garantir que aprendizagens relevantes para a formação do psicólogo em relação a medida e avaliação dos fenômenos psicológicos, não sejam realizadas em outras disciplinas que deixaram de ser utilizadas na pesquisa por que os nomes não apresentavam relação com prática de medir e avaliar. Entretanto, caso sejam realizadas em alguma disciplina das universidades estudadas, aprendizagens referentes a medida e avaliação de fenômenos e processos psicológicos, e essa disciplina não foi utilizada como dado para a pesquisa, isso decorreu do fato dos nomes serem pouco precisos em relação a mostrarem quais aprendizagens serão desenvolvidas na disciplina. Assim sendo, a própria delimitação do método utilizado para realizar a pesquisa, já demonstra um

exemplo dos problemas que podem causar a nomeação de uma disciplina, feita de maneira inadequada (com baixo grau de precisão), sendo que o mesmo pode ser dito em relação aos objetivos de ensino dessas disciplinas.

Em um estudo realizado sobre objetivos de ensino, Vargas (1974) afirma que o objetivo do ensino é realizar uma mudança no comportamento do aluno. No entanto, para mudar o comportamento do aluno, Vargas (1974) enfatiza em seu trabalho, que o professor precisa concentrar-se mais nos comportamentos dos alunos do que no seu próprio. Ao observar as tabelas onde estão apresentados os objetivos propostos para as disciplinas estudadas, percebe-se que em muitos objetivos apresentados nas disciplinas, ocorre o inverso, por exemplo: na Tabela 4.2, encontra-se como um dos objetivos, “Oferecer aos alunos um contato sistemático...”, na Tabela 4.3 encontra-se, “Apresentar modelos de teorias...”, “Propiciar subsídios para compreensão das teorias psicológicas...”, e na Tabela 4.5, encontra-se como um dos objetivos de ensino, “Fornecer aos alunos noções básicas...”. Desse modo, na forma como estão apresentados esses objetivos de ensino para algumas das disciplinas dessas tabelas, existe uma grande probabilidade de que o comportamento do aluno permaneça quase inalterado ao final da disciplina, pois a ênfase dos objetivos é dada as atividades realizadas pelo professor, e não as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas pelo aluno.

Ampliando o trabalho realizado por Vargas (1974), outro trabalho sobre objetivos de ensino realizado por Botomé (1984) enfatiza que os verdadeiros objetivos de ensino são as ações reais do aluno fora da escola. Entretanto, observando os dados mostrados na tabelas de distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias (Tabelas 4.1, 4.3 e 4.6) e optativas (Tabelas 4.2, 4.5 e 4.7), é possível constatar, que as disciplinas apresentam outras atividades como sendo objetivos de ensino, como por exemplo: “promover”, “fornecer”, “habilitar”, “preparar o aluno”, que são, na verdade, atividades do professor. Assim sendo, com disciplinas sem um objetivo de ensino preciso, há uma maior probabilidade que a aprendizagem ocorra de maneira ineficiente, e a formação do aluno fique prejudicada.

Ainda de acordo com o estudo sobre objetivos de ensino, realizado por Vargas (1974), quando os objetivos de ensino estão bem especificados, o tempo é melhor utilizado

no processo de ensino aprendizagem. Segundo esse trabalho, é mais difícil “desviar-se” com comportamentos irrelevantes ao processo de aprendizagem quando os objetivos estão bem especificados, ou seja, quando estão descritos de maneira clara e precisa. Na Universidade A alguns objetivos de ensino são apresentados sob outra forma semântica ao invés de verbos (o que dificulta a clareza e precisão na apresentação), como por exemplo: na Tabela 4.7 é possível encontrar, “A psicopatologia do método de Rorschach...”, “O funcionamento neurótico obsessivo”, “Possibilidades de diferenciação diagnóstica...”, e na Tabela 4.3 é possível encontrar um objetivo expresso como, “Introdução do modelo psicanalítico do desenvolvimento”. Assim sendo, pela forma como estão descritos esses objetivos, existe uma grande probabilidade de que o professor em classe, apenas “apresente assuntos” aos alunos, ao invés de “desenvolver aprendizagens” visto que, a forma como os objetivos estão formulados, favorece a ocorrência desse tipo de comportamento.

Como os objetivos citados no parágrafo anterior, são formulados de maneira inadequada e existe a probabilidade do aluno desenvolver outras aprendizagens, do que as que são desejadas, o tempo utilizado para realizar a unidade de ensino, acaba sendo insuficiente para desenvolver as aprendizagens relevantes para sua formação. Como o tempo deixa de ser bem aproveitado durante a disciplina, será necessário oferecer mais disciplinas para que o aluno desenvolva as aprendizagens (mínimas) esperadas na formação. Desse modo, com objetivos de ensino elaborados com uma baixa precisão, existe a probabilidade dos currículos tornarem-se um amontoado de burocracias acadêmicas, que para garantir uma quantidade mínima de aprendizagens acabam apenas sendo “ampliados” com novas disciplinas como alerta um trabalho realizado por Paviani e Botomé (1993) sobre a noção de disciplina.

Continuando a ter por base o trabalho realizado por Vargas (1974), no qual é enfatizado que é mais difícil “desviar-se” com comportamentos irrelevantes ao processo de aprendizagem quando os objetivos de ensino estão bem delimitados, é possível constatar algumas evidências relacionadas a essa precisão na elaboração dos objetivos na Universidade C. Nessa Universidade, alguns objetivos são apresentados com maior clareza e precisão, como por exemplo: na Tabela 4.4 encontra-se o objetivo, “Estabelecer relações do desenvolvimento humano com...”, bem como o objetivo, “Discriminar as variações do

desenvolvimento...”, e também, “Identificar diferentes concepções...” Assim sendo é possível afirmar que da forma como estão formulados esses objetivos, aumenta a probabilidade das aprendizagens serem realizadas de maneira eficiente, aproveitando melhor o tempo disponibilizado para realizar as aprendizagens na disciplina, sem precisar assim, aumentar o número de disciplinas no curso para garantir um mínimo de aprendizagens por parte do aluno.

Em relação a maneira adequada de elaborar um objetivo de ensino, também é importante lembrar que todo o objetivo refere a um comportamento a ser desenvolvido e que todo comportamento é uma ação realizada por um organismo em relação a um ambiente. Sendo o objetivo um comportamento constituído por uma ação, a forma de expressar semanticamente um objetivo é por intermédio de verbos. Porém, em um trabalho realizado sobre a formulação de objetivos de ensino, Mager (1987) alerta para o risco de utilizar verbos que não expressem comportamentos relevantes para o processo de aprendizagem. Também em trabalhos realizados sobre objetivos de ensino, Botomé (1981) (1984) chama a atenção para o uso de verbos inadequados da descrição dos objetivos de ensino. É possível encontrar tanto na Universidade A quanto na Universidade C, a existência de objetivos de ensino que são apresentados com verbos que descrevem comportamentos irrelevantes, ou que não fazem sentido algum em um processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: na Tabela 4.1 encontram-se como objetivos “Promover uma reflexão...”, “Introduzir o aluno...” e “Aprofundar critérios...”, na Tabela 4.3 encontram-se, “Introduzir as hipóteses...”, “Propiciar subsídios...”, na Tabela 4.4 encontram-se “Traçar compatibilidades...”, “Situar a infância...”, na Tabela 4.5 encontram-se, “Refletir sobre a postura...”, “Discutir a questão...” na Tabela 4.6 encontram-se também como sendo objetivos de ensino, “Introduzir o aluno...”, “Refletir sobre a importância...” e “Aprofundar o conhecimento...”. Desse modo, da maneira como estão descritos esses objetivos, há uma maior probabilidade dos alunos realizarem outra aprendizagem que não a que era efetivamente esperada para a formação do psicólogo, pois, os objetivos propostos enfatizam ações que são insuficientes para garantir uma formação adequada do profissional para a sociedade.

Nesse sentido, não basta descrever os objetivos na forma semântica mais adequada, é preciso garantir a descrição de comportamentos que sejam relevantes para a futura vida profissional do aluno. Utilizando os objetivos citados no parágrafo anterior, é possível perceber. Por exemplo, que um psicólogo pode em sua atividade profissional “refletir” ou “discutir” sobre algum assunto, entretanto, não é função do psicólogo realizar “reflexões” ou “discussões” na sociedade. O psicólogo precisa, ao invés disso, solucionar os problemas que lhe são “impostos” pela sociedade e, para isso poderá utilizar de recursos como a “reflexão” e a “discussão”, que são meios e não fins na prática profissional do psicólogo. Assim sendo, percebe-se que mesmo pequenas imprecisões, contribuem para falhas no processo de ensino e aprendizagem, aumentando a probabilidade da formação profissional ocorrer de modo insuficiente, pois essa, fica centrada em aspectos gerais do conhecimento, ao invés do desenvolvimento específico de comportamentos.

Para finalizar, o grau de precisão na formulação dos objetivos de ensino, influencia na qualidade da formação acadêmica de um profissional. Os objetivos apresentados, pelas universidades estudadas, apresentam um baixo grau de precisão, quer seja por serem muito amplos, por serem formulados com a forma semântica equivocada, ou por fazerem referência a comportamentos que não são os esperados para o profissional em Psicologia. Nesse sentido, para garantir a eficácia da formação na graduação, é necessário que a precisão na formulação dos objetivos de ensino ocorra em relação a utilização da forma gramatical correta, bem como, na delimitação dos comportamentos que são relevantes para o profissional.

## V

### **DELIMITAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS QUE O ALUNO DE PSICOLOGIA PRECISA DESENVOLVER DURANTE A GRADUAÇÃO PARA ESTAR APTO A REALIZAR AVALIAÇÃO DE FENÔMENOS E DE PROCESSOS PSICOLÓGICOS**

A formação acadêmica tem responsabilidade sobre os rumos que toma a profissão. Essa é uma das afirmações encontradas em estudo sobre a formação acadêmica do psicólogo realizado por Cruz (1998). Nesse estudo é enfatizado que as características existentes na profissão do psicólogo tem suas “raízes” na formação (ou má formação), realizada pela academia. Por essa razão, para que os “rumos” das avaliações de fenômenos e processos psicológicos sejam cada vez mais adequados ao que a profissão e a sociedade precisam, é necessário que a formação do aluno seja realizada com o maior grau de precisão possível. Diante disso, há uma pergunta que se impõe como um ponto de partida para o exame das relações entre formação acadêmica, atuação profissional e contribuição social: como contribuir para o aumento do grau de precisão na formação do aluno de Psicologia em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos?

Uma crítica importante sobre a prática profissional da avaliação é ser essa prática muitas vezes realizada sobre o indivíduo, ao invés de constituir uma intervenção sobre os fenômenos e processos psicológicos que ocorrem no indivíduo, bem como, das relações que são estabelecidas por esses fenômenos, como evidenciam os trabalhos realizados por Ocampo e Arzeno (1986) e Machado (1996). Essa falha na realização da atividade profissional certamente não ocorre por má fé, ou puro desleixo dos profissionais que a realizam, pelo contrário, como enfatiza Machado (1996), os profissionais no “geral” cometem “equivocos sinceros”, acreditando que estão realizando um bom trabalho, sem perceber o quanto podem prejudicar um indivíduo que é submetido a uma avaliação realizada de maneira equivocada. Desse modo, existe uma alta probabilidade dos psicólogos realizarem equivocadamente sua prática profissional sem perceberem, e ainda acreditando que realizam um bom trabalho, pois apenas repetem o que aprenderam durante sua formação.

Essa situação, de profissionais que apenas repetem em seu cotidiano profissional modelos e teorias com aos quais tiveram contato durante a formação acadêmica, “reflete” o baixo grau de precisão na maneira de realizar a formação do profissional, como alerta o trabalho realizado por Cruz (1998). Por sua vez, os equívocos existentes em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos também são atribuídos a problemas na formação dos profissionais em Psicologia por Machado (1996). Assim sendo, um modo eficaz de minimizar os déficits da formação do psicólogo é aumentar o grau de precisão na formação desses profissionais.

Porém, como aumentar o grau de precisão na formação do psicólogo? Diversos trabalhos sobre a formação profissional, Botomé (2002), Botomé e Kubo (2003), Kubo e Botomé (2001 e 2003), Mager (1976 e 1987) enfatizam que o modo de melhorar a formação de um profissional é começar por formular de maneira clara, objetiva e concisa os objetivos de ensino a realizar. Desse modo, o ponto de partida para conseguir uma formação profissional eficaz é iniciar o ensino e a construção do projeto da profissão com um objetivo de ensino adequado.

Em relação a esse “ponto de partida” é possível destacar dois questionamentos. Primeiro: o que é um objetivo de ensino adequado? E segundo: qual a melhor forma de caracterizar um objetivo de ensino para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno? Para esses dois questionamentos, entretanto, há respostas na literatura, nas quais é possível destacar, em relação ao primeiro questionamento, os trabalhos de Botomé (1984 e 2002) e Kubo e Botomé (2001 e 2003) que demonstram que um objetivo de ensino adequado é aquele que caracteriza os comportamentos que o aluno precisa estar apto a realizar depois de formado. Por sua vez, para o segundo questionamento, podem ser destacados os trabalhos de Botomé (1977 e 2002) e Kubo e Botomé (2001 e 2003), nos quais é demonstrado que a forma mais adequada para caracterizar um objetivo de ensino, é descrevê-lo em termos comportamentais, ou seja, caracterizando a ação de um sujeito (o psicólogo) em relação ao meio em que ele irá atuar.

Nesse sentido, para que seja possível aumentar o grau de precisão na formação do psicólogo em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, é necessário realizar uma formulação, também com alto grau de precisão, dos objetivos de ensino dessa

formação. Para tanto, serão determinados quais os comportamentos profissionais em relação à avaliação de fenômenos e processos psicológicos que precisam ser desenvolvidos durante o ensino de graduação em Psicologia, para que o profissional se forme com um grau mínimo de aptidão, a partir dos dados obtidos pelas análises realizadas dos objetivos de ensino e dos nomes das disciplinas estudadas em relação à literatura existente. Desse modo, os comportamentos delimitados com maior grau de precisão, correspondem concomitantemente, a objetivos de ensino mais adequados para serem utilizados na formação do aluno, futuro psicólogo.

### **1 - Delimitação dos comportamentos de interesse para a formação do psicólogo a partir da análise dos objetivos de ensino e dos nomes das disciplinas estudadas**

Para delimitar quais os comportamentos profissionais em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos são mais adequados para caracterizar objetivos de ensino na formação do psicólogo, é útil e esclarecedor observar, quais as ações do psicólogo são mais valorizadas pelas universidades estudadas. Desse modo, é possível constatar essas ações a partir da quantidade de ocorrência dos verbos (que nomeiam as ações) utilizados nos objetivos de ensino, como mostra a Tabela 5.1.

Tabela 5.1

Distribuição da quantidade de ocorrência dos verbos utilizados para caracterizar os objetivos de ensino das disciplinas estudadas dos cursos de Psicologia das Universidades A e C\*

Verbos utilizados para caracterizar os objetivos de ensino	Quantidade de ocorrência dos verbos
Identificar	16
Caracterizar	11
Estabelecer, Reconhecer	09
Introduzir	08
Analisar	05
Interpretar, Selecionar, Aplicar, Relacionar, Discriminar, Refletir, Realizar, Fornecer, Capacitar,	03
Avaliar, Demonstrar, Contextualizar, Definir, Diferenciar, Aprofundar, Apresentar, Situar, Criticar, Promover, Propiciar, Desenvolver	02
Distinguir, Conceituar, Empregar, Estruturar, Enfocar, Focalizar, Compreender, Utilizar, Traçar, Considerar, Propor, Determinar, Categorizar, Formular, Classificar, Posicionar, Levar, Discutir, Articular, Extrapolar, Aprimorar, Integrar, Dar, Oferecer, Favorecer, Habilitar, Preparar,	01

\*Verbos retirados das Tabelas 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 e 4.7 apresentadas no Capítulo 4

A Tabela 5.1 mostra todos os verbos utilizados para caracterizar os objetivos de ensino das disciplinas estudadas que são oferecidas pelas Universidades A e C. A quantidade de ocorrência dos verbos variou entre uma e dezesseis ocorrências. Os verbos que apresentaram maior quantidade de ocorrência na caracterização de objetivos de ensino foram respectivamente: “identificar”, com dezesseis ocorrências, “caracterizar” com onze ocorrências, “estabelecer” e “reconhecer”, com nove ocorrências cada, “introduzir” com oito ocorrências, e “analisar”, com cinco ocorrências.

Na Tabela 5.1 estão apresentados todos os verbos que as Universidades A e C utilizam para caracterizar os objetivos de ensino que correspondem aos comportamentos que são desenvolvidos durante seus respectivos cursos de graduação em Psicologia. A diferença na quantidade de ocorrência dos verbos na caracterização dos objetivos, pode

corresponder a uma maior ou menor consideração por parte dos professores e gestores dessas universidades, em relação a relevância de determinados comportamentos para a formação do psicólogo. Entretanto, em decorrência das características do método utilizado, os dados obtidos são insuficientes para afirmar que os verbos com maior ocorrência correspondam categoricamente aos comportamentos mais relevantes para a formação do profissional. Assim sendo, pode ser afirmado apenas que a maior ocorrência de determinados verbos corresponde a uma maior probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos que eles caracterizam, por parte dos professores das universidades que os utilizam para formular seus objetivos de ensino.

Pelas características do método utilizado é impossível determinar porque os verbos apresentados na Tabela 5.1 foram utilizados para caracterizar os objetivos de ensino das disciplinas estudadas, pois, os respectivos verbos podem ser devidos desde ao resultado de um planejamento específico até apenas à opinião dos gestores das universidades. Por essa razão, não é possível relacionar a maior quantidade de ocorrência de um verbo, a uma melhor caracterização de um comportamento desejado para o psicólogo. Desse modo, convém que seja realizada uma análise para constatar quais dos verbos apresentados na Tabela 5.1 podem ser considerados como verbos que caracterizam objetivos de ensino, ou que são mais adequados para caracterizar comportamentos relevantes para a formação do psicólogo. Botomé (1984) em um estudo sobre objetivos de ensino apresentados em planos para o desenvolvimento de disciplinas no ensino de graduação em Psicologia, identificou vários problemas com a formulação de objetivos propostos e a partir dessa identificação, explanou algumas categorias de “falsos objetivos de ensino”.

De acordo com Botomé (1984), para identificar se um verbo é adequado para ser utilizado na formulação de um objetivo de ensino, é necessário constatar se o comportamento que o referido verbo caracteriza, corresponde a um comportamento que o profissional precisa realizar, ou estar apto a realizar se necessário. Cabe recordar apenas, que o comportamento é entendido como uma relação entre a ação de um sujeito com os aspectos do meio em que essa ação ocorre. Assim sendo, examinando os verbos apresentados na Tabela 5.1, é possível examinar cinco “grupos” de verbos que fazem referência ao que o aluno deverá estar apto a realizar como profissional.

a) Verbo “identificar”

O verbo “identificar caracteriza uma das ações mais básicas que o psicólogo precisa ser capaz de realizar e, por essa razão, corresponde a um comportamento adequado a ser desenvolvido durante a graduação em Psicologia pelo aluno. É possível constatar a adequação desse verbo, ao observar que o comportamento de identificar é constantemente realizado pelo profissional de Psicologia no seu cotidiano, como por exemplo, quando o profissional precisa identificar o tipo de fenômeno que está ocorrendo em um meio em que está intervindo.

b) Verbo “caracterizar”

Do mesmo modo que ocorre com o verbo “identificar” o verbo “caracterizar” também corresponde a um comportamento que é esperado que o profissional esteja apto a realizar. Por exemplo, para que o psicólogo possa realizar uma avaliação, é necessário antes, caracterizar o que está sendo avaliado.

c) Verbos “estabelecer” e “reconhecer”

Em relação ao verbo “estabelecer”, é possível perceber que esse verbo corresponde a um comportamento que engloba outros comportamentos como, por exemplo, “identificar” e “organizar”. Nesse sentido, o verbo “estabelecer” pode ser adequado para caracterizar um comportamento profissional do psicólogo, porém, depende do contexto em que for utilizado. Por sua vez, o verbo “reconhecer”, significa “conhecer de novo”, o que não corresponde a um comportamento profissional esperado para o psicólogo. Além disso, o verbo “reconhecer”, pode ser substituído pelo verbo “identificar”, com maior precisão para indicar o que o psicólogo precisa estar apto a fazer.

d) Verbo “analisar”

O verbo “analisar” caracteriza um tipo de comportamento esperado para o profissional em Psicologia. Por exemplo, “analisar as características de um fenômeno”. Entretanto, é preciso lembrar que a ação de “analisar” é formada por uma série de vários comportamentos como, “organizar”, “classificar” e “identificar”. Desse modo, o verbo “analisar” será mais ou menos adequado para caracterizar um objetivo de ensino, dependendo do contexto em que for utilizado. Ou seja, dependendo do aspecto do meio em relação ao qual a ação será exercida.

e) Verbos “interpretar”, “selecionar”, “aplicar”, “relacionar”, “discriminar”, “refletir”, “realizar”, “fornecer” e “capacitar”

Em relação a esses verbos, é possível perceber que o verbo “interpretar” caracteriza um comportamento esperado para o profissional de Psicologia. É possível constatar também, que a ação de “interpretar” é constituída por uma série de comportamentos, como por exemplo, os caracterizados pelos verbos “selecionar”, “aplicar”, “relacionar” e “discriminar”, que coincidentemente, também são apresentados como verbos que caracterizam objetivos de ensino nas Universidades A e C. Porém, os verbos “selecionar”, “aplicar”, “relacionar” e “discriminar”, são pouco adequados para caracterizar um objetivo de ensino, pois, como é possível evidenciar, correspondem a “comportamentos intermediários” de um comportamento mais amplo do que “interpretar” que, nesse sentido, será mais ou menos adequado para caracterizar um objetivo, dependendo do aspecto do meio em relação ao qual a ação será exercida. Os outros verbos apresentados para caracterizar objetivos de ensino, não fazem sentido como comportamentos que são esperados que o profissional esteja apto a realizar como: “refletir” e “realizar”. Os verbos “fornecer” e “capacitar” também não são adequados, pois correspondem mais, a atividades que o professor realiza no processo de aprendizagem do aluno, do que comportamentos do profissional de Psicologia.

f) Verbos “avaliar”, “demonstrar”, “contextualizar”, “definir”, “diferenciar”, “aprofundar”, “apresentar”, “situar”, “criticar”, “promover”, “propiciar” e “desenvolver”

Os verbos “avaliar”, “demonstrar”, “contextualizar”, “definir” e “diferenciar”, são verbos que caracterizam comportamentos considerados adequados para caracterizar o que o psicólogo pode fazer. Por sua vez, os verbos “aprofundar”, “apresentar”, “situar” e “criticar”, são verbos pouco adequados para serem utilizados na formulação de objetivos de ensino, pois, caracterizam de maneira precária comportamentos que podem ser realizados pelo psicólogo. Assim como os verbos “promover”, “propiciar” e “desenvolver”, que são mais próximos da caracterização de comportamentos do professor durante o processo de aprendizagem do aluno, do que de comportamentos do profissional depois de formado.

g) Verbos “distinguir”, “conceituar”, “empregar”, “estruturar”, “enfocar”, “focalizar”, “compreender”, “utilizar”, “traçar”, “considerar”, “propor”, “determinar”, “categorizar”, “formular”, “classificar”, “posicionar”, “levar”, “discutir”, “articular”, “extrapolar”, “aprimorar”, “integrar”, “dar”, “oferecer”, “favorecer”, “habilitar” e “preparar”

O verbos “distinguir” e “conceituar”, caracterizam comportamentos que podem ser considerados adequados para o psicólogo. Pois o psicólogo durante o exercício de sua profissão precisa, por exemplo, “distinguir” fenômenos psicológicos de outros tipos de fenômenos, bem como, “conceituar” fenômenos psicológicos de modo a diferenciar do conceito de outros tipos de fenômenos. Porém, os verbos “empregar”, “estruturar”, “enfocar”, “focalizar”, “compreender”, “utilizar”, “traçar”, “considerar”, “propor”, “determinar”, “categorizar”, “formular”, “classificar”, “posicionar”, “levar”, “discutir”, “articular”, “extrapolar”, “aprimorar”, “integrar” e “dar”, são verbos que caracterizam de maneira pouco adequada, comportamentos que precisam ser realizados pelo psicólogo e que, portanto, são pouco apropriados para formular objetivos de ensino. Por sua vez, os verbos “oferecer”, “favorecer”, “habilitar” e “preparar” também são pouco adequados para serem utilizados na formulação de objetivos de ensino pois estão mais próximos da

caracterização de comportamentos do professor durante o processo de aprendizagem do aluno, do que de comportamentos do profissional de Psicologia.

Após realizar um breve exame dos verbos apresentados na Tabela 5.1, e que são utilizados como para caracterizar os objetivos de ensino das disciplinas dos cursos de Psicologia das Universidades A e C, é possível selecionar alguns verbos que indicam com maior grau de precisão, comportamentos do profissional de Psicologia, que são: “identificar”, “caracterizar”, “estabelecer”, “analisar”, “interpretar”, “avaliar”, “demonstrar”, “contextualizar”, “definir”, “diferenciar”, “distinguir” e “conceituar”. Entretanto, como o comportamento é considerado a relação entre a ação de um sujeito e o meio onde a ação ocorre, é possível constatar que o verbo por si só, não é suficiente para constituir um comportamento, sendo que esse (o verbo), só caracteriza um comportamento quando está relacionado a um aspecto do meio, ou seja, quando é acompanhado de um complemento. Kubo e Botomé (2003), apresentam e descrevem um procedimento no qual é demonstrado que o comportamento pode ser representado, como uma frase dividida em três partes: um sujeito (que, no caso, pode ser considerado o aluno em formação, futuro profissional), uma ação (o verbo) e o complemento (aspecto do meio), como mostra o Quadro 5.1.

Quadro 5.1

Representação esquemática de uma oração (frase) a partir da qual pode ser expresso um comportamento.

Sujeito	Verbo (ação do sujeito)	Complemento (aspecto do meio)
Aluno de Psicologia (futuro psicólogo)	?	?

Para definir com alto grau de precisão os objetivos de ensino (os comportamentos que precisam ser desenvolvidos durante a unidade de ensino), é necessário ter bem

estabelecidos os aspectos do meio em relação ao qual o comportamento irá ocorrer, bem como os verbos que melhor caracterizam as ações desejadas em relação a esse meio. Um exemplo de precisão em estabelecer um aspecto do meio é o encontrado no Quadro 3.4 do Capítulo 3, no qual é demonstrado como o nome da disciplina formulado de maneira bem delimitada, permite identificar as aprendizagens que são esperadas que o aluno desenvolva por meio da disciplina. Assim, quando está bem definido o aspecto do meio em relação o profissional vai relacionar-se, existe uma maior probabilidade de que a determinação dos verbos que caracterizam a ação que o sujeito irá realizar ocorra com maior grau de precisão, diminuindo a possibilidade de serem utilizados verbos que não correspondam a apropriados comportamentos profissionais, como ocorreu com alguns dos verbos apresentados na Tabela 5.1.

Nesse sentido, para que seja possível delimitar os comportamentos que o profissional de Psicologia precisa desenvolver para estar apto a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, é necessário caracterizar os aspectos do meio em relação ao qual o comportamento irá ocorrer. Para tanto, convém que seja utilizado um aspecto já delimitado como, por exemplo, um nome de disciplina apresentado do Quadro 3.4 do Capítulo 3. Desse modo, o Quadro 5.2 apresenta uma representação esquemática dessa caracterização.

Quadro 5.2

Representação esquemática de uma oração (frase) caracterizando um aspecto do meio por intermédio de um nome de disciplina e possíveis atuações em relação a esse aspecto\*

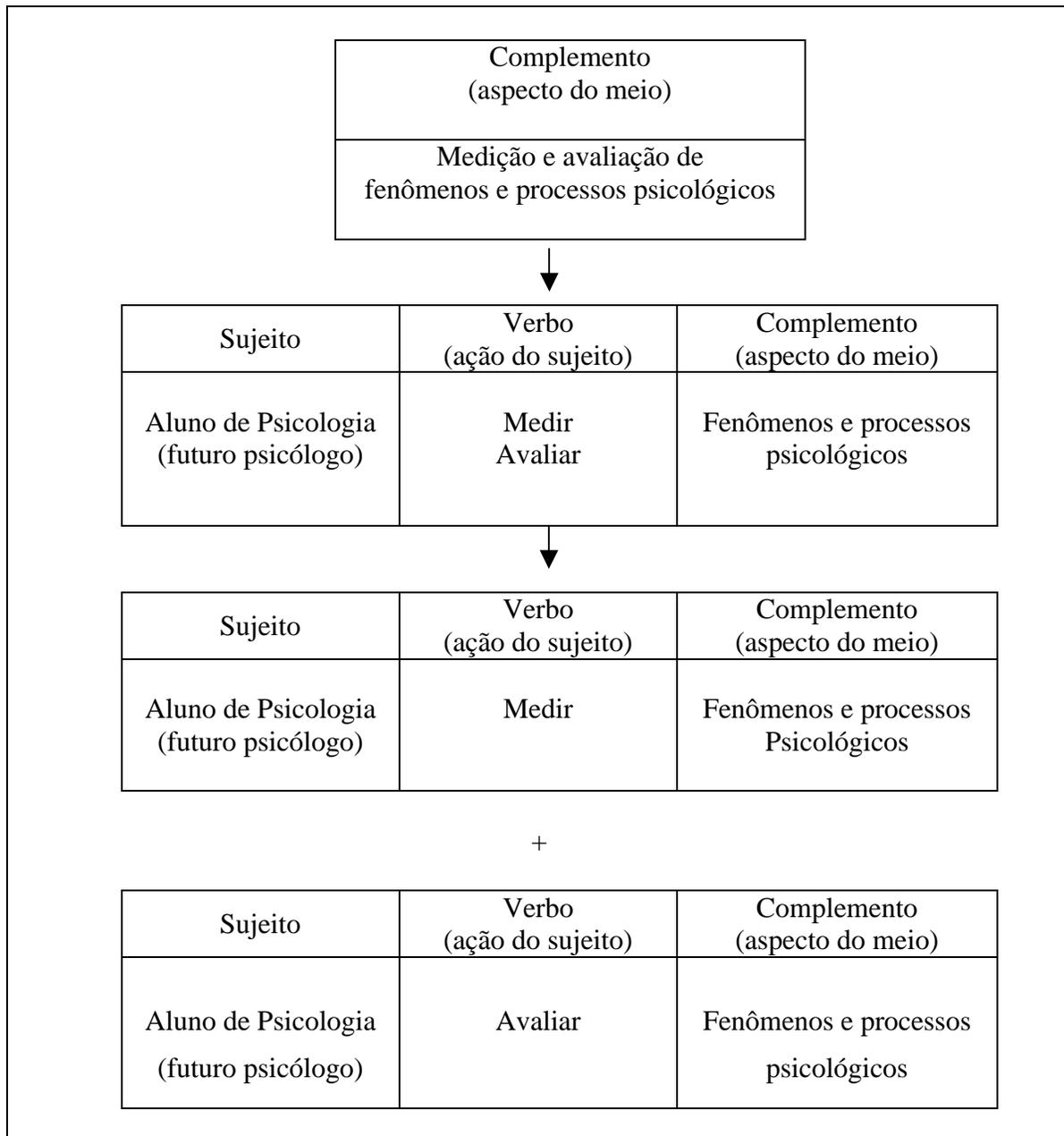
Sujeito	Verbo (ação do sujeito)	Complemento (aspecto do meio)
Aluno de Psicologia (futuro psicólogo)	Identificar a Caracterizar a Distinguir a Avaliar a	Medição e avaliação de fenômenos e processos psicológicos

\* Retirado do Quadro 3.4 do Capítulo 3.

Como é possível observar, o nome da disciplina (que está representada como complemento da frase), caracteriza o aspecto do meio em relação ao qual os comportamentos ocorrem. Entretanto, também é possível perceber que o nome da disciplina (que caracteriza o aspecto do meio), já expressa dois comportamentos, “medir” e “avaliar”, que estão apresentados na forma de verbos substantivados “medição” e “avaliação”. Desse modo, o nome da disciplina engloba além de um aspecto do meio, também dois comportamentos distintos, como mostra o Quadro 5.3.

Quadro 5.3

Derivação dos comportamentos implícitos na caracterização do aspecto do meio por intermédio do nome de uma disciplina



O Quadro 5.3 apresenta a derivação de comportamentos implícitos na caracterização do aspecto do meio, por intermédio do nome de uma disciplina: mediação e avaliação de fenômenos psicológicos. A partir desse nome de disciplina, é possível identificar dois comportamentos complexos, caracterizados pelos verbos “medir” e

“avaliar” e pelo complemento “fenômeno e processo psicológico”, como indica a primeira seta. A partir dessa constatação, a segunda seta indica que é possível derivar quatro comportamentos: “medir fenômenos psicológicos”, “medir processos psicológicos”, “avaliar fenômenos psicológicos”, e “avaliar processos psicológicos”, que, ainda são comportamentos complexos.

Dos dois verbos que caracterizam os comportamentos apresentados no Quadro 5.3, é possível constatar que um deles, o de “avaliar”, é o próprio objeto dessa pesquisa, porém, o verbo “avaliar”, caracteriza mais um processo, ou uma cadeia de comportamentos do que um único e isolado comportamento propriamente dito<sup>1</sup>. Por sua vez, o outro comportamento, o de “medir”, não será especificamente examinado, por constituir uma das etapas do processo de avaliar. Desse modo, é possível obter, a partir da análise dos comportamentos apresentados em um nome de disciplina elaborado com maior grau de precisão, apresentada no Quadro 5.3, que a caracterização do meio em relação ao qual a ação do psicólogo precisa ocorrer, é delimitado pelas expressões “fenômenos e processos psicológicos”, que constituem o complemento da frase, constituída pelo psicólogo como sujeito e por verbos que caracterizam a ação do psicólogo em relação a esse complemento.

Além dessa demonstração da caracterização do aspecto do meio em relação ao qual o comportamento precisa ocorrer, é possível confirmar essa mesma caracterização por outro modo. Ao questionar sobre que comportamentos profissionais são necessários desenvolver durante a graduação em Psicologia para que um psicólogo esteja apto a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos, é possível perceber que na própria formulação do questionamento, estão presentes dois dos três elementos necessários para representar por intermédio de uma frase, os comportamentos, de acordo com o procedimento apresentado no trabalho de Kubo e Botomé (2003). Ou seja, o “sujeito” e o “complemento” da frase que faz referência ao que o profissional (psicólogo) precisará estar apto a fazer (verbo) em relação a qual (complemento) aspecto do meio. O sujeito da frase esquemática é o “futuro profissional” (psicólogo) que, por ainda estar realizando sua formação, é considerado ainda como “aluno” e, o complemento da frase é, “fenômenos e

---

<sup>1</sup> Processo esse, constituído por vários comportamentos, os quais, essa pesquisa pretende determinar (entretanto, essa determinação será realizada posteriormente, pois, nesse momento está sendo enfatizado, apenas, a caracterização de aspectos do meio).

processos psicológicos”, pois, é em relação a esse tipo de aspectos do meio que é necessário descobrir as ações que o psicólogo precisa realizar. Assim sendo, a representação dessa frase esquemática, ainda sem a determinação das ações (verbos) necessárias, fica de acordo com o que é apresentado no Quadro 5.4.

Quadro 5.4

Representação esquemática de uma oração (frase) apresentando dois componentes do comportamento: o sujeito e o aspecto do meio.

Sujeito	Verbo (ação do sujeito)	Complemento (aspecto do meio)
Psicólogo (atual aluno de Psicologia )	?	Fenômenos e processos psicológicos

Entretanto, é conveniente salientar que a diferença entre “fenômenos” e “processos”, não é algo que esteja “tranquilo” para a Ciência. Qual é o “ponto” no qual encerra a ocorrência de um “fenômeno” e inicia a ocorrência de um “processo”? Considerando um comportamento como o de “piscar um olho”, como um exemplo de fenômeno psicológico, é possível constatar que esse comportamento é constituído por um conjunto de relações do sujeito com alguns aspectos do meio em que está inserido, como um mal estar gerado por: pouca lubrificação do olho, a quantidade de partículas em suspensão no ar, o grau de umidade no ar, a mudança brusca de luminosidade do ambiente. Sendo que após a ação de “piscar o olho” o sujeito pôde conseguir um maior conforto como: diminuir a ardência no olho devido a pouca lubrificação, proteger o olho evitando a entrada de corpos estranhos, ou proteger o olho evitando a entrada excessiva de luz. Assim, é possível perceber que um “simples” fenômeno, pode ser considerado como um pequeno processo, pois “piscar o olho” não foi um “fenômeno em si”, mas sim, o resultado de uma percepção de um mal estar, a execução de uma ação objetivando a redução desse mal estar, e a conseqüente eliminação (ou não) do mal estar percebido.

Nesse sentido, é possível perceber a dificuldade em estabelecer a dicotomia precisa entre “um fenômeno” e “um processo”. Sendo plausível considerar, “um fenômeno” como sendo “um processo em pequenas proporções” como, por exemplo, piscar um olho. E, “um processo”, como sendo “um fenômeno em grandes proporções”, como, por exemplo, a comunicação entre pessoas por intermédio de sucessivos piscares de olhos. Perante essa impossibilidade de uma diferenciação exata entre “fenômeno” e “processo”, é possível constatar que uma denominação mais precisa em relação a prática de avaliar realizada pelo profissional de Psicologia é: a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos.

Para delimitar os comportamentos que precisam ser desenvolvidos (que são os objetivos de ensino), já estão especificados o sujeito, e os aspectos do meio em relação ao qual o sujeito irá atuar, resta delimitar quais ações (verbos) são mais adequadas, para caracterizar os comportamentos que o profissional em Psicologia precisa realizar para avaliar fenômenos ou processos psicológicos. Para tanto, é possível ter referências de quais podem ser esses verbos, observando os verbos considerados mais adequados para caracterizar objetivos de ensino utilizados na formação do psicólogo, pelas universidades estudadas, resultantes do exame realizado nos verbos apresentados na Tabela 5.1: “identificar”, “caracterizar”, “estabelecer”, “analisar”, “interpretar”, “avaliar”, “demonstrar”, “contextualizar”, “definir”, “diferenciar”, “distinguir” e “conceituar”.

No entanto, esses verbos precisam ser condizentes com o complemento apresentado, para ser possível avaliar se são adequados para caracterizar o comportamento desejado e conseqüentemente o objetivo de ensino em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos. Assim, é necessário constatar a compatibilidade dos verbos resultantes do exame da Tabela 5.1 como complemento da frase (já existente e que caracteriza os aspectos do meio), bem como verificar se o comportamento caracterizado, corresponde ao que é esperado que o profissional faça. Desse modo, a representação de uma frase esquemática, com a determinação dos possíveis verbos que caracterizam os comportamentos desejados que o profissional em Psicologia realize em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos, fica de acordo com o Quadro 5.5.

Quadro 5.5

Representação esquemática de uma oração (frase) demonstrando possíveis verbos que caracterizam comportamentos profissionais do psicólogo em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos.

Sujeito	Verbo (ação do sujeito)	Complemento (aspecto do meio)
<p>Aluno de Psicologia (futuro psicólogo)</p>	<p>Identificar ?                      Caracterizar ?                      Estabelecer ?                      Analisar ?                      Interpretar ?                      Avaliar ?                      Demonstrar ?                      Contextualizar ?                      Definir ?                      Diferenciar outros tipos de fenômenos ou processos de ?                      Distinguir outros tipos de fenômenos ou processos de ?                      Conceituar ?</p>	<p>Fenômenos ou processos psicológicos</p>

O Quadro 5.5 apresenta a caracterização de vários possíveis comportamentos referentes a avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Entretanto, é necessário verificar quais dos verbos apresentados caracterizam adequadamente os comportamentos do profissional de Psicologia, em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos, para que possam ser utilizados na formulação de objetivos de ensino. Assim, ao observar o Quadro 5.5 é possível constatar que os verbos que caracterizam comportamentos em relação à avaliação de fenômenos ou processos psicológicos são: “identificar”, “caracterizar”, “analisar”, “contextualizar”, os verbos “diferenciar” e “distinguir” (que serão considerados como sinônimos), e o verbo “interpretar” (que, no entanto, precisa fazer referência a interpretação do resultado de uma análise dos fenômenos ou processos, ao invés dos fenômenos ou processos em si).

Os demais verbos são pouco adequados para caracterizar os comportamentos do profissional por diferentes razões. O verbo “estabelecer” é pouco adequado, pois, não é possível para o psicólogo “estabelecer” fenômenos e processos psicológicos. O verbo “avaliar” nesse contexto (apresentado no Quadro 5.5), fica sem sentido pois, “avaliar” corresponde ao próprio processo que está em estudo e, cujos comportamentos que o constituem estão sendo definidos. O verbo “demonstrar” também é pouco adequado, pois, o psicólogo não irá “demonstrar” os fenômenos (poderá demonstrar o resultado da avaliação dos fenômenos ou processos psicológicos). Por fim, os verbos “definir” e “conceituar” caracterizam comportamentos que são necessários à prática profissional do psicólogo, mas que não correspondem diretamente a um comportamento necessário para realizar uma avaliação.

Entretanto existem outros comportamentos que são necessários para realizar a prática de avaliação além dos já encontrados. Para que o psicólogo esteja apto a realizar uma avaliação com alto grau de precisão, é necessário que a mesma ocorra com base na comparação com algum referencial considerado adequado. Nesse sentido, o comportamento de medir também é um dos comportamentos esperados que o profissional esteja apto a realizar em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos. Desse modo, a caracterização dos comportamentos profissionais que são necessários desenvolver durante o período de graduação para que o profissional de Psicologia esteja apto a realizar a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos pode ser observado no Quadro 5.6.

Quadro 5.6

Comportamentos que precisam ser desenvolvidos durante a graduação em Psicologia para que o psicólogo esteja apto a realizar a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos.

Sujeito	Verbo (ação do sujeito)	Complemento (aspecto do meio)
Aluno de Psicologia (futuro psicólogo)	Distinguir outros tipos de fenômenos ou processos de Identificar Caracterizar Analisar Medir Contextualizar Interpretar a medida obtida dos	Fenômenos ou processos psicológicos

Os comportamentos apresentados no Quadro 5.6 são os mínimos necessários para que o profissional esteja apto, ao final de sua formação em um curso de graduação para realizar a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos. Porém, a formação em relação a avaliação pode ter seu grau de precisão ampliado a partir do desenvolvimento de outros comportamentos que também proporcionam um maior grau de precisão a uma avaliação realizada. Nesse sentido, a formação profissional irá além do “grau de aptidão” e os profissionais formados poderão ser “competentes”, “hábeis” ou até “peritos” (em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos), sendo que essas classificações são apenas diferentes graus da capacidade de atuar de uma escala de conhecimento, conforme o que é demonstrado em estudos realizados por Botomé e Kubo (2002) e Kubo e Botomé (2003). Nesse sentido, para que seja possível demonstrar como pode ser realizado o desenvolvimento de comportamentos em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos com maior grau de precisão, do que o de aptidão, é necessário antes, examinar como é possível decompor comportamentos complexos em comportamentos mais simples.

## **2 - Decomposição de aprendizagens a partir da análise dos comportamentos necessários para realizar a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos**

De acordo com o que foi caracterizado no Quadro 5.6, os comportamentos que precisam ser desenvolvidos durante a graduação em psicologia para que o profissional esteja apto a realizar uma avaliação de fenômenos ou processos psicológicos são, “identificar”, “caracterizar”, “analisar”, “contextualizar”, “distinguir” outros tipos de fenômenos ou processos de, “medir” e “interpretar” a medida obtida dos fenômenos e processos psicológicos. Entretanto, alguns desses comportamentos que caracterizam objetivos de ensino, são mais complexos do que pode parecer num primeiro momento. Por exemplo, objetivos de ensino como “analisar” e “contextualizar” (que são comportamentos complexos, ou mais especificamente, uma cadeia de comportamentos), são compostos por um conjunto de vários comportamentos que, juntos caracterizam o comportamento de “analisar” ou “contextualizar”. Desse modo, para que objetivos de ensino sejam efetivamente alcançados, é necessário que os comportamentos que compõem esses objetivos sejam desenvolvidos durante a graduação.

Nesse sentido, uma aprendizagem como “analisar” ou “contextualizar” será garantida com o desenvolvimento dos diversos comportamentos que constituem essa aprendizagem. Para descobrir que comportamentos são necessários desenvolver, para garantir que o aluno esteja em condições de aprender um novo comportamento mais complexo, necessário descobrir que comportamentos intermediários constituem esse comportamento complexo, o que pode ser conseguido por intermédio de uma decomposição desse comportamento complexo. Em um estudo que demonstra como realizar a decomposição de um comportamento, Botomé (1996) propõem um método simples e eficaz para realizar essa atividade. De acordo com o estudo realizado por Botomé (1996), para decompor um comportamento, é necessário realizar a seguinte pergunta: “o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?” A resposta a essa pergunta, será um comportamento mais simples necessário para a aprendizagem de um comportamento mais complexo. Assim sendo, é possível realizar um exemplo de decomposição, utilizando os comportamentos de “analisar” e “contextualizar”, que são considerados comportamentos necessários para que o psicólogo esteja apto a

realizar a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos, como mostra o Quadro 5.6. Nesse sentido, nos Quadros 5.7 e 5.8 está representado, como exemplificação, o modo pelo qual, o processo de decomposição pode ser realizado.





Ao observar o Quadro 5.7, é possível constatar que ao realizar a pergunta “o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar o comportamento de avaliar fenômenos ou processos psicológicos?”, uma das respostas possíveis é: “analisar processos psicológicos”, que por sua vez é dividido em dois comportamentos, um de “analisar fenômenos”. Assim, ao repetir a mesma pergunta feita em relação ao comportamento de “avaliar”, só que dessa vez, em relação ao comportamento de “analisar processos”, constata-se que uma das respostas necessárias é: “comparar o processo com algum referencial de medida”. Esse procedimento de decompor o comportamento, pode ser realizado novamente com cada comportamento que é descoberto, até chegar aos comportamentos mais simples (ou básicos) que o aprendiz precisa aprender. Nesse sentido, nos Quadros 5.7 e 5.8 estão apresentados, apenas um exemplo, desse processo de decomposição, no qual, cada “quadrado” (da direita para a esquerda), representa uma aprendizagem mais simples que precisa ser garantida antes de iniciar o processo de uma aprendizagem mais complexa ou, cada vez mais complexa, até chegar a uma aprendizagem “final” desejada (objetivo de ensino) como no caso do exemplo, com o comportamento de avaliar fenômenos ou processos psicológicos. As reticências que foram postas entre os “quadrados”, significam que outros comportamentos podem ser anexados ao processo de aprendizagem representado, dependendo apenas, do grau de precisão com que se pretenda realizar o processo de aprendizagem.

Esse procedimento de decompor os comportamentos complexos em comportamentos mais simples para facilitar o processo de aprendizagem, como foi apresentado nos Quadros 5.7 e 5.8, precisa ser realizado com todos os comportamentos caracterizados no Quadro 5.6, (que apresenta comportamentos necessários para que o psicólogo esteja apto para realizar a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos). Com a decomposição de um comportamento complexo em comportamentos mais simples, é possível obter uma espécie de “mapa” de todas as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas na graduação de Psicologia. Nesse sentido, é importante salientar que as aprendizagens mais simples referentes ao processo de avaliação, podem (precisam) ser desenvolvidas em disciplinas anteriores as disciplinas consideradas específicas de avaliação, ou seja, precisam ser desenvolvidas em disciplinas voltadas para a formação básica em psicologia e disciplinas voltadas para a manifestação dos fenômenos

psicológicos, como as que foram analisadas no Capítulo 3. Desse modo, com as aprendizagens mais simples referentes a formação do psicólogo sendo desenvolvidas nas disciplinas iniciais e intermediárias dos cursos, os alunos estarão com melhores condições para desenvolver aprendizagens mais complexas referentes, por exemplo, a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos (como mostra o Quadro 5.6) quando estiverem cursando as disciplinas voltadas especificamente para essa aprendizagem.

A partir desse exame, é possível compreender que o grau da capacidade de atuação de um profissional será maior ou menor, dependendo do grau de precisão com que são planejadas, organizadas e desenvolvidas as aprendizagens necessárias para sua atuação, no caso, a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos. Nesse sentido, a formação do psicólogo pode ser realizada com graus da capacidade de atuação que vão desde a informação (o profissional formado, obtém na sua formação de graduação apenas informações sobre assuntos da sua área de atuação) até, a perícia (na qual o profissional desenvolve comportamentos específicos com alto grau de precisão em relação a conhecimentos da sua área de atuação), passando por graus intermediários de capacidade de atuar como, a aptidão, a competência, e a habilidade, como demonstra o trabalho realizado por Kubo e Botomé (2003). Desse modo, quanto maior o grau de desenvolvimento da capacidade de atuar de um profissional durante o período de sua formação de graduação, maior será também, a probabilidade de que sua atuação profissional ocorra com maior grau de precisão.

Para exemplificar como o grau de precisão de uma avaliação de fenômenos ou processos psicológicos pode ser ampliado (por intermédio do aumento o grau de precisão da formação do psicólogo de apto, como foi mostrado no quadro 5.6, para competente, hábil ou perito), basta constatar que além de avaliar os fenômenos ou processos psicológicos, também é possível avaliar as relações que se estabelecem com esses fenômenos e processos, bem como, as decorrências dessas relações, como evidencia um trabalho sobre a avaliação de aprendizagem em um processo de ensino realizado por Botomé e Rizzon (1997). Assim sendo, uma demonstração de como a formação de um profissional pode ir além do grau de aptidão, por intermédio do desenvolvimento de outros comportamentos profissionais, pode ser observado no Quadro 5.9.

### Quadro 5.9

Exemplo de outros comportamentos profissionais que podem ser desenvolvidos durante a graduação em Psicologia em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos para que a formação tenha um grau de precisão superior ao da aptidão.

Sujeito	Verbo (ação do sujeito)	Complemento (aspecto do meio)
Aluno de Psicologia (futuro psicólogo)	Distinguir outros tipos de fenômenos ou processos de Identificar Caracterizar Analisar Medir Contextualizar Interpretar a medida obtida dos Identificar as possíveis determinantes dos Identificar as relações estabelecidas pelos Identificar o meio onde ocorrem os Caracterizar as decorrências dos ...	Fenômenos ou processos psicológicos

Em síntese, o grau de precisão da atuação do profissional de Psicologia, em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos, está diretamente relacionado ao grau de precisão com que os comportamentos referentes a essa prática profissional foram desenvolvidos na sua formação de graduação. Para tanto, a caracterização das aprendizagens que serão realizadas, precisa ter como critério os comportamentos que o profissional irá realizar. Do contrário, ao invés de uma caracterização de aprendizagens, há o risco de ocorrer apenas uma nomeação caótica de “assuntos”, semelhante ao que ocorre

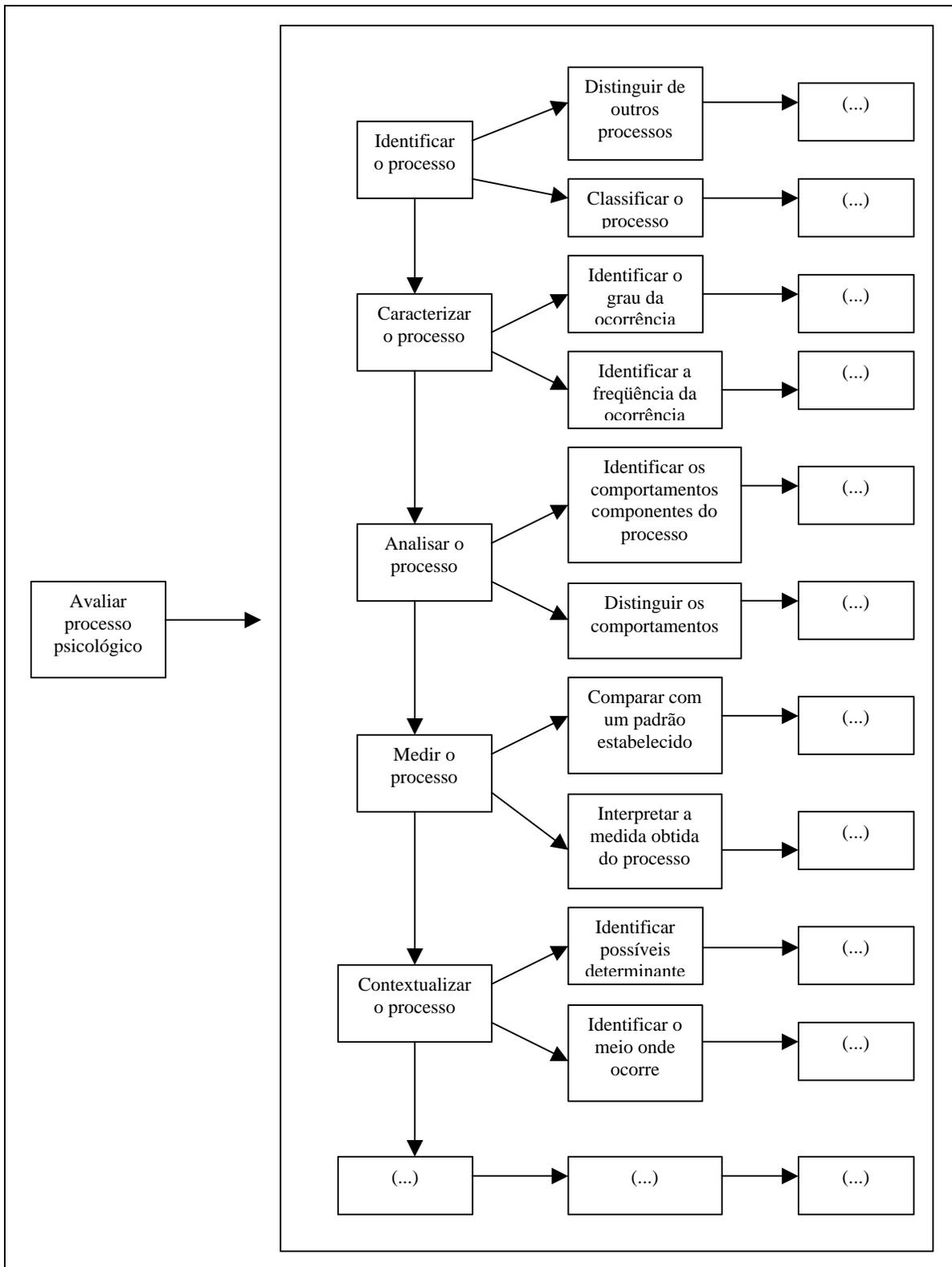
na nomeação de sub-áreas Psicologia, como alerta o trabalho de Duran (1983), o que dificulta o desenvolvimento de comportamentos profissionais com maior grau de precisão. Nesse sentido, a formação em relação a avaliação de fenômenos ou processos psicológicos, realizada com baixo grau de precisão, proporciona até, um entendimento equivocado sobre essa prática, na qual, é comum ocorrer a confusão entre a observação e a caracterização de um fenômeno ou processo, resultando na simples rotulação e classificação, tomadas como sinônimo de avaliação, como mostram os trabalhos de Júnior (1987) e Botomé e Rizzon (1997).

Tendo por base que “todo fenômeno é um processo em uma pequena proporção”, e que “todo processo é uma grande proporção de fenômenos em constante relação”, aliado aos exemplos de decomposições de comportamentos apresentados nos Quadros 5.7 e 5.8, é possível constatar porque “avaliar” é considerado um processo e não apenas uma “atividade”. “Avaliar” é o nome geral que é dado a um processo constituído por um conjunto de comportamentos, que ocorrerá com maior ou menor precisão, de acordo com a realização de mais ou menos comportamentos que constituem esse processo.

Nesse sentido, os comportamentos apresentados nos Quadros 5.6 e 5.9 não são só “os comportamentos que constituem a avaliação”, mas sim, “um conjunto de comportamentos que caracterizam o processo de avaliar, com determinado grau de precisão”. Por essa razão, o processo de avaliar não é caracterizado pela simples ocorrência de um único comportamento como, “identificar”, “contextualizar” ou “medir”. O processo de avaliar é caracterizado pela ocorrência desses comportamentos, de parte deles, ou até, de outros além deles. Nesse sentido, o que irá determinar quais os comportamentos precisarão ser realizados, será o grau de precisão desejado para o processo de avaliação que estará sendo realizado. Desse modo, é possível caracterizar o processo de avaliar como um conjunto de comportamentos (e das relações entre esses comportamentos), ocorrendo em um certo sentido (objetivo), e não como uma “coisa em si”, utilizando para “descobrir” a quantidade de ocorrência de algo. O quadro 5.10, apresenta uma caracterização do processo de avaliar como um conjunto de comportamentos.

Quadro 5.10

Representação da caracterização de um processo de avaliar formado por um conjunto de comportamentos



O quadro 5.10 apresenta uma caracterização do processo de avaliar sendo formado por um conjunto de comportamentos. A partir dessa representação é possível perceber que o processo de avaliar pode ocorrer com vários graus de precisão diferente, assim uma avaliação pode ser feita com um baixo grau de precisão quando é realizada com poucos comportamentos como, por exemplo, com “identificar”, “categorizar” e “medir”, porém, também pode ser realizada com um nível maior de precisão quando é realizada por todos o comportamentos apresentados na seqüência do Quadro 5.10: “identificar”, “caracterizar”, “analisar”, “medir”, “contextualizar”. Com uma compreensão do processo de avaliar como sendo um conjunto de vários comportamentos, que pode ocorrer com diferentes graus, existe uma menor probabilidade de ocorrer o equívoco denunciado por Botomé e Rizzon (1997) de confundir o processo de avaliar, com um processo de medida de desempenho, ou com o resultado do processo de medida.

Nesse sentido, o processo de avaliação de fenômenos ou processos psicológicos é formado por diversos comportamentos relacionados entre si. Sendo esses comportamentos, aliados a noção de que “avaliar é um processo”, que precisam ser desenvolvidos pelos estudantes de Psicologia durante o período de formação na graduação para que os mesmos tenham um grau de aptidão mínimo para realizar essa prática durante suas vidas profissionais.

Como o objetivo da formação acadêmica (e de qualquer processo de aprendizagem) é, modificar o comportamento do aprendiz, fazendo com que o mesmo esteja em condições de solucionar os problemas que encontrará em sua vida profissional, por intermédio da manifestação de comportamentos específicos, aumentar a precisão da formação acadêmica é fundamental para conseguir esse objetivo. Assim, com os resultados obtidos com essa pesquisa, um passo a mais foi dado em direção ao aumento da grau de precisão na formação do psicólogo brasileiro.

Entretanto, os resultados obtidos com essa pesquisa, são apenas um dos elementos importantes a ser considerado na realização de uma formação acadêmica, ou seja, o “o que ensinar”, e apenas em relação a um aspecto dessa formação, o de avaliar fenômenos e processos psicológicos. O processo de formação é um processo complexo e, seria leviandade afirmar que apenas determinando o que precisa ser ensinado, é o suficiente para

garantir uma formação adequada do profissional. Outros elementos como o planejamento do ensino, a forma de realizar esse processo e a preparação do professor, são essenciais para conseguir o resultado esperado, que é formar profissionais aptos a contribuir de maneira efetiva para a sociedade brasileira. Por essa razão, o resultado dessa pesquisa, não é a conclusão final de um estudo, mas sim, apenas uma contribuição a mais no trabalho de melhorar as condições da formação do psicólogo brasileiro.

Por fim, acredita-se que com os conhecimentos produzidos por essa pesquisa, uma significativa melhoria pode ser alcançada na formação do psicólogo. Para tanto, é necessário apenas que se comece a implantar os conhecimentos aqui produzidos, bem como os conhecimentos já existentes produzidos por outras pesquisas, e esse, é o talvez pretensioso intuito: melhorar a sociedade brasileira melhorando a formação dos profissionais que nela atuam e atuarão, por intermédio do efetivo avanço e implantação do conhecimento científico produzido.

## VI

# REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (1998). Dicionário de Filosofia. (2 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- AGUIRRE, A. M. de B., et al. (2000). A formação da atitude clínica no estagiário de Psicologia. Psicologia USP, 11 (1), 49-62.
- ALCHIERI, J. C.; STROEHER, F. (2002). Avaliação psicológica no trânsito: o estado da arte sessenta anos depois. Em CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. & SARDÁ JÚNIOR, J. J. (orgs.). Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ALCHIERI, J. C.; BANDEIRA, D. R. (2002). Ensino da avaliação psicológica no Brasil. Em PRIMI, R. Temas em Avaliação Psicológica. Campinas: IBAP.
- ALVES, I. C. B.; ALCHIERI, J. C. & MARQUES, K. C. (2002). As técnicas de exame psicológico ensinadas nos cursos de graduação de acordo com os professores. Psico-UFS, 7 (1), 77-88.
- ANDRIOLA, W. B., CAVALCANTE, L. R. (1999). Avaliação da depressão infantil em alunos da pré-escola. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12 (2), 419-428.
- ANDRIOLA, W. B. (1996). Avaliação psicológica no Brasil: considerações a respeito da formação dos psicólogos e dos instrumentos utilizados. Psique, 6 (8), 99-108.
- AUGRAS, M. (1990). Testes psicológicos e antropologia. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 42 (3), jun./ago., 78-87.
- BANDEIRA, D. R.; HUTZ, C. S. (1994). A contribuição dos testes DFH, Bender e Raven na predição do rendimento escolar na primeira série. Psicologia Teoria e Pesquisa, 10 (1), 59-72.
- BARBOSA, R. M.; SIGELMANN, E. (2001). Desafios à formação do psicólogo: complexidade e interdisciplinaridade. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2 (53), 7-22.
- BASTOS, A. V. B.; ACHCAR, R. (1994). Dinâmica profissional e Formação do Psicólogo: uma perspectiva de integração. Em: Conselho Federal de Psicologia (org.). Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- BASTOS, A. V. B. ; GOMIDE, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. Psicologia Ciência e Profissão, 1 (89), 6-15.
- BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. (2000). Profissionais para Si ou para os Outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. Psicologia Ciência e Profissão, 20 (2), 20-31.
- BOCK, A. M. B. (1997). Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. Psicologia Ciência e Profissão, 17 (2), 37-42.
- BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. (2003). Objetivos de ensino como problemas no ensino superior. (texto não publicado, adaptado do trabalho premiado no Concurso Nacional de Monografias sobre Tecnologia Educacional – II Concurso Roquete Pinto de Monografias – promovido pela FUNTEVE do Ministério da Educação em 1985).
- BOTOMÉ, S. P. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior: problemas e perspectivas. Em Desafios e Perspectivas do Ensino de Pós-Graduação no Setor Particular. Brasília: Funadesp.
- BOTOMÉ, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em: FELTES, H. P. de; ZILLES, U. Filosofia: diálogos e horizontes. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BOTOMÉ, S. P. (1997). Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. Chronos, (1), 43-69.
- BOTOMÉ, S. P.; RIZZON, L. A. (1997) Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usais e possibilidades de renovação. Chronos, 30 (1), 7-34.
- BOTOMÉ, S. P. (1996). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino (texto não publicado).
- BOTOMÉ, S. P. (1984). O problema dos falsos “objetivos de ensino” (texto não publicado).
- BOTOMÉ, S. P. (1981). Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento. São Paulo, tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo.
- BOTOMÉ, S. P. (1977). Atividades de ensino e objetivos de comportamentais: no que diferem? (texto não publicado).

- BROMBERG, M. H. P. F. (1997). O ensino das técnicas de exame psicológico: aspectos práticos e metodológicos ou quando o sujeito passa a ser cliente. Boletim de Psicologia, 107 (47), 101-105.
- CAPARRÓS, A. (1999). História da Psicologia. Lisboa: Paralelo.
- CASTRO, P. F. (2001). O ensino do Rorschach em uma amostra brasileira. Psicologia Ciência e Profissão, 21 (1), 46-53.
- CIASCA, S. M. et al. (1999). Comparação das avaliações neuropsicológicas em menina com doença cerebrovascular bilateral (moyamoya) antes e após intervenção cirúrgica. Arquivos Brasileiros de Neuro-Psiquiatria, 57 (4), dezembro, 1037-1040.
- COSTA, F. R. (2002). As implicações jurídicas da avaliação psicológica em seleção de pessoal. Em CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. & SARDÁ JÚNIOR, J. J. (orgs.). Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CROCHÍK, J. L. (1998). Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia. Psicologia USP, 9 (2), 69-85.
- CRUZ, R. M. (2002). O processo de conhecer em, avaliação psicológica. Em CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. & SARDÁ JÚNIOR, J. J. (orgs.). Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CRUZ, R. C. (1998). A formação acadêmica do psicólogo. Revista Psicologia Argumento, 16 (23), 9-24.
- CUSTÓDIO, E. M. (1995). O ensino das técnicas de exame psicológico. Boletim de Psicologia, 102 (45), 27-34.
- DORSCH, F. (1976). Dicionário de Psicologia. Barcelona: Herder.
- DURAN, A. P. (1994). Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para supera-los. Em: Conselho Federal de Psicologia (org.). Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DURAN, A. P. (1983). Psicologia Social: entre a microscopia e a macroscopia do social. Trabalho apresentado no Simpósio “Questões Atuais da psicologia Social” durante a 35ª reunião anual da SBPC – Belém. (texto não publicado).
- ERTHAL, T. C. (2001). Manual de Psicometria. (6 ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FIGUEIREDO, L. C. M. (1991). Psicologia: uma introdução - uma visão histórica da Psicologia como ciência. São Paulo: Educ.

- FOBE, J. L.; HADDAD, L.; SOUZA, A. M. C. (1999). Desempenho cognitivo em pacientes operados aneurisma cerebral. Arquivos Brasileiros de Neuro-Psiquiatria, 57 (2-A), junho, 233-242.
- GOLBERG, M. A. A.; Souza, C. P. (1979). A prática da avaliação. São Paulo: Cortez & Moraes.
- GOMES, I. C. (2000). A formação em Psicodiagnóstico e os testes psicológicos. Psicologia Teoria e Pesquisa, 2 (2), 60-69.
- GOULART, J. B.; SAMPAIO, J. R. (1998). Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- HEIDBREDER, E. (1981). Psicologias do século XX.(5ªed.). São Paulo: Mestre Jou.
- HUTZ, C. S. et al. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. Psicologia Reflexão e Crítica, 11 (2), 395-411.
- HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R. (1993). Tendências contemporâneas no uso de testes: uma análise da literatura brasileira e internacional. Psicologia Reflexão e Crítica, 6 (1/2), 85-101.
- HOFF, M. S. (1999). A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? Psicologia Ciência e Profissão, 19 (3), 12-31.
- KANT, I.(1987). Crítica da razão pura. São Paulo: Nova Cultural.
- JÚNIOR, H. P. (1987). Diagnóstico da deficiência mental no ensino da educação especial. São Carlos, Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos.
- KUBO, O. M., BOTOMÉ, S. P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. Em BRANDÃO, M. Z. da S. (et all.) (org.). Sobre Comportamento e Cognição, v.11. Santo André: ESEtec.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. (2001). Ensino-Aprendizagem: interação entre dois processos comportamentais. Interação, 5, jan./dez., 133-171.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. (1997). Ciência e senso comum: contraste de duas formas de conhecer como recursos para construção de conhecimento no trabalho científico e na vida cotidiana. (texto não publicado).
- LOUREIRO, S. R.; ROMARO, R. A. (1987). A avaliação psicológica – reflexões sobre a supervisão na prática clínica. Arquivos Brasileiro de Psicologia, (4), 39-47.

- MACHADO, A. M. (1996). Reinventando da avaliação psicológica. São Paulo, Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- MAGER, R. F. (1987). A formulação de objetivos de ensino. Rio de Janeiro: Globo.
- MAGER, R. F.; BEACH, K. M. J. (1976). O planejamento do ensino profissional. Porto Alegre: Globo.
- MATOS, M. A. (2000). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. Psicólogo inFormação, 4 (4), 11-24.
- MOURA, E. P. G. (1999). A Psicologia (e os psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em Psicologia. Psicologia Ciência e Profissão, 19 (2), 10-19.
- MOYSÉS, A. A., COLLARES, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. Psicologia USP, 8 (1), 63-89.
- NORONHA, A. P. P.; ALCHIERI, J. C. (2002). Reflexões sobre os instrumentos de avaliação psicológica. Em: PRIMI, R. (org.). Temas em Avaliação psicológica. Campinas: IBAP.
- NORONHA, A. P. P. et al. (2001). Informações contidas nos manuais de testes de inteligência publicados no Brasil. Psicologia em Estudo, 6 (2), 101-106.
- OCAMPO, M. L. S.; ARZENO, M. E. G. (1984). O psicodiagnóstico. Em. OCAMPO, M. L. S.; ARZENO, M. E. G.; PICCOLO, E. G. O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas. São Paulo: Martins Fontes.
- OLIVEIRA, M. M. H. D'. (1984). Ciência e pesquisa em Psicologia: uma introdução. São Paulo: EPU.
- PASQUALI, L. (2002). Provão (ENC) de Psicologia 2000 e 2001: análise dos parâmetros psicométricos. Em: PRIMI, R. Temas em Avaliação Psicológica. Campinas: IBAP.
- PASQUALI, L. (2001). Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. Em. PASQUALI, L. (org.). Técnicas de Exame Psicológico - TEP: manual. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PASQUALI, L.; ALCHIERI, J. C. (2001). Os testes psicológicos no Brasil. Em. PASQUALI, L. (org.). Técnicas de Exame Psicológico - TEP: manual. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PASQUALI, L. (1997). Psicometria: teoria e aplicações. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- PATTO, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. Psicologia USP, 8 (1), 47-62.
- PAVIANI, J.; BOTOMÉ, S. P. (1993). Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: EDUCS.
- POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. (1974). Contestação: nova formula de ensino. 3° ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- REBELATO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. (1999). Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais. São Paulo: Manole.
- RIBEIRO, R. J. (1999). Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. Tempo Social; Revista de Sociologia USP, 11 (1), maio, 189-195.
- ROSA, M. D. (1997). A inserção dos testes psicológicos na Psicologia atual. Temas: Teoria e Prática do Psiquiatra, 27 (53), jan./dez., 10-30.
- ROSE, J. C. C. de (2001). O que é comportamento? Em BANACO, R. A. (org.). Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista, v.01. Santo André: ESEtec.
- SANTA MARIA, M. R. S.; LINHARES, M. B. M. (1999). Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. Psicologia Reflexão e Crítica, 12 (2), 395-417.
- SÁ, M. I.; SOUZA, F. (1998). A formação do psicólogo: teoria, epistemologia e ética. Psique, 12, 8-15.
- SARRIERA, J. C.; SCHWARCZ, C.; CÂMARA, S. C. (1996). Bem-estar psicológico: análise fatorial da escala de Goldberg (GHQ-12) numa amostra de jovens. Psicologia Reflexão e Crítica, 9 (2), 293-306.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. (1981). História da Psicologia Moderna. São Paulo: Cultrix.
- SILVA JÚNIOR, N.; FERRAZ, F. C. (2001). O psicodiagnóstico entre as incompatibilidades de seus instrumentos e as promessas de uma metodologia psicopatológica. Psicologia USP, 12 (1), 179-202.
- SOUZA, A. S. L. (1997). O ensino das cadeiras de técnicas de exame psicológico. Boletim de Psicologia, 107 (47), 95-99.
- VAISBERG, T. M. J. A.; MACHADO, M. C. L. (2000). Diagnóstico Estrutural de personalidade em psicopatologia psicanalítica. Psicologia USP, 11 (1), 29-48.
- VARGAS, J. S. (1974). Como formular objetivos comportamentais úteis. São Paulo: EPU.

WECHSLER, S. M. (2001). Princípios Éticos e Deontológicos na Avaliação Psicológica. Em: PASQUALI, L. (org.). Técnicas de Exame Psicológico - TEP: manual. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ZANELLI, J. C. (1994). Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicações para a formação. Em: Conselho Federal de Psicologia (org.). Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

## VII

### ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Explicação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que um organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que faz.	29
Quadro 2.1- Três componentes nos quais uma oração (frase) pode ser analisada por meio de sua decomposição	40
Quadro 2.2.– Exemplo da caracterização utilizada na pesquisa dos componentes de um comportamento expressos como uma oração (frase)	40
Quadro 2.3 - Representação de como foram determinados os elementos que correspondem aos comportamentos referentes a avaliação de fenômenos e processos psicológicos	41
Quadro 3.1- Quadro das possibilidades de aprendizagem existentes pelos dados de realidade expressos nos nomes das disciplinas referentes ao “exame psicológico”	75
Quadro 3.2 - Quadro das possibilidades de aprendizagem existentes pelos dados de realidade expressos nos nomes das disciplinas referentes ao “conceito de projeção”	76
Quadro 3.3 - Quadro das possibilidades de aprendizagem existentes pelos dados de realidade expressos nos nomes das disciplinas referentes a “entrevista”	77
Quadro 3.4 – Demonstração com maior grau de precisão das possibilidades de caracterização dos aspectos do meio por intermédio de nomes de disciplinas	79
Quadro 5.1 – Representação esquemática de uma oração (frase) a partir da qual pode ser expresso um comportamento	125
Quadro 5.2 – Representação esquemática de uma oração (frase) caracterizando com maior grau de precisão um aspecto do meio por intermédio de um nome de disciplina	126
Quadro 5.3 – Demonstração dos comportamentos implícitos na caracterização do aspecto do meio por intermédio de um nome de disciplina	128
Quadro 5.4 – Representação esquemática de uma oração (frase) apresentando dois componentes do comportamento: o sujeito e o aspecto do meio	130
Quadro 5.5 – Representação esquemática de uma oração (frase) demonstrando possíveis verbos que caracterizam comportamentos profissionais do psicólogo em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos	132

Quadro 5.6 – Comportamentos que precisam ser desenvolvidos durante a graduação em Psicologia para que o psicólogo esteja apto a realizar a avaliação de fenômenos e processos psicológicos	134
Quadro 5.7 – Representação da decomposição de algumas das aprendizagens necessárias para realizar o comportamento de analisar fenômenos e processos psicológicos	137
Quadro 5.8 - Representação da decomposição de algumas aprendizagens necessárias para realizar o comportamento de contextualizar fenômenos e processos psicológicos	138
Quadro 5.9 – Exemplo de outros comportamentos profissionais que podem ser desenvolvidos durante a graduação em Psicologia em relação a avaliação de fenômenos e processos psicológicos para que a formação tenha um grau de precisão superior ao da aptidão	141
Quadro 5.10 - Representação da caracterização de um processo de avaliar formado por um conjunto de comportamentos	143

## VIII

### ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 - Distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a formação básica em Psicologia nos cursos de três diferentes Universidades	47
Tabela 3.2 - Distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos nos cursos de três diferentes Universidades	53
Tabela 3.3 - Distribuição da posição seqüencial dos semestres em que ocorrem as disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos nos cursos de três diferentes Universidades	58
Tabela 4.1 - Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia das Universidades A e C	86
Tabela 4.2 - Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para a disciplina optativa voltada a formação básica em Psicologia do curso de Psicologia da Universidade A	90
Tabela 4.3 - Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A	93
Tabela 4.4 – Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade C	97
Tabela 4.5 - Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas optativas voltadas para a manifestação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A	101
Tabela 4.6 - Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas obrigatórias voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia das Universidades A e C	105
Tabela 4.7 - Distribuição da ocorrência dos objetivos apresentados para as disciplinas optativas voltadas para medida e avaliação dos fenômenos psicológicos do curso de Psicologia da Universidade A	109

Tabela 5.1 – Distribuição da quantidade de ocorrência dos verbos utilizados para caracterizar os objetivos de ensino das disciplinas estudadas dos cursos de Psicologia das Universidades A e C\*

120