



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

EMANOELA SOUZA LIMA

**METODOLOGIAS ATIVAS E PSICOLOGIA: uma análise crítica por meio dos
projetos pedagógicos dos cursos**

JUAZEIRO - BA

2024

EMANOELA SOUZA LIMA

**METODOLOGIAS ATIVAS E PSICOLOGIA: uma análise crítica por meio dos projetos
pedagógicos dos cursos**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Metodologias Ativas
apresentado à Universidade Federal do Vale do
São Francisco – UNIVASF, campus Juazeiro –
BA, como requisito para obtenção do título de
especialista.

Orientadora: Profa. Raphaela Vasconcelos
Gomes Barreto

JUAZEIRO - BA

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS**

FOLHA DE APROVAÇÃO


EMANOELA SOUZA LIMA

**METODOLOGIAS ATIVAS E PSICOLOGIA: uma análise crítica por meio dos
projetos pedagógicos dos cursos**


Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Metodologias Ativas apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, campus Juazeiro – BA, como requisito para obtenção do título de especialista.

Aprovado em: 09 de janeiro de 2024.


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **RAPHAELA VASCONCELOS GOMES BARRETO**
Data: 18/01/2024 15:33:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raphaela Vasconcelos Gomes Barreto (UFERSA)

Documento assinado digitalmente
 **ROSILENE SOUZA DE OLIVEIRA**
Data: 18/01/2024 16:02:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Rosilene Souza de Oliveira (IF-SERTÃO / UNIVASF)

Documento assinado digitalmente
 **HELLEM DA SILVA ESPINDOLA**
Data: 18/01/2024 15:43:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Hellem da Silva Espíndola (IDOMED-RJ)

METODOLOGIAS ATIVAS E PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA POR MEIO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Emanoela Souza Lima¹
Raphaela Vasconcelos Gomes Barreto²

RESUMO

As mudanças histórico-sociais e tecnológicas ocorridas na última década provocaram transformações sociais significativas na vida das pessoas, que reforçaram a necessidade de mudanças no processo de formação no ensino superior. Assim, um dos desafios que se apresenta é a superação de um currículo reduzido a uma lista ou “grade” de disciplinas. O objetivo do presente trabalho foi analisar como os cursos de Psicologia têm inserido as metodologias ativas de ensino-aprendizagem em seus currículos. Foi realizada uma pesquisa do tipo documental por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Das 20 universidades federais presentes no território nordestino, 12 instituições ofertam o curso de Psicologia e dentre as universidades estaduais, de 14 instituições, sete oferecem o curso. Por meio da análise dos PPCs, especificamente das dimensões Metodologia, Sistemas de Avaliação e a Organização Curricular, notou-se que a maioria das universidades federais e estaduais do Nordeste pautam suas metodologias em uma perspectiva tradicional de ensino. Além disso, os cursos são organizados tendo um Núcleo Comum com disciplinas obrigatórias e presença de pré-requisito, aspecto que na maioria das vezes traduz um currículo engessado do ponto de vista da dinamicidade proposta no ementário das disciplinas. Considera-se que a análise dos PPCs auxiliou na compreensão de que, em sua maioria, as proposições curriculares encontram-se em defasagem ou alinhadas aos modelos tradicionais de ensino, revelando que os currículos de Psicologia precisam renovar suas propostas para que o desenvolvimento das habilidades e competências dos futuros profissionais atendam à complexidade dos campos de atuação.

Palavras-chave: Psicologia; metodologias ativas; currículo; ensino superior.

ABSTRACT

With the social, cultural, economic, political and technological changes during the last decade, significant social transformations took place in people's lives. This process made it necessary to change the healthcare professionals' training. Thus, when we talk about the training of psychologists, one of the challenges presented is the overcoming of a curriculum reduced to a list or "grid" of disciplines. The objective of this study was to analyze how the Psychology courses have inserted in their curricula the teaching-learning

¹ Estudante do Curso de Especialização em Metodologias Ativas da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf. Psicóloga formada pela Univasf e docente substituta do curso de Psicologia da Univasf. E-mail: emanoelalimaa@outlook.com

² Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Orientadora deste trabalho. E-mail: rvgbarreto@ufersa.edu.br

active methodologies. A documentary research was carried out, seeking to analyze the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs). From the 20 federal universities in the northeastern territory, 12 institutions offer the Psychology course. In the category of state universities, of 14 institutions, seven offer the Psychology course. From the reading and analysis of the PPCs, specifically the dimensions Methodology, Evaluation Systems and the Curricular Organization it was possible to note that most of the federal and state universities of the Northeast guide their methodologies in a traditional teaching perspective. In addition, the courses are organized having a Common Core with compulsory subjects and presence of prerequisite, an aspect that most often translates a rigid and inflexible curriculum from the point of view of the dynamicity that the disciplines themselves propose in their menus. It is considered, therefore, that the analysis of PPCs assists in understanding that, for the most part, the curricular propositions are in lag or aligned with traditional models of teaching. This reveals that the Psychology curricula need to renew their proposals so that the development of the skills and competencies of future professionals meet the complexity of the fields of action.

Keywords: Psychology; active methodologies; curriculum; higher education.

“Devo confessar, de início, que eu gosto deste desafio. Gosto de poder pensar que participo da definição do futuro de minha profissão. Gosto de poder pensar que o futuro não está pronto e que me cabe participar de sua construção. Isto, na verdade, me encanta. Farei, portanto, esta reflexão com paixão; podem estar certos.” (Ana Bock, 1999, p. 317).

1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas ocorridas na última década provocaram transformações sociais significativas na vida das pessoas, modificando a relação com o mundo do trabalho e as perspectivas educacionais. Diante disso, o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais dos potenciais trabalhadores habilidades e competências que extrapolam o campo da técnica pela técnica (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Schlichting; Heinzle, 2020).

Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre como os currículos dos cursos de graduação se estruturam, visto que repensar a curricularização auxilia na construção de um processo formativo implicado, ampliado e significativo, elementos preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de graduação e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) (Leite *et al.*, 2021). As metodologias ativas de ensino podem contribuir com a formação de

psicólogas³, isto porque as egressas de Psicologia frente ao seu material de trabalho - o humano em seu desenvolvimento, comportamento, relações, aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos etc. - encontram-se com a complexidade destas dimensões.

O foco deste trabalho, gerado por alguns questionamentos relevantes que se seguem, foi realizar uma análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Psicologia das universidades do nordeste. Como exigir dos futuros profissionais o desenvolvimento de características fundamentais ao exercício da profissão, quando a própria formação ainda não consegue abarcar essas perspectivas em seus currículos? Até quando os processos de formação em Psicologia serão pautados em metodologias majoritariamente tradicionais e, por vezes, desconectados da realidade? Como favorecer que os estudantes de Psicologia articulem os conhecimentos científicos com a prática profissional? Como podemos, através de metodologias contextuais e epistemologias críticas, romper com a hegemonia do paradigma da ciência moderna que pensa o sujeito a partir de um viés cartesiano?

Essas indagações iniciais surgiram a partir da prática docente de uma das autoras, que também é psicóloga, desenvolvida em cursos de Psicologia de duas Instituições de Ensino Superior (IES), o que nos guiará no processo de problematização da constituição das propostas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, os quais ainda mantêm uma construção predominantemente conteudista e alinhada às metodologias de ensino tradicionais.

Há muito se ouve falar sobre a formação de psicólogas abarcar em sua carga horária total muita teoria e pouco desenvolvimento de conhecimentos articulados com a prática, com o dito *fazer psi*, o que tende a gerar nos estudantes, ao longo do processo formativo, inseguranças e dificuldades no que tange à constituição da identidade

³ Ao longo deste trabalho o gênero feminino será utilizado todas as vezes que nos referirmos a categoria profissional, visto que, de acordo com o documento “Quem faz a Psicologia brasileira?” elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (2023), 79,2% declararam serem mulheres. Ainda que compreendamos que muitas vezes essa porcentagem esteja relacionada aos estereótipos ocupacionais de que o gênero feminino esteja ligado ao cuidar, essa demarcação carrega uma posição política associada à produção, à construção e à contribuição de mulheres com a Psicologia, como ciência e profissão.

profissional. Este aspecto nos faz pensar que as metodologias de ensino hegemônicas têm falhado quando o assunto é vincular teoria e prática.

A trajetória da Psicologia e seu desenvolvimento como profissão está datada oficialmente de 27 de agosto de 1962, reconhecida pela Lei nº 4.119, o que põe em cena 60 anos de construção de um campo de conhecimento científico e de prática profissional. Segundo Ana Bock *et al.* (2022, p. 2) essa comemoração deve provocar a reflexão sobre

as condições históricas e os interesses que permitiram que uma atividade profissional até então com pouco desenvolvimento e diversidade, número pequeno de profissionais sem uma identidade que agregasse esse conjunto e permitisse a sua apresentação à sociedade brasileira, obtivesse seu reconhecimento legal.

A construção dos cursos de Psicologia no Brasil passou por diversos estágios, tendo em seu início vários aspectos controversos, que só se modificaram com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas em 2004 e reformuladas em 2011. Essas DCNs puseram fim ao currículo mínimo e deram espaço para o desenvolvimento de habilidades durante toda a formação, ofertando práticas em níveis crescentes de complexidade (Rudá; Coutinho; Almeida-Filho, 2015). A partir de então, passou-se ao conceito de competências que, de acordo com o Parecer nº 62, de 19 de fevereiro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, é entendido como

desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida (p. 206).

Nesse sentido, considerando-se que a atuação do profissional de Psicologia está voltada para os diversos contextos e suas diversidades; as estudantes ao longo do processo de formação necessitam desenvolver uma compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do mundo e do país, aspectos fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão (Brasil, 2004).

Segundo o Código de Ética Profissional (CFP, 2005, p. 7), nos seus princípios fundamentais, “o psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Entretanto, para que isso ganhe forma e consolide a identidade profissional ao longo da formação, faz-se

necessário apostar em outras metodologias de ensino que possam desenvolver habilidades e competências elementares ao *saber-fazer psi*, a exemplo da capacidade de analisar os cenários clínicos e sociais e propor intervenções que alcancem a realidade multifacetada da vida cotidiana.

De acordo com Jeferson de Souza Bernardes (2012), um dos desafios presentes na formação em Psicologia está relacionado ao currículo e à superação da ideia de que este se reduz a uma lista ou “grade” de disciplinas. O currículo não pode ser visto como um mero reprodutor de informações essenciais ao campo profissional, mas como um instrumento que guarda relações de poder e produção cultural. Apesar de decorridos 60 anos de Psicologia no Brasil, o currículo dos cursos ainda dialoga fortemente com perspectivas norte-americanas e europeias, inviabilizando epistemologias críticas e decoloniais (Piccin; Finardi, 2021; Santos; Araújo; Baumgarten, 2016).

Não desconsiderando a importância dos estudos e das bases epistemológicas “globalizadas”. Sabe-se que estas, na maioria das vezes, não dialogam com a produção subjetiva, a vivência da diversidade e da desigualdade social presente em nosso país (Baumgarten, 2016; Bock *et al.*, 2022).

A partir disso, é possível pensar, segundo Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 20), que se não há representatividade de saberes para além dos conhecimentos científicos do Norte Global, como os estudantes poderão refletir sobre suas realidades, já que, ainda de acordo com a autora, “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”, quiçá conseguirá construir uma identidade profissional que aporte uma apropriação dos conhecimentos que possibilite dar continuidade ao mundo e aos saberes postos, mas que, sobretudo, permeia a elaboração do novo, “superando e construindo a história por ruptura ou por incorporação” (*ibid.*, 2023, p. 23).

Da mesma forma, no que se refere à metodologia de ensino dos cursos superiores, sabe-se que existe uma necessidade de mudança metodológica no processo de formação dos profissionais de saúde (Leite *et al.*, 2021). Continuamente observa-se que transformar a perspectiva da sala de aula é uma questão de ordem. Longe de propor que o professor faça um *show* de entretenimento, nota-se que é primordial a abertura aos métodos contra-hegemônicos, isto para atravessar o lugar engessado e mover-se à outra margem, estimulando, especialmente por meio de metodologias ativas de ensino, que os

estudantes resgatem a dimensão do cuidado, da integralidade e das relações humanas como princípios orientadores do saber-fazer em saúde, os quais conduzirão ao desenvolvimento das competências requeridas ao egresso em Psicologia (hooks, 2017; Cyrino; Toralles-Pereira, 2004).

Isto implica um processo de formação baseado numa proposta de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Para Marcos Antônio Moreira (2006), um dos princípios para mediar uma aprendizagem significativa e, portanto, subversiva, é a interação social e o questionamento. Facilitar que a formação dos profissionais de saúde saía de um lugar “sólido”, “imutável” e conteudista para um lugar em que se vivencia o processo, os questionamentos, as dúvidas, a complexidade dos fenômenos com os quais se entra em contato através do conhecimento científico e prática cotidiana (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Sendo assim, este artigo tem como prerrogativa analisar como os cursos de Psicologia têm inserido em seus currículos as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Tendo como incursões: a) mapear as metodologias ativas adotadas pelos cursos de Psicologia de universidades federais e estaduais do Nordeste; e b) examinar como os currículos dos cursos de Psicologia de universidades federais e estaduais do Nordeste têm sido organizados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: UM CAMPO EM DISPUTA

A história da educação no Brasil, conforme Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias (2011), desde o período colonial passou por grandes reformas (legais e filosóficas), o que nem sempre garantiu um rompimento com práticas colonialistas e tradicionais. Nota-se que apesar das manutenções de propostas educacionais, desde a base até o ensino superior, os movimentos sociais e os setores mais progressistas continuamente buscaram propor um projeto de educação que defendia a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, fazendo cumprir o disposto nos artigos da Seção I do Capítulo III da Carta Magna de 1988, que dispõe sobre a Educação como direito de todos e dever do Estado.

Vieira e Farias (2011) vão apresentar o processo histórico da educação no Brasil, apresentando que o Ensino Superior inicialmente foi ofertado para abarcar as demandas da Corte portuguesa e, portanto, beneficiar a classe burguesa, mantendo seus privilégios. Nesse sentido, o modelo de formação, segundo Helena Sampaio (1991) no texto “Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990”, alinhava-se ao pragmatismo do projeto de modernização de Portugal (final do século XVIII) e o modelo napoleônico que cindia ensino e pesquisa científica. Foi somente em 1930 que o Brasil passou a caracterizar o ensino superior universitário.

Apesar dos resquícios coloniais, a perspectiva histórica ao longo do tempo foi modificando e caracterizando o ensino superior como um espaço no qual, cada vez mais, as classes menos favorecidas pudessem acessar e permanecer, primordialmente a partir dos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2010-2016) com a interiorização das universidades e institutos federais. A partir desse movimento social, político e, porque não dizer, econômico, o país adotou uma postura que colocava no centro de suas preocupações a formação dos futuros profissionais, reconhecendo a importância do investimento em ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, ainda é necessário pensarmos sobre como os currículos dos cursos de graduação, em especial de Psicologia, se organizou e/ou é organizado. Para Verônica Gesser e Diva Spezia Ranghetti (2011, p. 3),

a sociedade contemporânea vem mudando sistematicamente e, com ela, a educação toma novos rumos e o currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores. Apesar disso, a estrutura que sustenta a prática de formação observada nessa modalidade educacional ainda preserva princípios tradicionais, provocando um descompasso entre discurso, prática e demandas no âmbito da formação humana e profissional.

A partir das autoras, podemos refletir que o currículo precisa estar conectado ao tempo histórico, cultural e político, isto para que, como diz Paulo Freire, os discursos estejam alinhados ao que se aplica diariamente, tornando esse fazer uma prática consciente e, portanto, uma escolha. O sentido de escolha, aqui, pode ser compreendido através do entendimento de que a instituição de um currículo carrega consigo uma rede de significados, por isso, é possível afirmar que o currículo é sempre um campo em disputa. Isto porque está atravessado pelas pressões externas, por ações alinhadas às ideologias dominantes, mas também pelo movimento de reflexões que fazem os

enfrentamentos necessários para que sejam incluídas perspectivas contra-hegemônicas e aparelhadas à garantia e respeito aos direitos fundamentais dos diversos sujeitos (Silva, 2012).

Nereide Saviani (2003, p. 2), em seu texto “Currículo - um grande desafio para o professor”, demarca que, apesar de socialmente o currículo ser compreendido apenas como “transposição de saberes/fazer”, na verdade este se “constitui como um tipo peculiar de saber” que na prática “tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura”. A autora se refere especificamente ao currículo escolar, mas poderíamos trazer essa reflexão para o ensino superior. As universidades reinventam os aspectos culturais e produzem mudanças significativas na sociedade por meio da construção de novos conhecimentos, técnicas e tecnologias, ratificando o seu papel transformador.

Mas para que o currículo de fato produza transformações substanciais é necessário que o arcabouço teórico não se limite aos cânones hegemônicos, que reconhecem apenas uma matriz de conhecimento e prática. É preciso investirmos em uma curiosidade epistemológica e questionadora. Tomando as indagações de Vera Maria Candau (2020, p. 685, *grifo nosso*) sobre a escola, transpomos para a universidade e podemos nos perguntar:

Seremos capazes de reinventar a *universidade*? Desconstruir uma perspectiva homogeneizadora, padronizadora do formato *universitário*? De questionar a concepção dos currículos *do ensino superior* que promove uma única visão do conhecimento, de caráter moderno e ocidental? De questionar a colonialidade presente nas culturas *universitárias*? De reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano *universitário*, em geral ignorados? De colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados?

Dito isto, não estamos falando de suprimir conhecimentos, mas de movimentar estas indagações para exercitar uma pedagogia da pergunta, como já nos apontava Paulo Freire. A ideia é fomentarmos em nossos componentes curriculares diversas perspectivas teóricas e a variedade dos universos culturais, fugindo de narrativas que se apresentam como único modelo possível de pensamento e conhecimento, tendo em vista que simplificam o passado e promovem a manutenção das estruturas ideológicas-hegemônicas (Candau, 2020; Prado, 2021).

Assim, ao entender que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, podemos imaginar que a construção da identidade profissional é

permeada por diversos elementos e aspectos, sejam políticos, culturais ou econômicos. Lucas Motta Veiga (2019, p. 245) nos alerta que os currículos dos cursos de psicologia “são impregnados de colonialismo, e os autores mais estudados são homens-brancos-europeus”. Ao tratar disso, o autor aponta uma denúncia que revela a necessidade de ampliação dos horizontes teórico-conceituais, tendo em vista o reconhecimento de uma formação em Psicologia que contemple a diversidade de seu “objeto” de estudo: o humano e sua relação com a vida nos distintos contextos e saberes.

Apesar de, por muito tempo, a formação e o próprio exercício profissional ter se debruçado mais sobre as áreas da psicologia clínica, organizacional e educacional, autoras como Elis Marine Wiggers (2016) problematizam os desafios que ainda caracterizam a formação, apontando que, apesar de hoje falarmos de contextos e práticas plurais, somente a partir da década de 1980 passou-se a repensar a própria atuação, o que levou também a reconsiderar os lugares paradigmáticos da Psicologia como ciência e profissão.

Deste modo, Guzzo, Soligo e Silva (2022, p. 86) afirmam que “o preparo para o exercício de uma profissão é resultante do acúmulo de conhecimentos científicos e da importância do trabalho para uma determinada realidade social e econômica”. Entretanto, esse preparo para o exercício da profissão não pode ater-se a uma construção de conhecimento baseada em um enclausuramento do currículo, pautando-se em saberes universalizantes. Tampouco deve ser capturado por valores que revelam uma memória parcial da história. É necessário situar a formação de psicólogas em um movimento de retomada histórica de sua *práxis*, fornecendo elementos para a reinterpretação e reparação do passado em vista da reinvenção do presente (Prado, 2021).

Nesta perspectiva, considera-se que as metodologias ativas de ensino podem ser aliadas nessa reinvenção do presente, já que enquanto estratégias inovadoras e ativas possibilitam a retomada histórica da *práxis* ancorada em uma aprendizagem significativa e autônoma, partindo sempre de um nível básico para um nível complexo por meio das experiências de aprendizagem (Farias; Martins; Cristo, 2015). O estudo de Gomes *et al.* (2010) corrobora ao indicar que estudantes, mais de 80% da amostra, avaliaram que a utilização das metodologias ativas no âmbito da disciplina foi adequada e auxiliou em processos de interação dos aspectos teóricos e práticos.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR

As Metodologias Ativas (MA) como dispositivo curricular tendem a contribuir com o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, resgatando e fortalecendo a identidade, as habilidades e as competências ao longo da formação. Apesar da intensificação de narrativas no campo educacional sobre a importância das MA, a discussão em torno disso tem ocorrido desde os anos 1980 com modificações na proposta pedagógica de ensino.

De acordo com Ana Rita Mota e Cleci T. Werner da Rosa (2018, p. 263), desde os anos 80 a proposta de utilização das MA buscou “dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade de os alunos desenvolverem habilidades diversificadas”. Aspecto apontado por Berbel também em 1996, quando a autora demarca que é necessário transformar a consciência da *práxis*, possibilitando que os estudantes e futuros profissionais desenvolvam habilidades e competências que articulem novas e adequadas estratégias para dar respostas às problemáticas que diariamente se apresentam nos contextos de atuação. Como podemos notar, esta discussão no campo educacional é remota, mas se atualiza (e nos convoca) constantemente frente às mudanças sociais e tecnológicas apresentadas pelo nosso tempo.

As Metodologias Ativas são dispositivos que promovem resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, salientando uma prática de ensino na qual há uma descentralização do professor como única figura de saber, potencializando a construção de conhecimento questionador/problematizador e que consolida características fundamentais à identidade profissional tendo como base a aprendizagem significativa. O núcleo desse processo é promover um aprendizado que articule uma ação sobre a realidade, em um plano de ação-reflexão-ação (Marin *et Al.*, 2010; Berbel, 1996, 2014; Morán, 2015; Paiva *et Al.*, 2016; Moreira, 2006; Freire, 2023).

Nessa ótica, o enrijecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino superior contradiz teorias pedagógicas que refletem e propõem compreensões acerca da aprendizagem como processo dinâmico e diverso. Segundo Moreira (2012a), a partir da teoria de Ausubel, a dinâmica cognitiva permite que criemos, antes da aprendizagem escolar, alguns conceitos ou preconceitos sobre as coisas do mundo, o que

permite irmos incorporando aos conhecimentos adquiridos novos significados que se integram ao já conhecido e podem transformar o conhecimento prévio.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa é ativa. Este modo de compreender o processo de aprendizagem propõe olhar para as pessoas enquanto sujeitos históricos, capazes de se responsabilizar pelo papel ativo, “posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 271). O processo de aprendizagem na perspectiva ausubeliana se faz a partir de uma ancoragem de saberes novos com aqueles que já são de conhecimento do estudante, o que exige do estudante encontrar sentido no que está aprendendo.

Marcos Antônio Moreira (2012b, p. 8), ao realizar uma leitura da teoria ausubeliana, indica que a aprendizagem significativa se dá através de duas condições: “o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo” e o “aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender”. Logo, apesar de compreendermos que há um movimento descentralizado do papel do professor e um movimento mais ativo do estudante, isto não significa dizer que a aprendizagem se dará sem uma mediação-relação e sem objetivos pedagógicos organizados e organizadores dos processos de aprender. Tampouco se dará pela via da interação arbitrária e literal.

Construir currículos contextualizados para os cursos de Psicologia, e alinhado com metodologias de ensino, favorecem a ampliação da capacidade dos estudantes de pensar a partir da realidade para propor intervenções. De acordo com Marin *et al.* (2010), as Metodologias Ativas integram os ciclos básico e clínico, fomentando o estudo constante, a autonomia e responsabilidade do estudante. Além disso, ainda para os autores, há uma contribuição direta com uma proposta de cuidado através de uma ótica integral.

Deste modo, a construção da identidade profissional apresenta uma inscrição do compromisso social da profissão não apenas a nível conceitual, mas na *práxis*. É essencial que no percurso de formação a mediação da aprendizagem favoreça a aquisição de conhecimentos de modo significativo. O movimento é ativo e endossa a importância das relações humanas no trato de questões biopsicossociais, sendo assim, o próprio estudante

é o centro desse processo e o professor um mediador que provoca, a partir das diversas lentes teóricas, a compreensão dos fenômenos psicológicos.

3 MÉTODO

O presente trabalho trata-se de um estudo de cunho qualitativo e documental, visando descrever e compreender os aspectos da temática que se propõe analisar nesta investigação. Nesse sentido, a questão-problematizadora definida para nortear a pesquisa foi: como os cursos de Psicologia têm inserido em seus currículos as metodologias ativas de ensino-aprendizagem?

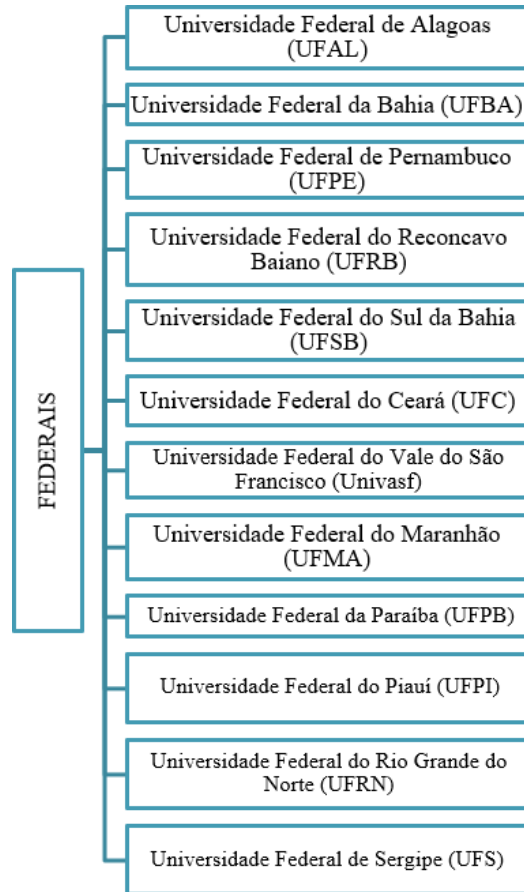
Para que esta compreensão fosse possível, realizou-se análise de documentos legais como fonte de informação para extrair respostas frente a pergunta norteadora. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5, *grifo nosso*) “o documento como fonte de pesquisa [...] *é utilizado para obter* informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões”. Isto permite a ampliação do conhecimento de questões que ainda necessitam de contextualização histórica e sociocultural (idem, 2009).

Recorremos aos documentos considerados como fontes primárias (Chanchinel *et al.*, 2016), que no caso desta investigação foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Psicologia. O PCC é um documento orientador das ações dos cursos, tendo como objetivo fundamental política, filosófica e teórico- metodologicamente a formação, além de dispor sobre os objetivos, a organização, a implementação e a proposta de avaliação do curso; todos esses aspectos embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2023).

No percurso, o primeiro passo realizado foi o levantamento das universidades públicas (estaduais e federais) presentes na região nordeste e que ofertam o curso de Psicologia. Após esta etapa, buscamos nos sites das instituições os PPCs, processo que ocorreu no período de 20 de novembro e 25 de dezembro de 2023. Das 20 universidades federais presentes no território nordestino, 12 instituições ofertam o curso de Psicologia (Figura 1); já no quesito das universidades estaduais, de 14 instituições, sete oferecem o curso de Psicologia (Figura 2). Vale salientar, entretanto, que duas universidades federais estavam com os sites em manutenção, não sendo possível encontrar o PPC e uma

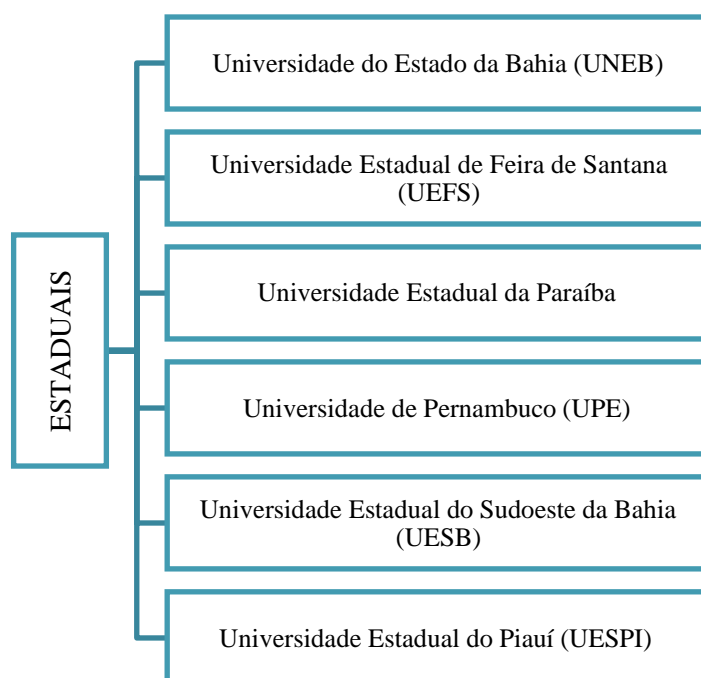
universidade estadual, não disponibilizava o documento em seu site.

Figura 1 - Universidades Federais que ofertam cursos de graduação em Psicologia



Fonte: autoras (2023).

Figura 2 - Universidades Estaduais que ofertam cursos de graduação em Psicologia



Fonte: autoras (2023).

Após coleta dos PPCs, foi realizada a análise dos documentos, visando identificar como as metodologias ativas estão inseridas na composição dos cursos de graduação em Psicologia. Realizou-se, portanto, a leitura dos itens “Metodologia”, “Organização Curricular” e “Avaliação”, selecionando elementos que estivessem relacionados aos objetivos deste trabalho.

Vale salientar que a escolha destes itens ocorreu por meio da leitura do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (versão 2017, a mais atual quando este trabalho foi realizado), elaborado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo em vista que para além do Indicador Perfil do egresso, a médio e longo prazo, os cursos precisam pontuar entre 4 e 5 por apresentar em seus PPCs de modo correspondente ao que é preconizado nos Indicadores 1.4 – Estrutura Curricular, 1.5 – Conteúdos Curriculares, 1.6 – Metodologia e 1.19 - Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. O não cumprimento destes indicadores pode resultar em baixa avaliação para os cursos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 MAPEAMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A partir da análise dos PPCs, foi possível perceber que a maioria das universidades federais e estaduais do Nordeste pautam suas metodologias em uma perspectiva tradicional de ensino. Os documentos demarcam aspectos teórico-conceituais acerca de suas metodologias, mas não apresentam uma radical modificação em suas bases estruturais. Em 14 dos 17 documentos analisados não há uma descrição da metodologia de ensino utilizada dentro do curso ou que demonstre como estes conceitos serão desenvolvidos no plano do ensino.

Isto nos faz refletir que apesar dos estudos e proposições sobre metodologias ativas e inovadoras datarem desde 1980, ainda percebemos uma dificuldade na implementação de tais estratégias (Mota; Rosa, 2018) e ausência da descrição clara delas nos documentos analisados. Os cursos apresentam de modo tímido reformulações curriculares que atribuem um caráter de maior vinculação com atividades práticas e extensionistas, mas, ainda assim, ancoram-se em metodologias tradicionais de ensino. Tais dificuldades, segundo Farias *et al.* (2015), ocorrem devido ao baixo investimento em recursos humanos e materiais; e também na necessidade de uma reformulação curricular radical.

Como nos apresenta Saviani (2003), o currículo não é apenas a mera transposição de saberes/fazeres e, sim, uma reinvenção da cultura. Deste modo, os currículos não devem ser reformulados apenas para atender uma demanda de mercado, mas para abarcar as dinâmicas sociais e tecnológicas presentes no dia a dia dos profissionais da Psicologia. Exige também uma aposta fundamental em um processo de formação em Psicologia assentado em metodologias que permitam o diálogo contínuo com a realidade (Schlichting; Heinzle, 2020).

As metodologias ativas, conforme Mórán (2018, n.p), “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Diante da análise documental foi possível identificar algumas estratégias de ensino sinalizadas nos PPCs de alguns cursos, como podemos ver na Quadro 1.

Quadro 1 - Metodologias ativas indicadas nos PPCs dos cursos de graduação em Psicologia na região Nordeste

Metodologia ativa	Universidade	Ano
-------------------	--------------	-----

Atividade Integradora e Integrada	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2013
Portfólio Acadêmico	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	2014
Compromissos de Aprendizagem Significativa	Universidade Federal do Sul da Bahia	2018
Equipes Ativas de Aprendizagem (EAA)	Universidade Federal do Sul da Bahia	2018
Aprendizagem Orientada por Problemas Concretos (AOPC ou cPBL)	Universidade Federal do Sul da Bahia	2018
Aprendizagem Baseada na Comunidade e Orientada por Problemas Concretos (EMBC)	Universidade Federal do Sul da Bahia	2018

Fonte: autoras (2023).

Universidades como UFAL, UFRB, UFSB, UFRN e UPE demarcam a importância do desenvolvimento de metodologias participativas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, reconhecendo a interdisciplinaridade como eixo estruturante dos currículos. Além disso, apresentam que no processo didático-pedagógico, os docentes são atores mediadores da aprendizagem para aprender e potencializadores do desenvolvimento da ação-reflexão-ação dos estudantes, compreendendo o caráter dialético envolvido no ensino-aprendizagem (Marin *et Al.*, 2010; Berbel, 1996, 2014; Mórán, 2015; Paiva *et Al.*, 2016; Moreira, 2006; Freire, 2011, 2023)

Podemos observar isso a partir de trechos retirados dos próprios documentos:

“[...] assumimos que o processo de aprendizagem implica, por um lado a construção do conhecimento realizada pelo próprio aprendiz, que o faz através da atuação e da interação que estabelece com os outros atores sociais nos diferentes contextos em que está inserido; por outro, que o professor não é um transmissor de conhecimentos, mas sim um mediador da aprendizagem discente.” (PPC do curso de Psicologia da UFRB).

“A metodologia formativa do CPSi/UFSB baseia-se no conceito geral de *aprendizagem para aprender* e em quatro dispositivos de prática pedagógica como eixos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem: 1. Mobilização para o conhecimento mediante Compromissos de Aprendizagem Significativa; 2. Cooperação inter-subjetiva como princípio e processo pedagógico fundamental conformando um Sistema Integrado de Aprendizagem Compartilhada; 3. Construção orientada do conhecimento-na-prática por meio da Aprendizagem Orientada por Problemas Concretos; 4. Educação baseada na comunidade e orientada por problemas concretos.” (PPC do curso de Psicologia da UFSB).

“Nesta direção, a presente concepção didático-pedagógica sustenta-se no tripé dialógico entre experiência, teoria e prática, conforme preconiza Freire (1987) fazendo com que o graduado busque autonomia no seu cotidiano de sua formação. Por isso fica evidente a complexidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, convocando docentes e discentes para assumirem um

lugar de coparticipação e coprodução nesse processo.” (PPC do curso de Psicologia da UPE).

Os trechos supracitados nos apresentam uma opção por desenvolver estratégias de ensino ativas, sendo que estas metodologias, segundo Araújo (2015), no seio do processo de formação, devem ser articuladas e efetivadas desde a relação professora e estudante até as dimensões que sustentam uma dada realidade social. Ainda conforme o autor, as metodologias ativas de ensino apresentam diferentes acepções relacionadas ao ato, o que se diferencia, no campo didático e pedagógico, do que pode ser considerado como um lugar de passividade, inatividade ou inação, dimensões que parecem ser preconizadas, de acordo com os trechos acima mencionados, por essas universidades.

Deste modo, as estratégias de ensino de cunho ativo, no âmbito da formação superior, devem ser pensadas para abarcar tanto os objetivos de ensino como a realidade social na qual se forjará a *práxis* e os diversos saberes, o que nos faz refletir sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e suas composições, isto porque compreende-se que estes devem estar organizado visando uma construção “cotidiana, incômoda e que não dá espaço para passividade” (Almeida Filho, 1994 *apud* Gomes *et al.*, 2010, p. 184).

4.2 ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE PSICOLOGIA: REFLEXOS NA FORMAÇÃO

Os currículos analisados asseguram uma formação baseada em eixos estruturantes, em consonância com a Resolução nº 8 de 2004/2011, por meio da qual a Câmara do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. De modo geral, os cursos apresentam um Núcleo Comum com disciplinas obrigatórias e presença de pré-requisito, aspecto que na maioria das vezes traduz um currículo engessado e inflexível do ponto de vista da dinamicidade que as próprias disciplinas propõem em suas ementas. Além disso, apresentam Ênfases Curriculares que estão ligadas ao núcleo comum, mas principalmente ao estágio profissionalizante.

De modo geral, os PPCs apontam que além dos eixos estruturantes se articularem entre si, guardam uma relação entre as disciplinas. Também afirmam em suas composições que preconizam a flexibilização curricular devido à oferta de disciplinas optativas. Contudo, se levarmos em consideração que a estrutura curricular mantém

centralidade em modos tradicionais de ensino, entenderemos que o paradigma preponderante será o cartesiano e o baseado na neutralidade científica. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, Sara Araújo e Maíra Baumgarten (2016), o cânone monocultural produz uma invisibilidade de saberes e práticas. Em uma perspectiva curricular, podemos pensar que a monocultura determina um olhar linear sobre os fenômenos, naturaliza e legitima categorizações e impõe um universalismo.

A UFRB é a universidade que oferta uma proposta curricular alinhada tanto à diversidade de temas quanto a uma metodologia que contempla a flexibilidade, a conexão do estudante com a realidade do território, o que contribui para a construção de uma sólida identidade profissional. Mais do que uma perspectiva teórico-conceitual, a interdisciplinaridade é incorporada na proposta curricular para situar o profissional da psicologia dentro do cenário de prática nessas conexões com os demais campos de saber. O direcionamento da proposta curricular organiza-se de modo a promover, segundo o disposto no documento, um diálogo entre os docentes de distintas áreas do conhecimento, possibilitando ao estudante o contato com discussões e perspectivas ampliadas da prática profissional.

Para além de uma perspectiva filosófico-conceitual, a UFSB é a única universidade que apresenta de modo “diretivo” qual é a sua proposta político-pedagógica. Isto porque demarca a estruturação curricular como um processo interdisciplinar, mas também apresenta metodologia de ensino que deve ser seguida ao longo do processo formativo, buscando fortalecer os objetivos pedagógicos para o desenvolvimento de uma identidade profissional crítico-reflexiva e política e fomentando o constante movimento de aprender a aprender.

No PPC do curso na Universidade Federal do Sul da Bahia, o valor atribuído às ações pedagógicas direciona-se no compromisso da aprendizagem significativa, por meio da qual estudantes e docentes dialogam e constroem o percurso de ensino-aprendizagem. Identificou-se que o curso tem uma estrutura curricular que contempla epistemologias diversas, a exemplo, das proposições de Paulo Freire, Milton Santos e Boaventura Souza Santos, ratificando a importância de um currículo contra e decolonial.

O modelo adotado pelas duas universidades supracitadas revela um alinhamento com os princípios da pedagogia freireana, mobilizando uma construção de saber e fazer

baseado na educação como ato político e cultural, o que rompe com o modelo estruturante e monocultural. Para Ana Lucia Gomes da Silva (2021, n.p, *grifo nosso*), esse modelo de educação pressupõe

a autonomia dos sujeitos *como* uma das tarefas mais importantes do ato educativo, alicerçados em rigorosidade, pesquisa, esperança, generosidade, comprometimento ético e escuta sensível, pois pautada numa comunicação horizontalizada, autoral e dotada dos saberes advindos da experiência para serem cultivados em comunhão, numa consciência crítica epistemológica que interroga o mundo, a si e ao outro e se enxerga como sujeito que, ao produzir cultura, altera sua realidade constante e coletivamente, num exercício cidadão crítico-reflexivo.

Antoni Zabala (2016) afirma que a organização dos conteúdos de aprendizagem é determinada tanto por poder como por pressão dos diversos grupos sociais, o que se traveste na inclusão ou exclusão de “cadeiras”. Saviani (2003) já indicava que a seleção de elementos culturais e a definição dos currículos são sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Existem processos de negociação e um campo em disputa, para a autora a principal negociação deve ocorrer na relação pedagógica, contudo, se o ensino tradicional verticaliza a relação professor-estudante, como efetivamente redefinir o currículo dos cursos de Psicologia para favorecer que os conhecimentos científicos articulados à prática solidifiquem a identidade profissional?

A partir das reflexões advindas do contato com a teorização de José Morán (2015, n.p), “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes”. Sendo assim, somente manifestar em termos teórico-conceituais que o estudante deve ser protagonista não é suficiente para que se desenvolva a autonomia deste, visto que as metodologias devem acompanhar os objetivos de aprendizagem.

Os PPCs da UFBA, UNIVASF, UFPE, UFC e UFPB apresentam que o estudante deve ser protagonista, porém, em alguma medida, apresentam em sua organização curricular o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que este constrói individualmente a proposta didático-pedagógica e a apresenta aos estudantes no início da disciplina. Apesar de sinalizar a importância de uma aprendizagem significativa, ao que parece a utilização das estratégias de ensino ativo acaba ficando a

cargo da afinidade da educadora com tais métodos, não sendo, portanto, um fio condutor da proposta pedagógica desses cursos.

A Universidade Federal de Sergipe (UFS) apresenta uma Resolução para direcionar as atividades do curso de Psicologia, divergindo do padrão utilizado pelas demais universidades. E nesta resolução está descrita de acordo com um modelo ultrapassado, visto que ainda preconiza uma proposta embasada na separação do curso entre quatro anos para finalização da licenciatura em Psicologia e mais um ano para aqueles que desejassem ser bacharéis e exercer a profissão de psicólogo. O documento apresenta apenas a organização das ofertas (licenciatura e bacharelado), mas não deixa claro a metodologia adotada e os processos de avaliação. Tendo em vista que a resolução é de 1999, compreende-se que há uma defasagem na proposta curricular, visto que parece não abarcar uma proposição curricular alinhada às demandas atuais da sociedade e, portanto, da identidade profissional da psicóloga.

A organização curricular como tem sido proposta, revela uma certa desconexão com os tempos históricos, sendo assim, conforme Gesser e Ranghetti (2011, p. 4)

urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos.

A partir de uma nova estética curricular, como nos apontam os autores citados, poderemos produzir uma formação na qual os estudantes possam redimensionar a prática e a teoria de modo dialógico, contínuo e crítico, para que também os processos de autonomia e interdisciplinaridade façam parte da construção de um profissional da Psicologia consciente e, cada vez mais, implicado com as demandas atuais de nosso tempo. Salienta-se, contudo, que embora alguns projetos pedagógicos apresentem em suas composições um modelo de ensino-aprendizagem de cunho ativo, compreende-se que isso não garante que as metodologias e estratégias ativas de ensino serão utilizadas no decorrer do processo de formação.

No que tange à formação dos profissionais de saúde, em especial das estudantes de Psicologia, é fundamental que os currículos modifiquem o *modus operandi* de assistência vigente, já que na maioria das vezes têm sido um modelo de assistência e cuidado individualizado. Para além das palavras “autonomia”, “protagonismo”,

“interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, os currículos precisam ser vivos e ousados o suficiente para favorecer que os estudantes vivam a complexidade dos campos e espaços nos quais irão vivenciar seu exercício profissional. Este é um modelo que exige dos diversos atores e, inclusive, das instituições de ensino superior, uma ampliação dos cenários de aprendizagem (Gomes *et al.*, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia das universidades federais e estaduais do Nordeste mostra que, em sua maioria, as proposições curriculares encontram-se em defasagem ou alinhadas aos modelos tradicionais de ensino. Nota-se que isto pode favorecer a construção de uma identidade profissional desarticulada das reais necessidades da sociedade, visto que existe uma tendência de individualização, patologização e medicalização da vida no modo de assistência em saúde. Isto revela que os currículos de Psicologia precisam renovar suas propostas para que o desenvolvimento das habilidades e competências dos futuros profissionais atendam à complexidade dos campos de atuação.

Com isso, não estamos defendendo neste trabalho uma supressão de conhecimentos em detrimento de outros, muito menos afirmando que os currículos não desenvolvem tais habilidades e competências. Estamos, sim, apresentando reflexões e críticas necessárias à construção de currículos contextualizados, entendendo que as metodologias ativas de ensino podem contribuir para a efetivação desses. Vale salientar, entretanto, que isso não significa utilizar as metodologias ativas de modo irrefletido e sem a criticidade necessária à concretização de uma prática didático-pedagógica. Pois, consideramos que não basta a mera transposição, é fundamental desenvolver um modo de operar em todos os espaços de aprendizagem (dentro e fora da sala de aula) que considere os diversos saberes, inclusive aqueles que historicamente foram tidos como não científicos, subalternizados e, portanto, desconsiderados.

Consideramos também que o estudo apresenta limitações, como a impossibilidade de ter contato com estudantes e professores das universidades analisadas, visto que a entrevista com esses poderia ampliar o nosso conhecimento acerca de como as propostas pedagógicas são de fato executadas cotidianamente. Além disso, algumas universidades não estavam com os sites em funcionamento ou não apresentavam seus PPCs nos *sítios*,

o que inviabilizou a leitura destes documentos e sua incorporação na composição do estudo.

Ademais, consideramos que este estudo pode contribuir com os cursos de graduação em Psicologia, entendendo que podem endossar a necessidade de intensificar a importância das mudanças curriculares bem como quais metodologias e avaliações serão utilizadas nesse processo formativo. Também entendemos que pode ser um alerta para que outros cursos de saúde percebam as suas estruturas pedagógicas e metodológicas, e reflitam sobre a manutenção de práticas e saberes hegemônicos, bem como estes reproduzem muitas vezes lógicas normatizantes e normalizadoras quando falamos de cuidado e assistência em saúde.

Considerando ainda a possibilidade futura dos cursos de Psicologia serem avaliados de modo mais específico, por meio de instrumentos de avaliação direcionados por área (Brasil, 2023), os resultados do presente trabalho reforçam a necessidade de atenção às práticas formativas das estudantes de psicologia, de modo que sejam ainda mais alinhadas às demandas do mundo do trabalho.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). **Reunião Nacional da Anped**, v. 37, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 23 de dez. 2023.

BAUMGARTEN, M. Fazer ciência na periferia: internacionalizar é preciso? In: BAUMGARTEN, M. (org), **Sociedade, Conhecimentos e Colonialidade**. Olhares sobre a América Latina. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214781/001061395.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de dez. 2023.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da *práxis*. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 17, Ed. Especial, p. 7-17, nov. 1996. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/44943/30537> Acesso em: 15 abr 2023.

_____. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18193/16500>> Acesso em: 15 abr 2023.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, p. 216-231, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>

BOCK, A. M. B. *et al.* O compromisso social da Psicologia e a possibilidade de uma profissão abrangente. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262989>

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 4, p. 315-329, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (2004). Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia Brasília. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (2023). Resolução n. 1 de 11 de outubro de 2023, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de dez. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo III que dispõe sobre a Educação, Cultura e Desporto – Seção I. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf. Acesso em: 17 de dez. 2023.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). Notícia: Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 205-208, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200015>

CANDAU, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de Ética Profissional Do Psicólogo. Brasília, agosto de 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a Psicologia brasileira: um olhar sobre o presente para construir o futuro – formação e inserção no mundo do trabalho**, volume I. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. Acesso em: 18 de dez. 2023.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização ea aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de saúde pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/v20n3/15.pdf>. Acessado em: 22 de dez. 2023.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, p. 143-150, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O Currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 2, pp. 1-23, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76619158004.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2023.

GOMES, M. P. C. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 01, p. 181-198, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v16n01/v16n01a11.pdf>. Acesso 11 de dez. 2023.

GUZZO, R. S. L.; SOLIGO, A.; SILVA, A. P. S. da. As trajetórias de profissionais de Psicologia: questões para a formação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a Psicologia brasileira: um olhar sobre o presente para construir o futuro – formação e inserção no mundo do trabalho**, volume I. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. Acesso em: 18 de dez. 2023.

hooks, b. Pedagogia engajada. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEITE, Kamila Nethielly Souza et al. Utilização da metodologia ativa no ensino superior da saúde: revisão integrativa. **Arq. ciências saúde UNIPAR**, p. 133-144, 2021.

Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/8019/4099>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, p. 13-20, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORÁN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma aprendizagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.289>

_____. Mapas conceituais e aprendizagem significativa (concept maps and meaningful learning). **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, v. 41, p. 1-14, 2012a.

_____. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. **Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha**, 2012b.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior:(in) visibilidades nas/das epistemologias de (des) construção das internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, 2021.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADO, K. O. Educação histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas. **Temporalidades**, v. 13, n. 2, p. 688-704, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/33832>. Acesso em: 22 de dez. 2023.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum: memória e história em psicologia**, v. 29, p. 59-85, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6471/4058>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro. **São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, v. 16, p. 35-38, 2003.

SCHLICHTING, T. S.; HEINZLE, M. R. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **Revista E-curriculum**, v. 18, n. 1, p. 10-39, 2020.

SILVA, A. L. G. da. Pedagogia Freiriana Em Diálogo Com As Metodologias Ativas: Docência Em Tempos De Pandemia No Ensino Com/Como Pesquisa. In: 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2021, Pará. **Anais eletrônicos da 40ª Reunião Nacional da ANPED**. Pará: UFPA, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_24. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, M. de L. O. R. da. Análise institucional curricular: um processo transdutivo, em um campo de coerência instituinte. Ilhéus: Editus, 2011. In: MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* (Org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. pp. 125-145. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>. Acesso em: 06 de dez. de 2023.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M.. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, v. 18, p. 14-23, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004301>

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 244-248, 2019. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil** - introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 3ª ed.

WIGGERS, E. M. Desafios da formação em Psicologia: alguns apontamentos. **Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina** – 9º Congresso Nacional de Psicologia. Florianópolis, SC: Letra Editorial, 2016. pp. 49-51.

ZABALZA, Antoni. Organização dos conteúdos de aprendizagem. In: ZABALZA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016. pp. 15-26.