

***AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR, EM  
RONDÔNIA***

**José Carlos Barboza da Silva**

**RESUMO:** O artigo apresenta um levantamento de dados e informações pertinentes ao Curso de Psicologia da UNIR(RO), que teve como ponto de partida um projeto de avaliação do referido curso levando em consideração aspectos tais como: currículo, condições materiais envolvidas na formação, prática docente etc.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação, psicologia, currículo, avaliação, egressos.

**ABSTRACT:** The article presents a survey and some information concerning to the Psychology Course of UNIR (RO), which had as its starting point a project of evaluation of the referred course, considering aspects such as: curriculum, material conditions involved in the formation of the students, teaching, etc.

**KEYWORD:** formation, psychology, curriculum, evaluation, conclusive.

### **Introdução**

O presente artigo tem como principal propósito informar sobre os resultados de uma pesquisa sobre as percepções de docentes, supervisores de estágio e egressos acerca da formação ofertada no Curso de Licenciatura e Formação de Psicólogos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), desde sua criação em 1989 até 1996, detectando as principais vicissitudes por que passou o curso durante seu desenvolvimento além dos pontos positivos que nortearam o referido curso.

O estudo, ainda que modestamente, espera contribuir para desencadear um processo avaliativo na UNIR que permita identificar os erros e os acertos dos rumos seguidos no curso de Psicologia e favorecer o aperfeiçoamento da formação oferecida. Não se pretende neutro, ainda que se empenhe em uma identificação rigorosa de percepções de docentes e egressos porque sabe da subjetividade inerente mesmo no discurso que se diz objetivo. Nesse sentido, deseja apenas que tais percepções contribuam para avaliar o mérito do que acontece e para melhor se entender por que acontece assim.

Para atingir tais objetivos foram examinados documentos de criação e reconhecimento do curso junto ao Ministério da Educação, fornecidos pela extinta Coordenação do Curso e Núcleo de Saúde (NUSAU) da universidade, do processo de regularização da grade curricular no período de 1989 a 1996, da legislação interna da UNIR, tais como: o Estatuto e Regimento Geral da UNIR/RO, vigentes até aquele momento, e as Normas Regulamentares dos estágios do Curso de Psicologia, o Regimento Interno do mesmo curso da UNIR e a Resolução que regulamenta o sistema de avaliação discente dessa universidade, ambos ainda em vigor; além de outros documentos gerais e específicos do NUSAU, da extinta Coordenação de Psicologia e da Reitoria, tais como memorandos internos e ofícios, além de Livros-Ata das reuniões ordinárias e extraordinárias do departamento de psicologia(DEPSI); assim como foram efetuadas 14 entrevistas<sup>1</sup> com todos os docentes lotados no Departamento de Psicologia no período da coleta de dados, além de um total de 22 entrevistas com os egressos dos seguintes anos: 1993, 1994, 1995 e 1996.

O estudo volta-se para a preocupação atual no país em avaliar a universidade. Qualquer trabalho que aborde tal tema, ainda que parcialmente, está oferecendo, portanto, subsídios para essa ampla discussão. Mais especificamente pode contribuir para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação para a Universidade Federal de Rondônia que, por ser uma instituição nova, necessita analisar seus cursos para identificar aspectos positivos e negativos da formação que vem oferecendo.

O curso de Psicologia realizou seu primeiro vestibular apenas no ano de 1989 e jamais tinha sido alvo de uma avaliação formal. Por ser professor desse curso, tive

---

<sup>1</sup> As entrevistas foram realizadas entre novembro de 1997 e maio de 1998. Aos depoimentos gravados foram dados códigos, com o intuito de resguardar o anonimato do depoente. Os depoimentos gravados foram transcritos, o que possibilitou uma comparação entre eles, além de uma confrontação com os documentos analisados.

interesse em verificar o trabalho que lá se desenvolvia, tanto para aprimorar minha prática docente como para socializar para outros interessados as informações e os conhecimentos que pude adquirir.

Pode-se acrescentar que o foco do presente estudo adquire um valor específico também quando se leva em consideração o Edital 04/97 da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, que propõe a discussão das novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, em atendimento à legislação pertinente em vigor.

### **Contextualizando a investigação**

Está em curso, atualmente, um processo de questionamento da eficiência e da produtividade das universidades públicas, tanto por parte do governo, como por parte da população de uma maneira geral. O desenvolvimento de tal processo deve-se a inúmeros fatores, principalmente àqueles ligados às mudanças sócio-político-econômicas por que vem passando a sociedade brasileira nos últimos anos.

A avaliação dos cursos de graduação, que vem gradativamente sendo implantada, gerou uma série de reações por parte de acadêmicos, docentes e órgãos responsáveis pela formação profissional, dado o caráter pouco abrangente do instrumento avaliador da qualidade de ensino fornecido. Não se pode descartar a idéia de que a cobrança dos resultados da formação acadêmica ofertada está ligada a uma perspectiva utilitarista do capital mundial, que atinge sobremaneira países como o Brasil, dependente de investimento de capitais estrangeiros para se desenvolver e que busca na produtividade uma alternativa para seu crescimento, necessitando sobremaneira da capacitação promovida pelo processo educativo. Nesse sentido, Fávero (1989), já chamava a atenção da vinculação pretendida por determinados segmentos de poder quando assim se expressava: "(...)A ciência é fator de desenvolvimento, mas isso não significa que a atividade científica tenha que estar estritamente vinculada às necessidades imediatas do sistema produtivo" (p. 51).

Intensa discussão tem levado os professores, os técnicos administrativos e seus respectivos sindicatos e/ou associações, além de entidades estudantis como a UNE (União Nacional dos Estudantes), a apontar para o governo federal, que instituiu a avaliação denominada "provão", que tal medida relega uma variedade de aspectos importantes de serem avaliados, tais como: a prática de ensino nas licenciaturas, os estágios supervisionados, os recursos bibliográficos disponíveis, as instalações materiais, a qualificação do corpo docente, o ensino ministrado etc., levando em consideração apenas

o resultado de uma única prova, realizada ao final do curso de graduação. Concordo com Fávero (1989), quando esclarece quais os caminhos a serem seguidos:

(...) que se penetre na instituição e se examinem concretamente quais são as saídas face às dificuldades e aos problemas existentes. (...) que se questione (...) sua função na produção e disseminação do conhecimento e sua competência para formar profissionais, procurando alternativas, estabelecendo prioridades numa política de ensino, pesquisa e extensão voltada para a realidade nacional e regional(p. 45).

Ciente do papel profissional que devo exercer na melhoria da formação profissional, em particular no curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, no qual sou um dos responsáveis pelos formandos que são colocados à disposição da sociedade, é que me propus a fornecer elementos para uma avaliação do curso, buscando identificar as percepções de docentes e de egressos do referido curso sobre o mesmo. Espera-se que tais percepções ofereçam informações referentes à possível discrepância entre o profissional que tem sido preparado e o tipo de profissional desejado. Forneço, também, dados que indicam se a formação é considerada crítica o suficiente para capacitá-lo a bem perceber a realidade em que está inserido e a nela pretender influir.

Apresento, então, uma compreensão, por meio da análise tanto das respostas de egressos e docentes às entrevistas realizadas, como da legislação referente ao curso de Psicologia, quais têm sido os rumos desse curso na UNIR. Assim, realizei uma avaliação parcial, que abrange alguns aspectos de uma dada realidade e relegam outros. Penso, contudo, que o estudo pode estimular uma avaliação mais abrangente e rigorosa, contribuindo para sua efetivação, como esclareço a seguir.

### **Importância do Estudo**

O artigo 4º do Estatuto informa que a UNIR tem como finalidade precípua a promoção do saber científico puro e aplicado, com base em sua atuação em um sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão. A legislação interna do curso esclarece o perfil do profissional a ser preparado. Conforme o Artigo nº 7, do Regimento Interno do Curso de Psicologia em vigor, “o profissional formado pelo Curso de Psicologia deverá ter seu perfil marcado basicamente pelo que se segue: **I - Consciência do valor da pesquisa; II - Hábito de pesquisa e VI - Hábito de atualização do conhecimento**”. Estarão tais objetivos sendo atingidos, totais ou parcialmente?

As novas diretrizes curriculares devem ser submetidas à apreciação e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, a partir da proposta apresentada pela Comissão de

Especialistas no Ensino da Psicologia - SESU/MEC. O estudo por mim efetuado pode fornecer subsídios à Comissão de Especialistas que, apesar das reuniões e discussões realizadas em todo o país, defende uma perspectiva que se contrapõe à formação generalista aprovada pelo Fórum de Formação dos Conselhos de Psicologia, realizado em outubro de 1997, na cidade de Ribeirão Preto.

Tal Fórum também aprovou a criação da ABEP (Associação Brasileira do Ensino de Psicologia)<sup>2</sup>, efetivada durante a XVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, em outubro de 1998, com o intuito de organizar uma entidade que seja o porta-voz, na sociedade, das discussões que tratem da formação do psicólogo. Segundo as informações veiculadas por meio do Jornal do FEDERAL, que é o jornal informativo do Conselho Federal de Psicologia, a ABEP deverá reunir professores, profissionais e estudantes de psicologia na intenção de discutir “que psicólogo queremos formar?”. Segundo a presidente do CFP, não se deseja uma resposta única, pois “a sociedade está em movimento e exigirá sempre um novo tipo de profissional” (CFP, 1998, p. 10).

A avaliação parcial aqui pretendida, de um curso recente de graduação em psicologia como o da UNIR, não pode desconsiderar os problemas políticos e/ou financeiros por que passa o ensino superior do país, sob pena de apresentar uma visão restrita dos diferentes e diversos determinantes envolvidos na formação de profissionais supostamente qualificados.

Cabe ainda assinalar que o estudo pode incentivar o questionamento da política governamental para a universidade.

A tentativa de levantar informações sobre o Curso de Psicologia da UNIR corresponde, então, a uma decisão política, pois colabora para transformar o “*processo de produção*” da profissão como atividade, contribuindo para o alcance de objetivos democraticamente aceitos (Belloni, 1989). O levantamento de percepções de docentes e egressos sobre o curso reflete um compromisso com o crescimento e o desenvolvimento político da universidade, o que por sua vez retorna ao ensino, oferecendo aos membros da comunidade acadêmica a possibilidade de uma maior compreensão dos processos, procedimentos e escolhas pedagógicas. No quadro geral de dificuldades por que passa a sociedade brasileira, a universidade não pode e não deve se eximir de buscar soluções para os problemas que está enfrentando.

---

<sup>2</sup> O Fórum de Entidades é composto pelas cinco entidades nacionais da Psicologia, que são a: Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP); Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI); Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Psicologia (ENEP).

## Referencial Teórico-Metodológico

Este trabalho parte de algumas definições encontradas na literatura, buscando entender qual delas pode melhor dar conta da especificidade dos objetivos definidos da avaliação para a qual ofereço subsídios. Minha intenção não é, portanto, uma revisão exaustiva da literatura sobre avaliação.

O termo avaliação apresenta inúmeras acepções. Muitas vezes é considerado como o ato de avaliar, estimar, apreciar, aquilatar e aferir. Assim, cabe não confundir avaliação com medição, que corresponde ao ato ou efeito de medir, muito embora, a medição ajude na tarefa avaliativa. Segundo Sousa (1996), “avaliar é um empreendimento científico” (p. 43), diferenciando-se da avaliação comumente feita, decorrente da experiência individual e subjetiva. No enfoque de Sousa, a medida apresenta significativa importância. No entanto, como avaliar significa atribuir determinados significados ao que foi observado e colhido, envolvendo julgamento, valoração, Dias Sobrinho (1996) destaca seu caráter de não neutralidade. Concordando com tal ponto de vista, acrescento, todavia, que a avaliação deve pretender objetividade e precisão, para distinguir-se do ato de estimar, mais aproximativo, mais subjetivo e menos baseado em procedimentos rigorosos.

No caso específico da avaliação de um curso e/ou uma atividade profissional, é necessário empregar procedimentos que sirvam “para identificar, obter e proporcionar a informação pertinente e julgar o mérito e o valor, de maneira justificável”. (AGUILAR, 1994 : 23). Trata-se, assim, de “um juízo acerca de algo”, que se baseia em um julgamento do “por que acontece o que acontece” (p. 21). Reitera-se, então, a não neutralidade do processo.

Para Sousa (1996), a avaliação educacional abrange a análise de dados relativos a um determinado contexto. A denominação avaliação educacional, segundo ela, deve ser utilizada:

**quando se pretende orientar decisões públicas, como aprovar ou reprovar alunos, estabelecer prioridade de recursos, selecionar objetivos de um currículo ou programa escolar, analisar a qualidade do ensino de um sistema educacional, analisar as interações entre os membros de uma instituição ou mesmo julgar o desempenho de uma universidade (p. 44) .**

Para Dias Sobrinho (1996), a avaliação de um curso inclui avaliar os docentes, os planos e programas de estudo, os materiais e recursos didáticos, em função de objetivos internos previamente estabelecidos. Essa avaliação deve preceder qualquer mudança que

se queira fazer em uma dada realidade. Para Januzzi (1995), após o processo avaliativo, os resultados “considerados como satisfatórios serão conservados; aqueles considerados como não satisfatórios poderão ser eliminados; poderão ser conservados, para ver para onde esta vai; ou poderão ser modificados para melhor” (p. 37).

Destaco, então, a seguir, características da avaliação para a qual intento oferecer subsídios. Proponho, em primeiro lugar, uma avaliação **democrática**, que pode ser vista como

**um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. (...) A principal atividade do avaliar consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado (...). ( MacDonalld, citado por Saul , 1995 , p. 54).**

A avaliação desempenha o papel de crítica institucional incluindo a expressão e a descrição da realidade, assim como englobando a verbalização e a problematização dessa dada realidade, segundo o modo como um grupo particular a apreende. A descrição pode conter material concreto, simbólico ou ambos. A expressão pode envolver fatos, conceitos, valores e sentimentos. O material freqüentemente revela as posições dos participantes de um grupo a respeito das situações de trabalho e de vida (Saul, 1995, p.56).

Tal processo favorece aos sujeitos envolvidos vislumbrar as possibilidades e os limites da realidade avaliada e encontrar respostas criativas para os objetivos e para as dificuldades em atingi-los. Esse envolvimento pode levar à **emancipação**, entendida como “o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. É fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo” (Demo, 1992, p. 78).

A possibilidade de uma prática avaliativa pautada em interesses emancipatórias é também vislumbrada por Goergen (1996), que trata a avaliação como uma *forma especial de conhecimento*. Chama a atenção para as dimensões técnica, prática e emancipatória do conhecimento, destacando a interação dessas três dimensões. Esclarece, então, que a avaliação se destina ao julgamento de “ações guiadas por estes interesses” (p. 29). Tais interesses, ainda que nem sempre evidentes no processo avaliativo, são capazes de influenciar tanto a validade dos resultados como as decisões quanto aos rumos a serem impressos à prática.

Fica evidente que aqui não se está defendendo uma avaliação técnica, que se limite a controlar o processo que focalize. Nesse sentido, vejo os participantes da avaliação

como colaboradores na busca de informações que sejam úteis à proposição de alternativas. A intenção é debater criticamente uma dada realidade, respeitando e preservando as diferentes posições encontradas, mas articulando-as em um todo compreensível capaz de gerar transformações.

Nessa linha, não cabe homogeneizar os dados coletados em um dado modelo. Quero compreender sua pluralidade, pois “o dissenso constitui a natureza mesma de uma instituição educativa” (Sousa, 1996, p. 52). Além disso, pretendo garantir proteção aos informantes e às suas informações, implicando em direito de conhecimento das conclusões obtidas, dentro dos limites de segurança e impessoalidade. Defendo, portanto, em segundo lugar, uma avaliação **ética** (Sousa, 1996).

Em terceiro lugar, coloca-se a favor de uma perspectiva integrada de avaliação que não apresente uma cisão entre a realidade pesquisada, a capacitação de quadros e a ampliação de conhecimentos, por se tratarem de dimensões inseparáveis e interligadas de um caminho político-pedagógico (Brandão, 1981). As percepções dos membros de um dado grupo sobre suas experiências são, assim, o ponto de partida e a matéria-prima de um processo avaliativo que seja também **educativo**, que conduza à produção de novos conhecimentos e que desenvolva a capacidade de iniciativa e de transformar a realidade analisada.

Em quarto lugar, proponho uma avaliação predominantemente **qualitativa**, cuja ênfase esteja na interpretação, na descrição e no acompanhamento de ações contextuais. Ainda que não se rejeitem dados quantitativos, as generalizações estatísticas são trocadas pela busca de significados e processos, análises e interpretações de situações específicas ou de acontecimentos únicos (Gomez, citado por Saul, 1995). Tal ênfase constitui uma opção metodológica, derivada dos objetivos previstos, pois não se pode esquecer que “quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis de uma mesma realidade” (Dias Sobrinho, 1996, p.19). Nessa mesma direção, Triviños (1990) enfatiza que o quantitativo é característico dos fenômenos sociais também” (p. 67 ), a despeito das grandes diferenças entre os dois enfoques.

Sustento, então, a importância de não se negarem os aspectos quantitativos envolvidos na avaliação de um curso superior, mas sim de se dar relevo a uma descrição caracterizada por um processo de análise e crítica da realidade pesquisada, com vistas à sua transformação. O propósito é favorecer, por meio da consciência crítica, o comprometimento histórico e político dos sujeitos envolvidos no curso.

Chega-se ao quinto aspecto defendido: uma avaliação sistemática, que expresse o compromisso da universidade com o bem público. Como frisa Belloni (1989), a educação



universitária é um serviço ou bem público e seus benefícios atingem toda a sociedade, tanto na preparação de cidadãos e profissionais capacitados, como na distribuição do conhecimento produzido, desempenhando um papel de eficiência no nível social. Reitera, assim, a função pública da universidade, de cujo desempenho a avaliação é parte intrínseca (Dias Sobrinho, 1996).

Para Belloni (1989), o reconhecimento da necessidade de avaliar o ensino superior é antiga e decorre dos movimentos sociais e políticos que marcaram a década de 1960 em nosso país. Naquele momento, tratava-se de revisar o projeto institucional e de avaliar o papel da universidade em relação à sociedade. Hoje, a proposta de avaliação não pode desconsiderar o processo de depauperação por que passaram as instituições, principalmente a universidade, em função de uma política educacional que nivelou por baixo as condições de trabalho e promoveu o achatamento dos salários (Vieira, 1989).

Belloni (1989) chama a atenção para o fato de que a universidade enfrenta uma *crise*,<sup>3</sup> caracterizada pelos seguintes aspectos: (a) insuficiência de recursos financeiros e má qualidade dos recursos materiais disponíveis; (b) incapacidade dos profissionais da universidade para atender às necessidades colocadas pelo mercado de trabalho e (c) formação deficiente dos recursos humanos, centrada, predominantemente, em uma orientação tecnicista.

A autora destaca, então, a urgência de uma avaliação do processo educativo no ensino superior. Há uma necessidade *estrutural*, pois a universidade deve promover o desenvolvimento da ciência, da cultura e da arte, e há uma necessidade *conjuntural*, decorrente do papel político e científico da educação universitária. Belloni (1989) defende, assim, a retomada do compromisso institucional que, durante a ditadura militar, foi impedido de se concretizar.

Mas para essa retomada, há que se fazer a avaliação sistematicamente e incluí-la no âmbito das funções públicas que a universidade desempenha. Acrescento que somente uma avaliação sistemática pode reduzir ou mesmo inviabilizar o fator “rotina”, que colabora para descaracterizar os objetivos e as proposições da atividade educativa, dificultando, portanto o cumprimento do compromisso social que se deseja característico da universidade. Espero que tal estudo seja o primeiro passo de tal avaliação.

A avaliação parcial que se pretendeu realizar nesta investigação correspondeu, fundamentalmente, a uma análise de percepções de práticas acadêmicas. Pretendi, entretanto, contribuir para o aprimoramento tanto da produção quanto dos efeitos dessas

---

<sup>3</sup> VIEIRA(1989) chama a atenção de que parece haver um denominador comum da crise, que seria a impossibilidade de instituições como a universidade de realizar necessidades que já não possuem lastro no contexto atual mas, que também, não são capazes de dar conta da realidade presente e futura .

práticas. A dificuldade de se realizar uma avaliação, mesmo que parcial, de um determinado curso de graduação, é enorme. Para Fávero (1989), um dos motivos da chamada crise da universidade<sup>4</sup> está intimamente ligada à própria história e objetivos de sua criação. Segundo ela, tais objetivos não se referem às necessidades fundamentais da realidade de que é parte, o que faz com que a universidade seja vista como um bem cultural oferecido a grupos minoritários. Assim sendo, qualquer iniciativa no sentido de reavaliar seus rumos provoca desconfiança, medo e até mesmo hostilidade. No entanto, como “todo serviço público deve ser igualmente acessível a todos os membros de uma sociedade” (p. 48), faz-se indispensável avaliá-lo. Somente um processo avaliativo interno e externo permanente pode propiciar uma utilização adequada dos recursos que favoreça a superação dos problemas por que passa a universidade.

### **Informações Encontradas e Considerações**

Nesse estudo evidenciou-se o que Carvalho(1984) denomina de limitação no modelo de atuação: o potencial de aplicação da psicologia é quase restrito ao modelo clínico de atendimento, secundarizando outras áreas de atuação e possibilidade de ampliação do objeto de estudo da psicologia. Pereira(1972), em seu estudo, constatou o mesmo desinteresse dos cursos e dos profissionais pela pesquisa e por algumas áreas de aplicação da psicologia.

Entretanto, alguns docentes parecem defender uma universidade voltada para o preparo de profissionais e cidadãos capacitados e responsáveis, para a produção e distribuição de conhecimento; uma universidade, enfim, socialmente comprometida (Belloni, 1989). Também para Fávero(1989), a socialização do conhecimento produzido pela universidade é requisito indispensável a uma atuação democrática. Alguns docentes destacam tal ponto em suas falas.

Das respostas dadas sobre as expectativas vividas em relação à profissão, apenas nove egressos confirmaram suas expectativas profissionais. Para os demais, a confirmação foi apenas parcial ou não se verificou.

A maioria apresentou como justificativas favoráveis à confirmação de suas expectativas os ganhos profissionais e financeiros obtidos, o reconhecimento profissional alcançado, assim como a satisfação com o trabalho. Os argumentos

---

<sup>4</sup>Para a autora, os demais motivos da crise da universidade estão ligados à estrutura centralizadora e conservadora de poder, à falta de competência profissional de seus quadros, ao descompromisso com os interesses mais fundamentais da sociedade e pela falta de atitude dos dirigentes acadêmicos que estão afastados da sociedade civil e do Estado.

apresentados para as avaliações negativas referem-se às dificuldades envolvidas na inserção em um mercado de trabalho que não se encontra em expansão. É preciso lembrar que a “reengenharia” das empresas corta seus custos orçamentários principalmente naquilo que é considerado supérfluo ou um “luxo” como, por exemplo, ter psicólogos em seus quadros para cuidar da “mente” dos seus funcionários.

Quanto às expectativas iniciais em relação ao curso de psicologia, nota-se, pelo conjunto dos depoimentos, que há uma certa fantasia expressa nas falas, revelando ingenuidade, desconhecimento ou visões estereotipadas nas percepções dos egressos. Isso leva a crer que os estudantes não apresentam uma visão da função social da profissão que seja abrangente e não elitista.

A modificação que a realidade profissional impõe ao egresso de um modelo limitado (Carvalho, 1984) parece contribuir para que as decepções e o não cumprimento das expectativas vividas em relação à profissão se efetuem. Essa perspectiva, segundo as percepções de docentes e egressos, talvez caracterize, ao menos parcialmente, a inserção dos diplomados na UNIR no mercado de trabalho local.

Mercado de trabalho concorrido, desemprego e baixos salários respondem por grande número de frustrações, assim como a separação entre a formação e a prática, apontada por Martín-Baró (apud, Maluf, 1994). O modelo médico de cura também é abordado em um dos depoimentos, o que evidencia que o curso de psicologia, apesar de todas as transformações sociais ocorridas desde sua regulamentação legal, ainda carrega uma imagem médica, sem uma identidade própria reconhecida socialmente. A busca de identidade com base no modelo médico de atuação profissional não é simples, pois a psicologia não goza do mesmo prestígio que a medicina.

No tocante às expectativas iniciais em relação ao curso de psicologia na percepção dos 14 docentes entrevistados, somente um informou não ter tido expectativas. Tais expectativas diziam respeito ao ambiente de trabalho, à possibilidade de estudar e/ou atualizar-se e ao desejo de encontrar pessoas com quem compartilhar identidade profissional.

Os motivos expressos pelos demais incluem: afinidade com a docência, facilidade de contato com o público, fatores de ordem mais acadêmica, preocupação com o autocrescimento e com o crescimento do outro.

Contudo, foram citados como fatores desmotivantes: despreparo dos alunos, a falta de união entre os docentes e falta de infra-estrutura na universidade para atender às expectativas iniciais. Tais falas revelam que apenas cinco docentes mantiveram suas expectativas iniciais. Dentre os motivos expressos como responsáveis por mudanças ou desaparecimento das expectativas, são citados: o excesso de tarefas administrativas e burocráticas, a falta de apoio da administração superior da UNIR, o excessivo poder conferido ao aluno (inclusive nos colegiados), a falta de respeito e de ética por parte dos discentes, a desmotivação dos alunos, a falta de professores, a falta de um relacionamento adequado entre eles, a impossibilidade de realizar pesquisa e extensão, assim como pouca flexibilidade nos programas das disciplinas.

Observa-se que a busca de titulação de todo o departamento que começou em 1996, quando dois de seus docentes passaram na seleção do mestrado, tendo continuidade até os dias atuais em que somente um docente ainda não apresenta tal titulação, também pode ser vista como estratégia para lidar com tais expectativas frustradas. Assim, um projeto profissional “coletivo” passa a ter como expressão a realização pessoal individual. Atualmente, todo o departamento de Psicologia encontra-se realizando doutorado ou em fase de preparação para tal qualificação.

Por outro lado, alguns docentes acentuaram que suas práticas têm contribuído para formar bons profissionais e têm estimulado estudos avançados. Pode-se afirmar que a depauperação das instituições de ensino (Vieira, 1989), bem como a política educacional para as universidades, que nivelou por baixo as condições de trabalho e o salário decrescente são outros ingredientes que contribuem para o desencanto posterior dos docentes.

Os depoimentos sobre os motivos que determinaram a escolha da atividade de docência e/ou supervisão por parte dos professores podem complementar o que vem sendo discutido. Aparentemente algumas escolhas estão eivadas do caráter mágico que a profissão possuía em seus primórdios no Brasil (Mello, 1983). Boa parte dos depoimentos sugere que o vínculo federal e a remuneração salarial eram atraentes no momento da escolha. A destruição de tais fantasias deve-se tanto ao fato de que as condições de trabalho existentes hoje não favorecem o desenvolvimento das atividades a que se propuseram os docentes, bem como de que o salário deixa muito a desejar.

O currículo foi considerado pela maior parte dos egressos, na proporção de dez para oito, como insatisfatório, inadequado ou falho. Outros quatro entrevistados não

explicitaram suas opiniões. Os motivos da insatisfação dizem respeito à fragmentação e à separação entre teoria e prática. Alguns egressos não se sentem mesmo preparados ao término do curso, considerando a pouca profundidade e a falta de atualização no tratamento de alguns conteúdos curriculares.

O currículo centrado na área clínica e, essencialmente, psicanaliticamente orientado, foi visto como negativo. Sugeriu-se uma base médica mais forte para o curso, dadas as necessidades encontradas na prática profissional.

Outros egressos reclamaram do despreparo para o último concurso que realizaram.

A falta de professores foi outro fator que, segundo os entrevistados, contribuiu para uma prática curricular deficiente.

Os egressos que avaliaram o currículo como satisfatório o fizeram por comparação com os currículos de outras universidades, por conseguirem sempre os primeiros lugares nos concursos de Porto Velho. Acentuaram, ainda, que a participação em congressos pôde confirmar a qualidade do currículo e do ensino do curso.

Por fim, nesse item, os *bons* professores foram responsabilizados pela satisfação com o currículo experimentado. As análises de Januzzi(1995) sobre a interação do currículo com o contexto em que se desenvolve se harmonizam com pontos de vista presentes em alguns depoimentos. Ou seja, o curso da UNIR, como outros, carece de uma perspectiva crítica, difícil de ser implantada quando há falta de professores, de uma visão mais clara do objeto de estudo, da função social da profissão, assim como de uma articulação entre teoria e prática. Este último aspecto tem sido considerado como verdadeiro ponto de estrangulamento na formação (Duran, 1994). Pode-se ainda dizer que as críticas de Mello(1983) confirmam-se na realidade da UNIR.

Na percepção dos docentes acerca do currículo, nove consideraram-no inadequado, contra apenas dois que o definiram como adequado ou satisfatório. Três docentes não se posicionaram claramente. O que os depoimentos parecem indicar é que seriam necessários, após o reconhecimento do curso, para o qual se reformulou o currículo, um acompanhamento e uma avaliação do mesmo, buscando identificar aspectos carentes de reformulação. Tal ponto de vista, aliás, foi defendido por Bonfim (1996), ao estudar a política dos currículos mínimos e suas conseqüências na formação acadêmica.

Como houve modificações nos currículos do curso, foi solicitado que os docentes se manifestassem quanto à pertinência dessas alterações. Nove dentre eles julgaram adequadas as mudanças ocorridas, por considerarem haver problemas nas disciplinas anteriormente escolhidas, bem como por valorizarem o espaço concedido para a participação docente. Ainda, pensam que se buscou atualizar o curso, a partir da análise de grades curriculares de outras instituições.

Os docentes contrários às mudanças queixam-se de que elas não passariam de uma mudança de “fachada”, de que a participação foi insuficiente, de que a nova LDB não foi suficientemente considerada e, ainda, reclamam da pertinência dessas transformações. Por fim, há críticas quanto à falta de contribuição de alguns docentes, principalmente no que se refere ao estágio.

Conforme os depoimentos demonstram, as mudanças sucessivas efetuadas nos currículos do curso não parecem ter tido grande sucesso. Apoiando-me em Francisco e Bastos (1992), sugiro que talvez se fizesse necessária uma mudança estrutural mais profunda, capaz de contribuir para alterações significativas na construção da ciência e da prática psicológicas.

As mudanças ocorridas parecem ter-se direcionado para a área clínica. Por isso, os entrevistados julgam que ainda é necessário modificar o currículo em vigor e retomar a discussão do curso como um todo, definindo-se melhor qual o perfil do psicólogo que se quer formar.

Segundo Duran (1994), o currículo deve sempre ser avaliado e flexibilizado por mudanças nos conteúdos das disciplinas ou na grade curricular, em intervalos suficientes para avaliar os impactos. Pelos depoimentos, as mudanças visavam basicamente a solucionar dificuldades institucionais, como a falta de professores, ou então atender às necessidades legais, como o reconhecimento do curso. Portanto, as modificações não ajudaram a definir claramente o perfil profissional desejado, seja pela falta de tempo suficiente para averiguar os impactos das modificações, seja pela falta de articulação entre as mudanças propostas e/ou realizadas. Já em relação à percepção dos egressos quanto aos estágios, nove egressos avaliaram positivamente os estágios. Dez consideraram que alguns eram suficientes, adequados ou satisfatórios, mas outros não. Três avaliaram negativamente.

Os pontos positivos que justificaram as respostas dizem respeito ao caráter enriquecedor do estágio e ao bom trabalho desenvolvido pelo supervisor.

Como pontos negativos foram citados: o pouco tempo disponível para o estágio, o número reduzido de opções, a diversidade de áreas de estágio, a descontinuidade nos locais de estágio e, finalmente, o mau desempenho do supervisor.

O direcionamento dos estágios para a área clínica parece ter sido marcante. Fator importante para a “escolha” por essa área de formação e atuação parece dizer respeito à inexistência de uma estrutura para as demais áreas de estágios, evidenciada tanto pela falta de convênios como de supervisores. Tal situação corrobora as afirmações de Mello(1983), quanto à *transformação* dos discentes em psicólogos clínicos ao final do curso, seja pelas disciplinas e pela carga horária destinadas a essa área, seja pela falta de condições ao estagiário de optar pelas demais áreas.

Os depoimentos sobre a percepção dos docentes quanto aos estágios evidenciam diferentes tipos de resposta. Nove entrevistados avaliaram negativamente os estágios. Quatro não se posicionaram claramente. Outro afirmou ter recebido formação suficiente na área clínica, mas não em outras áreas.

Foram citados como motivos favoráveis o esforço dos professores, a boa atuação na área clínica, assim como o preparo do supervisor. Além desses motivos foi ressaltado que o curso de psicologia da UNIR é muito jovem e possuidor de potencial de desenvolvimento.

Algumas justificativas foram apresentadas para as respostas negativas: falta de preparo dos discentes, falta de preparo dos docentes, desarticulação teoria-prática durante todo o curso, estágios oferecidos e cursados tardiamente, problemas no currículo, carência de recursos materiais e humanos, assim como necessidade de psicoterapia para os alunos.

Sugeriu-se que os concursos para docente sejam para áreas específicas da psicologia e que se ofereça aos futuros psicólogos a oportunidade de residência, como ocorre com os médicos. O prestígio da medicina parece afetar as percepções dos docentes. Pode-se supor que não é somente o estudante de psicologia que se espelha em tal imagem, já que os docentes acentuaram a necessidade da residência, como na medicina. Para Mello(1983), tal visão dificulta um enfoque mais adequado da prática do psicólogo.

De acordo com a legislação da UNIR, o estágio deve constituir-se em elemento integrador da teoria e da prática. A dificuldade em promover essa integração, evidente nos depoimentos dos professores, foi enfatizada por Fávero (1992).

As áreas de estágio existentes também confirmam o ponto de vista de Bastos(1990), para quem uma certa homogeneidade nas instituições formadoras acaba impedindo modelos alternativos que escapem às áreas tradicionais.

Docentes e egressos também responderam sobre a integração entre as disciplinas e o(s) estágio(s). Por parte dos egressos foram maioria as respostas que apontaram para a não integração entre as disciplinas e os estágios. Quanto aos docentes, apenas oito docentes consideraram ocorrer essa integração. Os demais julgaram ou não haver tal integração ou ser a mesma insatisfatória. A maioria das opiniões, tanto de docentes como de egressos, apontam para graves dificuldades quanto à integração das disciplinas ofertadas e os estágios realizados. A consequência é que a formação do psicólogo torna-se bastante limitada, pela falta de uma maior relação entre os conteúdos ministrados e a prática profissional que encontra nos estágios.

As respostas ratificam a percepção de uma ênfase no modelo clínico e de uma secundarização das demais áreas e linhas teóricas. A percepção dos egressos sobre o corpo docente é a seguinte: dez entrevistados manifestaram-se favoravelmente aos professores. Os demais avaliaram a atuação docente como regular ou fraca.

Quanto à capacitação docente, ainda que se afirme junto à Comissão Especial da Câmara de Educação do C.N.E a existência de um plano de Capacitação de Docentes e fixação do Profissional na Instituição, o que se verificou, em relação ao departamento de Psicologia, é que somente em janeiro do ano de 1998, precisamente, começou o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, visando a atender aos professores do curso, mediante convênio com a USP.

Cabe também comentar que um curso que se iniciou com apenas três docentes está propenso a experimentar dificuldades quando da saída de seu quadro para qualificação. As respostas ao item sobre os recursos materiais na percepção dos egressos englobaram a qualidade da biblioteca, a existência de retro-projetores, o tamanho físico do S.P.A(Serviço de Psicologia Aplicada), a situação física das salas de aula e do laboratório. Entretanto, nem todos os 22 entrevistados se manifestaram em relação a todos esses aspectos. A maioria dos entrevistados avaliou negativamente a biblioteca. Dois egressos criticaram o número insuficiente de retro-projetores.



Os que se mostraram satisfeitos com os recursos materiais justificaram que se tratava da primeira turma, que o acesso à biblioteca era fácil e que a preocupação maior era com os periódicos, mais atualizados do que os livros.

Os que criticaram comentaram que a biblioteca não dispunha dos títulos necessários nem de número suficiente de volumes. Faltavam também periódicos. O trabalho tornava-se, portanto, bem mais difícil, sendo necessário o recurso a alternativas como xerox, compra de livros pelo docente etc. É fato que a carência de recursos advinda de uma política de sucateamento das universidades públicas é a grande responsável por este atual estado. Contudo, na maioria das universidades federais não há acesso à internet e, também, não existem recursos para melhorias tais como: instalação de laboratórios, ampliação dos espaços existentes etc. Em relação às instalações físicas, as críticas focalizaram o caráter precário das mesmas.

Mesmo que a ampla maioria dos depoentes demonstre insatisfação quanto aos recursos bibliográficos, houve também a compreensão de que era quase impossível para um curso de psicologia iniciante dispor de todo o material necessário. Já com relação às salas de aula, o desconforto gerado pelo calor e pelo ruído sempre propiciou grande insatisfação maior entre os alunos.

Apesar das dificuldades, alguns entrevistados estão conscientes de que o processo de formação não se encerra ao final da graduação, conforme acentua Duran (1994). O curso, mesmo não oferecendo uma formação totalmente satisfatória, pode contribuir para que o diplomado perceba a necessidade de posterior auto-aperfeiçoamento.

Para seis dos egressos entrevistados, a percepção é que o curso atendeu totalmente às suas necessidades de desempenho profissional. Para onze, o atendimento foi razoável. Quatro não se posicionaram claramente e um disse não ter condições de responder por não estar atuando em psicologia.

Apesar da dissociação teoria-prática já bastante destacada, alguns depoentes consideraram ter encontrado, na UNIR, condições de adquirir o conhecimento básico necessário ao desempenho profissional. Acentuaram, ainda, o estímulo recebido, que os levou a buscar atualização e aperfeiçoamento.

Os egressos entrevistados que julgaram que houve atendimento apenas parcial às necessidades de desempenho profissional, reclamam, como já foi ressaltado anteriormente, da superficialidade dos conteúdos ensinados. As respostas podem ser comparadas às obtidas quando se pediu que os docentes considerassem se a

formação recebida pelos alunos foi suficiente e compatível com a tarefa profissional que desempenhariam ao chegar ao campo de estágio, assim como às percepções dos docentes quanto ao atendimento às necessidades do desempenho profissional.

Quatro docentes opinaram favoravelmente em relação ao atendimento às necessidades de desempenho profissional. Cinco consideraram que o atendimento se dá somente em alguns casos. Três docentes não se posicionaram claramente. Um não soube responder e outro julgou que o curso não atende às necessidades profissionais.

Os docentes que se manifestaram favoravelmente acentuaram, como alguns egressos, a boa base de conhecimentos fornecida. Segundo eles, o desempenho profissional de muitos egressos confirma tal ponto de vista.

Dentre as opiniões desfavoráveis, o argumento é que há muitos alunos que estão apenas em busca do título de psicólogo e acabam atuando em áreas da psicologia para as quais nem sequer realizou estágio curricular. Criticaram, ainda, a falta de condições emocionais a alguns egressos para trabalharem como psicólogos em qualquer área.

Pode-se afirmar que, apesar dos problemas, o curso está sendo visto como capaz de propiciar uma formação compatível com a realidade encontrada para a atuação profissional. A busca de aperfeiçoamento, ainda que apresente nitidamente um viés clínico, parece estar ampliando os espaços e os limites profissionais do egresso da UNIR.

Cabe acentuar que a preocupação com o auto-aperfeiçoamento talvez neutralize a presença de problemas no curso. Essa preocupação com a atualização constante parece confirmar o ponto de vista de Bastos e Achcar (1994), que enfatizam a importância da permanente ampliação dos conhecimentos adquiridos.

Pode-se talvez associar a atuação de egressos em áreas nas quais não fizeram estágios à vivência de acompanhar professores “saltando” de uma disciplina para outra. Como corretamente acentua Mello(1989), são fundamentais, na formação do aluno, os exemplos e as práticas dos docentes.

## **Conclusões**

Pode-se dizer que os principais problemas do curso, segundo as percepções de egressos e docentes, se encontram nas limitações organizacionais e físicas da

própria instituição, bem como do próprio curso, que não conseguiu superar algumas das dificuldades por que vem passando desde sua criação como, por exemplo, a precariedade e carência de títulos da biblioteca.

Em relação ao currículo, cabe destacar a falta de uma avaliação da grade curricular implantada que aprofundasse a compreensão dos problemas já mencionados, como a falta de disciplinas optativas, o direcionamento da formação para o modelo clínico, a falta de atualização das ementas das disciplinas, assim como a dissociação entre teoria e prática, marcante durante toda a formação.

Quanto aos estágios, a exigência legal de realizar mais de um na UNIR, revelou-se como problemática, devido ao pouco tempo para assimilar tantas informações e à ansiedade, ao término do curso, decorrente das dificuldades relativas a um mercado de trabalho bastante saturado. Com relação ao corpo docente, os problemas encontrados deveram-se, principalmente, à falta de professores, o que responde pelo não oferecimento de áreas diferentes das tradicionais. A falta de qualificação do corpo docente, até o momento da coleta de dados, parece decorrer da falta de recursos (financeiros) e provocar, ao menos em parte, a pouca preocupação com atividades de pesquisa.

Os resultados revelaram que tal curso enfrentou inúmeros problemas de ordem administrativa, legal e organizacional, comuns a outros cursos criados em situações semelhantes, mas não foi capaz de superá-los. Falta avaliar o currículo, rever os estágios e ampliar as orientações do curso. Acrescentem-se a desarticulação entre teoria e prática e o caráter pouco crítico da formação.

Desse modo, o cumprimento dos objetivos para os quais foi criado o curso de psicologia, vem sendo somente parcialmente atingidos. Por outro lado, apesar de todas as dificuldades, o curso parece estar cumprindo, ao menos parcialmente, seus objetivos, conforme os pontos de vista de docentes e egressos. De modo geral, o curso parece atender às necessidades básicas, embora se faça necessário um posterior investimento na complementação do que foi aprendido durante a formação.

Como pontos positivos podem ser destacados os seguintes: a) desde a primeira turma de graduados no ano de 1993, mais de cem psicólogos já foram colocados à disposição da sociedade e, em sua maioria, encontram-se ocupando o mercado de trabalho local de Porto Velho; b) a clínica-escola denominada de Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A), é o maior serviço de atendimento público em psicologia no estado de Rondônia, prestando atendimento gratuito à população carente; c) apesar de todas as

carências e dificuldades enfrentadas pelos docentes do Departamento de Psicologia (DEPSI), para um exercício profissional adequado, nota-se que há um empenho em se superar, dada a exigüidade de recursos tanto materiais quanto econômicos à disposição do desempenho acadêmico. A maioria dos docentes do DEPSI tem se qualificado por meio de mestrado e doutorado durante o exercício profissional, apesar da sobrecarga que tal situação implica.

### **Recomendações**

A partir de suas percepções, os entrevistados apresentam as seguintes recomendações:

- 1) antecipar o oferecimento dos estágios e ampliação das áreas oferecidas;
- 2) oferecer disciplinas opcionais que permitam ampliar teórica e praticamente o que o curso vem oferecendo, possibilitando, assim, uma formação mais abrangente;
- 3) realizar um trabalho de esclarecimento aos alunos em relação aos estágios que deverão realizar;
- 4) acompanhar os estágios, de modo a garantir sua qualidade, assim como o cumprimento das exigências legais;
- 5) garantir efetiva estrutura física e organizacional que permitam, nos estágios, a vivência adequada de práticas profissionais;
- 6) ampliar o acervo da Biblioteca;
- 7) equipar devidamente os laboratórios;
- 8) estimular e facilitar a produção de conhecimentos referentes à realidade regional seja pela participação tanto em atividades de pesquisa como em atividades de ensino;
- 9) contratar docentes mais qualificados, com mestrado ou doutorado;
- 10) desenvolver, na formação, a responsabilidade ética, o compromisso político e a postura crítica do psicólogo;
- 11) rever o modelo profissional dominante no curso;
- 12) promover maior integração e colaboração entre os professores e
- 13) facilitar, por meio de psicoterapia, o autoconhecimento dos discentes.

A análise das entrevistas de egressos e docentes permite que se sugira, para aprofundar ou complementar o estudo aqui desenvolvido,

- (a) uma avaliação mais abrangente do curso;
- (b) estudos etnográficos das práticas desenvolvidas nas diferentes disciplinas;

- (c) estudos mais aprofundados dos estágios;
- (d) estudos mais aprofundados do currículo adotado no curso;
- (e) estudos sobre o perfil do psicólogo necessário à população do Estado de Rondônia.

A falta de avaliação dos cursos de graduação é um dos principais motivos para um nivelamento por baixo da qualidade dos cursos em psicologia. Depois de credenciados junto ao Ministério da Educação, os cursos não têm sido acompanhados ou avaliados, não recebendo visitas regulares do MEC, ou mesmo opiniões e sugestões, como ocorre nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*<sup>5</sup>. Em função da ausência dessa avaliação, deve-se incentivar as instituições a planejar e desenvolver suas próprias avaliações.

As análises feitas indicam que na formação dos psicólogos deve-se estimular o estudo de diferentes linhas teóricas, bem como recorrer ao auxílio de conhecimentos oriundos de outras áreas. A psicologia, particularmente, necessita de áreas como sociologia, antropologia, economia, administração, educação, medicina etc para seu desenvolvimento. Tal situação decorre, primordialmente, da integração das áreas de trabalho, cada vez mais impostas pelo modelo econômico atual. É claro que a psicologia pode e deve beneficiar-se com tais trocas, enriquecendo-se, atualizando-se e questionando seus pressupostos e práticas.

Pode-se, finalmente, sugerir que os cursos possibilitem aos alunos uma atuação profissional crítica, eticamente orientada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

### Referências Bibliográficas

AGUILAR, Maria José & ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BASTOS, A.V.B. Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados. **PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO**. 10, nº 2, 3, 4 / 1990, pp. 28 - 39.

\_\_\_\_\_. & ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, Cap. 05, pp. 245 - 271.

BELLONI, Isaura. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, M. de Lourdes (Org.) et. al. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, Cap. 04, pp. 55 – 70.

BOMFIM, Elizabeth de M. (Org.). Pós-graduação e graduação em psicologia: modelos e organizações. In: \_\_\_\_\_. **Formações em Psicologia: Pós-**

<sup>5</sup> As visitas ocorrem só até o credenciamento. Depois o intervalo é de dois em dois anos.

**Graduação e Graduação** (Coletâneas da ANPEPP), Belo Horizonte, V. 1, nº 8, pp. 9 - 18, set./ 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, Ana M. A. "ATUAÇÃO PSICOLÓGICA" - Alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. In: \_\_\_\_\_. **PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO**. nº 2, 1984, pp. 7 - 9.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. ABEP: uma entidade para cuidar da formação. In: **Jornal do Federal**. Brasília, Ano XIII, nº 52, fevereiro / 1998, p. 10.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Psicologia da Educação**., São Paulo, nº 2, pp. 09-23, jun./1996.

DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994 . Cap. 6, pp. 273-310.

FÁVERO, Maria de Lurdes (Org.) et. al. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.) . **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 53 - 71.

FRANCISCO, A. L. & BASTOS, A. V. B. Conhecimento, formação e prática - o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas: Átomo, 1992, Cap.07, pp. 211 - 227.

GOERGEN, Pedro. Avaliação como prática emancipatória: subsídios para uma teoria da avaliação institucional. **Psicologia da Educação**. São Paulo, nº 2, pp. 25-41, jun./1996.

JANUZZI, Célia M<sup>a</sup>. Lira. **Avaliação de um curso de graduação: enfoque através de seus ex-alunos**. Rio de Janeiro, 1995. 137 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

MALUF, Maria Regina . Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, Cap. 03, pp. 157 - 200.

MELLO, Sylvia Leser de. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. Depoimento. In: Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962 ? **PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO**. nº 1, 1989, pp. 16 - 18.

PEREIRA, S. L. M. As atividades profissionais do psicólogo em São Paulo. São Paulo, 1972. Tese ( Doutorado ). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação educacional - questões metodológicas da avaliação institucional de universidades. **Psicologia da Educação.** São Paulo, nº 2, pp. 43 - 56, jun./1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Departamento de Psicologia. Livros-Ata nº 1 e 2. Porto Velho, 1991/1996.

\_\_\_\_\_. Memorando nº129/NUSAU, de 19 de outubro de 1995. Solicita apreciação por parte do Colegiado do Curso de Psicologia do documento de Exposição e Proposição de Regularização das Grades do Curso de Psicologia.

\_\_\_\_\_. Processo de Reconhecimento do Curso de Formação em Psicologia da UNIR. (Processo nº 23001. 001753/94 - 17/UNIR). Relatório com parecer da Comissão Verificadora de Reconhecimento do Curso de Psicologia da UNIR. Presidente: Maria Angela Guimarães Feitosa. Período: 16 a 18 de janeiro de 1995.

\_\_\_\_\_. Processo de Regularização das Grades Curriculares do Curso de Psicologia - período 1989 à 1996. (Processo nº 23118.001703/95-78/Núcleo de Saúde ). Aprovado pelo Parecer nº 076/ CE. Relator(a): Nair Ferreira Gurgel do Amaral. Porto Velho, 14 de dezembro de 1995.

\_\_\_\_\_. Regimento Geral da UNIR. Aprovado pela Portaria Ministerial nº1615, de 21 de novembro de 1994 e Resolução nº 017/CONSUN, de 11 de maio de 1990.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 015/CD, de 27 de agosto de 1987. Aprova o Estatuto da Fundação Univ. Federal de Rondônia. Aprovado pela Portaria Ministerial nº 160 de 25 de fevereiro de 1988.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 028/CONSUN, de 05 de novembro de 1990. Aprova a Regulamentação Geral dos Estágios da UNIR. Presidente: José Dettoni.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 049/CONSUN, de 03 de setembro de 1991. Aprova o Regimento Interno do Curso de Psicologia e reformula sua habilitação estabelecendo que é constituída de: Licenciatura Plena e Formação de Psicólogos.

\_\_\_\_\_. Resolução nº113/CONSEPE, de 22 de abril de 1994. Homologa a decisão da Resolução nº 111/CONSEPE, de 16 de março de 1994, que aprova e convalida as alterações da Grade Curricular do Curso.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 193/CONSEPE, de 14 de dezembro de 1995. Regulariza com base no Parecer 076/CE, as Grades Curriculares do Curso de Psicologia. Presidente: Osmar Siena.

\_\_\_\_\_. Resolução nº251/CONSEPE, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta Sistema de Avaliação Discente da UNIR. Presidente: Osmar Siena.

VIEIRA, Sofia Lerche. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, M. de Lourdes (org.) et. al. **A Universidade em questão.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, Cap. 01, pp. 11 - 26.