


Dossiê

**Formação e ensino de História da Psicologia
em países ibero-americanos****O jogo Master como atividade avaliativa na disciplina de
História da Psicologia****The Master game as an evaluation activity in the History of Psychology
discipline****Alessandra Pimentel** <https://orcid.org/0000-0002-0075-2662>Universidade Federal de São João del-Rei
Brasil**Resumo**

Objetiva-se apresentar uma proposta avaliativa da disciplina História da Psicologia do curso de Psicologia em uma universidade pública. Trata-se de um jogo, o Master, tendo-se em conta o referencial das Metodologias Ativas de Ensino. Foram três as fontes de dados: a) o objeto central do jogo, as cartas-desafio produzidas pelos alunos; b) observações da execução do jogo; c) autoavaliação discente ao final do semestre. Quanto aos resultados, a atividade estimulou processos investigativos, promoveu análise reflexiva sobre os diversos tópicos estudados e, ao implicar trabalho em equipes, contribuiu para a formação de laços afetivos. Dentre as avaliações emitidas, os alunos reconheceram que, envolvidos numa competição, tiveram maior interesse em participar de aulas e debates, bem como postular questionamentos e argumentações.

Palavras-chaves: história da psicologia; métodos de ensino; processos de avaliação; metodologias ativas; gamificação.

Abstract

The objective is to present an evaluation proposal for the History of Psychology courses of the Psychology program at a public university. It is a game, the Master, considering the framework of Active Teaching Methodologies. The data were extracted from three sources: a) the central object of the game, its challenge cards produced by the students; b) observations of the class during the game; c) student self-evaluation at the end of the semester. Regarding the results, the activity stimulated investigative processes, promoted reflective analysis on the various topics studied and, by involving teamwork, contributed to the formation of affective bonds. Among the evaluations given by the students, they recognized that, when involved in a competition, they were more interested in participating in classes and debates, as well as posing questions and arguments.

Keywords: history of psychology; teaching methods; evaluation processes; active methodologies; gamification.

A proposta deste texto é relatar uma experiência docente no ensino de História da Psicologia, abordando uma estratégia metodológica, mais especificamente, o uso de um jogo como um dos instrumentos avaliativos.

Primeiramente, apontam-se algumas considerações sobre como tem se realizado o trabalho com a disciplina, mediante um conjunto de ementas e de publicações relativas à área (Flores et al., 2020; Loureiro & Baptista, 2007). Na sequência, visando discutir as experiências com o jogo, descreve-se a atividade para produzir reflexões sobre as aprendizagens derivadas das vivências e possíveis repercussões na vida acadêmica dos estudantes.

Os conhecimentos psicológicos e a história de seu desenvolvimento devem integrar a formação do futuro profissional, a fim de promover uma análise crítico-reflexiva sobre a própria ciência. Essa reflexão deve auspiciar uma visão em perspectiva do processo histórico da Psicologia para, com isso, saber dimensioná-la nas formas como se efetiva na atualidade e projetar seus rumos.

Sob esse enfoque subjaz a necessidade de garantir um modo ativo e crítico de compreender a ciência, desde o início da formação. Nesse sentido, o estudo da Psicologia sob uma perspectiva histórica se dá pela apreensão da ciência como prática social e que entende serem os seus fundamentos, históricos e filosóficos, intimamente ligados à própria forma de o homem viver e se expressar na sociedade (Cambaúva et al., 1998, p. 208).

Porém, tal olhar histórico não obteve rápida adesão na formulação dos currículos. De acordo com Brožek e Massimi (1998), em 1912, já havia a primeira referência a uma historiografia da Psicologia brasileira, quando o filósofo Raimundo Farias Brito publicava *A base física do espírito*. Entretanto, conforme explicam os autores, até fins da década de 1990, esse campo de ensino ainda não integrava os currículos brasileiros de graduação em Psicologia. Portanto, em território nacional, a integração da disciplina na formação do psicólogo é recente.

Distintamente, desde a edição de 1981 da obra *História da Psicologia Moderna*, Schultz e Schultz (2005) mencionam que, à época, a maioria dos Departamentos de Psicologia de Faculdades dos Estados Unidos da América [EUA] propunha a obrigatoriedade da disciplina. Noutra referência, indicando a disciplina em cursos de Pós-Graduação nos EUA dos anos 1970, "a ampliação da publicação de livros didáticos é cogitada como fator de apoio à consolidação dessa realidade" (Loureiro & Baptista, 2007, pp. 143-144).

É claro que isso não significou inexistência de experiências brasileiras realizadas pontualmente, como fora o caso do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que instituiu a disciplina em seu projeto político pedagógico desde a década de 1980 (Andery & Sério, 1986).

Ao contrário do que sucedeu em outros países como o Canadá, em que a disciplina não é obrigatória, no Brasil houve um movimento de reconhecimento da relevância dos saberes históricos e epistemológicos da Psicologia para a formação,

o que redundou na obrigatoriedade da História da Psicologia em território nacional, conforme exposto no primeiro inciso do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs] para o curso de Psicologia, como um dos eixos estruturantes da formação: “*I – Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia” (Resolução CNE/CES nº 5, p. 2).

Vê-se, assim, que o artigo das DCNs explicita que ensinar os fundamentos epistemológicos e históricos é imperativo na formação do futuro psicólogo, a fim de embasar formas de analisar, em profundidade, linhas e modos de constituição do pensamento científico em Psicologia (Flores et al., 2020, p. 23).

Mas, afinal, em que consiste o ensino de História da Psicologia? Perspectivando alguma diretriz para a resposta, realizamos um levantamento assistemático de ementas com acesso livre pela internet¹, sem a preocupação de garantir representatividade ou significância (por exemplo, observar amplitude nacional, definir tipos de públicos, etc.). Com relação aos conteúdos, as ementas tendem a se concentrar em torno dos seguintes tópicos: historiografia e história das ideias psicológicas; a Psicologia pré-científica desde a antiguidade; constituição da Psicologia como ciência: antecedentes filosóficos e fisiológicos; fundação da Psicologia científica; sistemas teóricos nos primórdios da Psicologia científica (tendências teórico-metodológicas dos séculos XIX e XX, com destaque a Estruturalismo, Funcionalismo, Behaviorismo, Humanismo, Gestalt e Psicanálise); Psicologia no Brasil.

As ementas, de maneira geral, buscam refletir a forma em que a Psicologia se constituiu como ciência, em suas diversas ramificações, a fim de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Corroborando com este raciocínio, Flores et al. (2020) ponderam que a respectiva disciplina:

[...] exerce um papel formativo importante para o esclarecimento da identidade e da diferença das correntes psicológicas e se configura como um recurso introdutório às questões conceituais e metodológicas da Psicologia, desde o seu surgimento, até suas implicações nos campos profissionais (p. 28).

Concluindo essa contextualização, o trecho abaixo, extraído de uma ementa, é bastante representativo do conjunto obtido:

[...] a partir do enfoque histórico, a disciplina investigará as condições sociais, políticas e culturais que originaram as matrizes e as

¹ Os documentos, obtidos por mecanismos de busca da web, foram: Ementas do Curso de Psicologia de acordo com o PPC – Universidade de Pernambuco, Campus de Petrolina (s/d, p. 155), Fundamentos epistemológicos e históricos – Faculdade Sete de Setembro, Curso de Psicologia – plano de ensino (2016.1, p. 2), PUC-RIO – Departamento de Psicologia – disciplinas e ementas (2021, p. 4), USP Instituto de Psicologia – estrutura curricular (2021, p. 4), Projeto Político Pedagógico da UFF – Epistemologia e História da Psicologia (2017, p. 141) e Disciplina SDE4808 – História da Psicologia – Prof. Nelson Schneider (Faculdade de Psicologia da Universidade Estácio, 2020.1, p. 2). Será utilizado o termo ementa de forma generalizada, incluindo casos em que a informação foi extraída de um programa da disciplina ou de um projeto pedagógico de curso.

concepções do pensamento psicológico desde a Antiguidade e que permitiram a construção da subjetividade privatizada e individualizada ao longo da Modernidade, passando pelo estudo da institucionalização científica da Psicologia com a criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879, até a ascensão da *Era das Grandes Escolas Psicológicas* e o desenvolvimento diversificado das Psicologias Contemporâneas, que marcam a constituição das teorias e sistemas psicológicos nos séculos XX e XXI. [...] Ao final da disciplina, os estudantes deverão ser capazes de relacionar as diferentes formulações teóricas da Psicologia aos contextos histórico-culturais e psicossociais que as tornaram possíveis, com base na comparação entre os fundamentos e as conceituações dos diferentes conjuntos de pressupostos ontológicos e epistemológicos que constituem a pluralidade das teorias e sistemas em Psicologia² (grifos do autor).

A seguir, apresenta-se as bases estratégicas da Gamificação, situada como uma dentre as metodologias ativas, e descreve-se o jogo Master utilizado como estratégia avaliativa.

Estratégias metodológicas na disciplina de História da Psicologia

A inserção de uma proposta lúdica não surgiu fortuitamente, mas decorreu de um interesse crescente por conhecer as metodologias ativas, objetivando-se repensar as práticas e arriscar mudanças na atuação docente.

Nas metodologias ativas é premissa básica promover o protagonismo discente, propor situações de resolução de problemas com objetivos colaborativos e/ou cooperativos, desenvolver competências que superem um ensino baseado em ouvir, copiar, escrever e fazer exercícios.

O aluno, vendo-se no centro da aprendizagem, enseja uma atuação própria, um processo particular de desenvolvimento de habilidades individuais. E quando em atuação grupal, tende a se comprometer mais do que quando realiza atividade individualizada, melhorando seu compromisso com os demais.

O professor assume o papel de mediar todo este percurso, ora apoiando, ora desafiando, caso a caso. Cabe-lhe acompanhar tanto o processo individual de cada aluno, como o do(s) grupo(s), funcionando como guia para novas descobertas, reflexões e aprendizagens. Neste cenário de aprendizagem, o docente assume também a emissão processual de avaliações daquilo que cada aluno executa, propiciando ajustes e/ou correções de rumos.

Mediante referências como as de Japiassu e Rached (2020) e de Santos e Costa (2022), cabe ressaltar que as metodologias ativas não se resumem ao espaço-tempo da aula, exigindo ainda o compromisso discente com atividades antes e após o trabalho em classe. Na visão de Fardo (2013), particularmente no ensino universitário, as metodologias ativas são requeridas para se opor a uma realidade em que o estudante se mostra desinteressado, disperso e passivo.

² Trecho extraído de USP Instituto de Psicologia – estrutura curricular (2021, pp. 2-3).

A discussão sobre metodologias ativas não é recente. As primeiras referências se situam nos anos 70 do século XX. Desde então, foram se consolidando como uma resposta à percepção de que, nas perspectivas tradicionais de ensino, ao aluno cabe um papel passivo enquanto o professor permanece como detentor do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem; portanto, sua palavra é tida como *a única correta*, não só em relação ao conteúdo, mas na forma de tratá-lo.

À luz das metodologias ativas, ganha destaque o *fazer junto*, ou seja, um senso de equipe, em ações que são tão colaborativas quanto cooperativas, promovendo aprendizagens de cunho atitudinal que contribuem para a formação profissional em geral.

Colaborar (co+labore) é literalmente trabalhar junto, envolvendo o compartilhamento de informações e, acima de tudo, a disposição em auxiliar o todo e reconhecer a multiplicidade de subjetividades, as individualidades, para proporcionar enriquecimento do aprendizado, tendo-se vivências que respeitam valores, posicionamentos e crenças dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, cooperar (co+operar) é literalmente operar junto. Dentre as visões que sustentam as metodologias ativas, as perspectivas piagetiana e vygotskiana são muito recorrentes, favorecendo o entendimento de que cooperar é pensar junto, dialogar para operar cognitivamente juntos, o que se expressa pela palavra, pelo diálogo, reforçando que os saberes não se constroem de maneira isolada, é necessária a interlocução.

Em resumo, as vantagens comumente mais relatadas acerca das metodologias ativas são: promoção do pensamento crítico; expansão da capacidade para resolver problemas; associação de significados às aprendizagens; incentivo à tomada de decisões em diferentes situações; promoção da autonomia.

Há, porém, grandes desafios, que se pode organizar em três blocos: institucional, discente e docente. Dentre os impasses institucionais tem-se, por exemplo, a resistência em mudar currículos, desenhados sob a égide do um ensino tradicional, além da baixa valorização a projetos coletivos, sem os quais o professor trabalha solitariamente. No segundo bloco, o dos alunos, há forte retração para assumir o protagonismo no processo de aprendizagem e se organizar em equipes de trabalho, em que a busca ativa por soluções e a atuação colaborativa se distinguem dos modelos tradicionais de trabalho acadêmico. Finalmente, quanto aos professores, tem-se incertezas quanto a: a) validade de instrumentos para verificar se os conhecimentos pretendidos foram contemplados, ou seja, falta de garantia da efetiva aprendizagem dos conteúdos; b) planejamento de cada proposta, a fim de equilibrar os níveis de dificuldade às possibilidades de participação discente; c) habilidade docente em transformar conteúdos de aprendizagem previstos no curso (disciplina) em problemas tangíveis pelas atividades propostas; d) definir o que priorizar considerando os tempos e espaços dos cursos e, finalmente, e) como negociar com os alunos os elementos e processos do ensino-aprendizagem, visando

as decisões mais qualificadas (Japiassu & Rached, 2020; Santos & Costa, 2022).

Para cada um desses obstáculos são inúmeros os questionamentos. Por exemplo, quanto ao último item do terceiro bloco, o docente decidir se e de que modo os alunos participam de processos decisórios, como o de julgar a performance do colega em uma atividade.

Alguns dos parâmetros que fundamentam as metodologias ativas foram se fortalecendo, mormente no ensino superior. Neste nível educativo, há diversidade no debate sobre as implicações das metodologias ativas; a começar do planejamento, ou seja, do plano de ensino, onde "...formatos de aprendizagem são pensados para incentivar os alunos a desenvolver suas competências cognitivas e socioemocionais. A ênfase está no aluno protagonista, em seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando" (Pimentel, 2021, p. 212).

Da multiplicidade de metodologias, a gamificação tem sido bem aceita, sobretudo, no ensino médio. Os *games*, como se popularizaram propostas associadas a brincadeiras e jogos, constituem um recurso pedagógico bastante útil para conectar a escola ao universo dos jovens.

No conceito de gamificação, pelo uso de elementos multimodais (desafios, regras específicas, estímulo a interatividade, fornecimento de feedback instantâneo, direto e claro e quantificação de resultados), leva-se a uma situação favorável de ensino, dadas as técnicas que fortalecem o envolvimento do estudante com o aprendizado e a ação colaborativa (Matias et al., 2021).

A gamificação visa aumento do engajamento e da autonomia dos estudantes, por fazer uso de atividades lúdicas, tipicamente as que propõem um objetivo a ser alcançado, além da observância a determinadas regras e, muito frequentemente, o espírito de competição.

Em pesquisa realizada com docentes de cursos de ensino superior, das áreas de Educação e de Engenharia, Matias et al. (2021) reportam que, embora seja uma prática ainda tímida nas Instituições de Ensino Superior [IES], a gamificação tem consistido em uma alternativa devido à considerável diversidade de aplicações, à possibilidade de não depender de recursos financeiros substanciais e pelo grande interesse dos estudantes nestas propostas, devido à proximidade com o entretenimento existente na vida cotidiana.

Na gamificação, com o incentivo ao protagonismo discente, a avaliação da aprendizagem se dá pela análise de estratégias empregadas na resolução dos problemas propostos e, diante do erro, rever os percursos para chegar ao resultado esperado. Seguindo essa perspectiva, a utilização de elementos lúdicos contribui para respeitar os tempos de aprendizagem ao mesmo tempo em que alarga a resiliência e promove melhoria de habilidades.

Ao invés dos processos mais tradicionais de avaliação, utiliza-se a mecânica lúdica para promover experiências que envolvam os alunos emocional e cogniti-

vamente. Sob tal diretriz, a seguir, detalhar-se-á o jogo Master³ empregado no ensino de História da Psicologia.

Descrição do Master para a disciplina de História da Psicologia

No caso do Master utilizado na disciplina de História da Psicologia, foram necessárias uma série de adaptações, comparativamente ao jogo comercial. Uma delas foi a transferência da competição do campo individual para o coletivo, em equipes, cada qual formada por cinco ou seis alunos, a fim da proposta ser compatível às condições de ensino e estimular processos cooperativos e colaborativos. Substituiu-se o tabuleiro do jogo original pelo controle de respostas em uma tabela escrita na lousa. Nesta tabela, a performance de cada grupo em cada rodada foi sendo anotada pela professora.

Também alterou-se a forma de averiguação das respostas. Enquanto o jogo original possui *cartelas-resposta*, no Master de História da Psicologia utilizou-se gabaritos simples, contendo a sequência de respostas do total de dez *cartelas-desafio* formuladas por cada equipe. Para melhor compreender a elaboração e o uso do Master na disciplina, cabe um breve histórico.

O Master foi utilizado pela primeira vez em 2022. Naquele momento, ainda não havia um caráter avaliativo associado à aplicação do jogo. Também diverso do que viria a ser implantado, contava-se com uma única realização do jogo no semestre, elaborado e conduzido integralmente pela docente. Aos alunos, cabia se organizarem nos grupos (em torno de seis equipes competidoras) e estudar os conteúdos. A atividade era executada quase ao fim do semestre e constituía um momento descontraído para se revisar os conteúdos abordados.

É necessário apontar que os alunos influenciaram sobremaneira na decisão por transformar a atividade em instrumental de avaliação. De um lado, o notório engajamento de todos na execução da proposta; de outro, os apontamentos favoráveis à vivência.

Dentre as mudanças, passou-se a realizar o jogo em duas ocasiões durante o semestre, permitindo dividir o volume de conteúdos para cada uma das experiências. Para distinguir as duas vivências, a primeira vez em que a turma experimenta o jogo será denominada como Master 1, ocasião esta sem caráter avaliativo. Por sua vez, o Master 2 se refere à segunda vez de uso no semestre, quando o caráter avaliativo está implicado. Não havendo tal nomenclatura distinta, a informação é válida para ambas as experiências.

O baralho das cartelas-desafio contém os tópicos e respectivos temas das perguntas. Os tópicos correspondem aos previstos no Plano de Ensino da disciplina, quais sejam: 1) história e historiografia – questões de método; 2) Psicologia

³ O nome do jogo alude ao seu homônimo comercializado pela Grow® no mercado brasileiro desde 1982. É um jogo de competição. Os jogadores precisam demonstrar conhecimentos em diversas áreas: Artes, Ciências e Tecnologia, Entretenimento, Esportes, Geografia e História.

pré-científica desde a Antiguidade; 3) constituição da Psicologia como ciência: antecedentes filosóficos e fisiológicos; 4) fundação da Psicologia científica e sistemas teóricos nos primórdios da Psicologia científica; 5) as grandes escolas do século XX; 6) História da Psicologia no Brasil.

No Master 1, o jogo trata dos três primeiros tópicos indicados acima. Os três últimos são abordados na experiência do Master 2, ao final do semestre.

As duas vivências também se diferenciam quanto ao protagonismo na elaboração das perguntas e condução da proposta. No Master 1, está sob a responsabilidade docente; no Master 2, embora contando-se com a mediação docente, os alunos assumem tudo, desde o preparo até a análise das respostas durante a execução da proposta.

A experiência com o Master 1 realizada na metade do semestre tem duas finalidades: a) averiguar as aprendizagens já constituídas e b) sem caráter avaliativo, propiciar o manejo com regras, condições e elementos do jogo, a fim de assegurar que toda a turma tenha afinidade com a proposta.

Considerando a ementa, equivale a um momento focalizando os tópicos já tratados: a compreensão do porquê estudar História; os primórdios da Psicologia pré-científica e as bases fisiológicas e filosóficas para o surgimento da Psicologia como ciência.

As perguntas têm três níveis de dificuldade, isto é, os desafios propostos nas cartelas podem ser considerados fáceis, medianos ou difíceis. Cada nível equivale respectivamente a três, cinco e sete pontos para o acerto da resposta.

A seguir, um exemplo de cartela-desafio cujo acerto da resposta corresponde a três pontos: "Cite, pelo menos, quatro importantes diferenças entre o funcionalismo e o estruturalismo". A resposta depende apenas de saber identificar as características de cada abordagem. Portanto, perguntas cujas respostas são simples, implicando extrair uma informação do material da disciplina correspondem a três pontos.

Com o mesmo tema para referenciar os outros dois níveis, de cinco e sete pontos respectivamente, tem-se os seguintes enunciados: "Das conquistas geradas pelo estruturalismo e pelo funcionalismo, explique como o contexto social e político as favoreceu". Neste caso, os cinco pontos equivalem ao acréscimo de um elemento de comparação bem como uma intersecção das informações. É exigido, sobretudo, selecionar aspectos de favorecimento a cada um dos dois sistemas segundo o *Zeitgeist*.

Em "Indique quais seriam três dos avanços da perspectiva funcionalista em comparação com a estruturalista. Justifique por que poderiam ser qualificados como avanços?", o nível de sete pontos corresponde, em parte, à exigência de identificações e explicações, além de demandar argumentos construídos pela reflexão sobre o assunto. Em geral, as perguntas de sete pontos implicam algo que extrapola comparações e reflexões sobre conteúdos expressos no material e nas aulas, re-

querendo elementos tais como argumentar em defesa de um ponto de vista.

No Master 1, além do jogo promover aprendizagens significativas e boas interações entre os alunos, é fundamental ofertar parâmetros de qualidade e complexidade na produção das cartelas-desafio. O intuito é garantir que, ao enfrentarem a segunda utilização, os alunos estejam aptos a formular bons questionamentos sobre cada tema, nos três níveis de dificuldade.

A tarefa não é nada simples. Por exemplo, perguntas de maior complexidade (sete pontos) tendem a exigir análises comparativas, reflexões críticas, posicionamentos que se constroem na discussão dos temas durante as aulas, bem como articulações da história com o momento presente.

É igualmente árduo o trabalho de qualificar o acerto dessas perguntas, pois efetivamente dependem da qualidade argumentativa, em que as respostas contém ideias novas ou novas sistematizações de ideias.

Ainda que tais condicionantes sejam evidentes em perguntas de sete pontos, há também dificuldades a serem transpassadas nos outros dois níveis. É preciso identificar e classificar ideias, formular comparações, extrair resultantes.

Por tais desafios, na versão do Master 2, em que o jogo é preparado e executado pelos alunos, a avaliação é dividida em duas partes: a) análise da qualificação das perguntas elaboradas, e suas respectivas respostas e b) a somatória de pontos obtidos na execução do jogo.

Em relação aos temas, cada equipe elabora o total de dez cartelas, dentre as quais haja uma, com valor de sete pontos, relativa a bases fisiológicas constituintes da ciência psicológica e outra, também de sete pontos, para as bases filosóficas. Aqui, evidencia-se outra árdua tarefa: de todo o volume desse tópico, o quê e como escolher para elaborar uma única questão? As demais oito questões devem ser distribuídas de forma relativamente equânime entre os temas estudados na segunda metade do semestre.

A seguir tem-se um exemplo de cartela-desafio:

Segundo Titchener, todo conhecimento humano é derivado da experiência humana, não há outra fonte de conhecimento. Após apreensão e reflexão acerca de tudo o que vimos, porque essa proposição não pode ser considerada inteiramente verdadeira? Elabore um argumento que refute essa proposição e um exemplo que ilustre seu argumento (7 pontos) (2023.1.b)⁴.

Vale comentar que seria impraticável, no dia do jogo, serem utilizadas todas as cartelas-desafio produzidas – em torno de sessenta perguntas. No entanto, observa-se que a construção das dez perguntas, derivada de pesquisa, seleção e discussão entre os membros de cada equipe, é um momento de grande riqueza. Cada uma, a seu modo, busca formular os melhores questionamentos nos três níveis de dificuldade.

⁴ Na identificação de cartelas-desafio indica-se o ano e semestre de sua produção além de uma letra que correspondente à equipe responsável.

A entrega das cartelas-desafio, antecipada ao dia de execução do Master, é mais valorizada do que o jogo propriamente dito. Equivale a setenta por cento da nota final a ser obtida por cada equipe.

Este trabalho prévio coletivo de produção das cartelas depende essencialmente do potencial da equipe, podendo ser executado com esmero. Em contrapartida, na realização do jogo há muitos fatores intervenientes que dificultam a performance das equipes. Por exemplo, lidar oralmente com perguntas construídas pelos outros, com controle de tempo e torcidas contrárias.

Essas diferenças entre preparo e execução se traduzem em valores distintos para cada etapa. Por isso, setenta por cento da nota final decorre da avaliação sobre a produção das cartelas. Os trinta por cento restantes decorrem da avaliação da performance durante o jogo.

Para o preparo das cartelas, os alunos são instruídos a atentar aos quatro critérios de avaliação, relativos à qualidade das perguntas: a) reportar-se eminentemente a conteúdos de História da Psicologia, ou seja, quanto mais a pergunta se afasta de temáticas históricas, menos qualificada (por exemplo: 'o que é Complexo de Édipo?'); b) garantir a diversidade de temas abordados e nos níveis previamente indicados pela professora; c) o grau de exigência da pergunta estar compatível a uma das três pontuações possíveis; d) não implicar respostas óbvias, nem respostas que somente os membros da equipe saberiam responder (por exemplo, respectivamente: 'quem é considerado o 'pai' da Psicologia?' e 'qual o livro publicado por Ebbinghaus em 1902?').

É importante comentar que as experiências de 2022 não integram as análises relatadas aqui, pois faltavam aprimoramentos tanto do jogo como das formas de acompanhar seus resultados. Diferentemente, em 2023, foi inserida a prática do feedback⁵ de modo sistemático ao final do semestre, para colher impressões dos alunos sobre a disciplina, com questão diretamente vinculada ao Master.

Além da nota no jogo, a média final de cada aluno é obtida pela somatória com outras duas notas. Os dois outros instrumentos formais de avaliação são a produção de uma linha do tempo (ou infográfico) e a realização de um seminário.

Análise dos dados

Para a coleta de dados, considerou-se as quatro experiências do ano de 2023 (sendo duas delas com o Master 1 e duas com o Master 2). Foram três fontes de informação: a) todas as questões elaboradas por cada turma, e suas respectivas respostas gabaritadas, num total de cento e vinte questões formuladas pelo conjunto de alunos dos dois semestres de 2023; b) tabelas de avaliação elaboradas

⁵ Os feedbacks têm variações em formatos e finalidades. No caso em questão, constituiu-se de três perguntas abertas, pelas quais os alunos se autoavaliam, considerando aspectos como empenho, responsabilidade, participação ao longo do semestre. Também avaliam a condução da disciplina, tendo em conta a metodologia empregada e os tópicos estudados.

pela docente, de onde gerou-se as notas finais de cada equipe, num total de doze equipes, sendo seis da turma do primeiro semestre e seis da turma do segundo semestre; c) quarenta e três feedbacks, número inferior ao número total dos alunos (sessenta e oito), pois o feedback se realiza no último dia de aula, quando muitos optam por não comparecer à aula.

Inicialmente, foram elaboradas as tabelas de avaliação tendo-se o conjunto de cartelas-desafio e respectivos gabaritos de respostas, de acordo com pontuações obtidas por cada equipe, com três colunas correspondentes aos três níveis de questões: sete, cinco e três pontos.

A partir da análise de conteúdo (Campos, 2004; Sousa & Santos, 2020; Tashakkori & Teddlie, 2003), cujas técnicas permitem estabelecer categorias de análise por um processo que se inicia na exploração e sistematização dos dados, foram identificados os primeiros achados, os descritores, que vieram a constituir as pré-categorias. Formulou-se a escala avaliativa em quatro níveis: excelente, bom, regular, ruim. Abaixo, duas das cartelas-desafio ilustram a aplicação dos critérios pré-estabelecidos para julgar a qualidade das perguntas:

“Qual é a análise da teoria Gestalt sobre a percepção humana? (3)” (23.2.c)

A pergunta exige uma resposta relativamente simples, tratando de um dos principais aspectos da abordagem, sendo suficiente extrair a informação do material das aulas (textos, slides). Com isso, o nível de dificuldade – três pontos – está adequado. Contudo, a forma de perguntar poderia ser, simplesmente, ‘O que é percepção humana segundo a Gestalt?’, evitando-se falhas na compreensão do enunciado por elementos textuais desnecessários. Por fim, vê-se que a pergunta não atende ao critério de corresponder explicitamente à história da ciência psicológica. A pergunta é regular.

Em outra cartela-desafio, tem-se: “Conforme a discussão em sala, quais as possíveis justificativas para a terceira força da Psicologia ter se chamado ‘Humanismo’? (3).” (23.2.e).

Tal como o exemplo anterior, a resposta exigida é compatível com três pontos. Mas, além de referir claramente a conteúdo da disciplina, a pergunta demarca um momento específico das discussões ocorridas nas aulas, para além da simples leitura, o que contribui para indicar esta pergunta como excelente.

Concomitantemente, por leituras e releituras do conjunto de dados, cotejando as impressões discentes explicitadas nos feedbacks com as análises das perguntas e observações da docente durante o jogo, foram sistematizados três grandes blocos dos resultados, quais sejam:

- 1) interações, ou seja, relações afetivo-emocionais entre os membros do grupo-classe, intragrupos (nas equipes), e entre alunos e a docente;
- 2) nível de apropriação dos grandes temas da História da Psicologia no Brasil e no mundo (conforme elencados no Plano de Ensino da disciplina);
- 3) habilidades e competências observadas na performance de equipes/alunos

durante a execução do jogo e/ou extraídas das respostas contidas no feedback.

Resultados

A proposta do Master impõe desafios. Dentre eles, o de mensurar seus resultados. Para isso, as produções foram avaliadas numa escala de quatro níveis, desde 'excelente' até 'ruim', tendo em conta os quatro critérios de avaliação previamente definidos. A seguir, um exemplo de produção que atende a todos os requisitos, desde a produção da pergunta até a resposta no jogo:

Segundo Edward Titchener, os reagentes, ao realizar a introspecção e descrever a experiência, deveriam evitar os chamados erros de estímulo. Para Titchener o que seriam estes erros? Considerando o experimento realizado na aula em que o tema foi debatido, expresse sua opinião sobre como a ideia do erro de estímulo integrou a Psicologia posteriormente? (7 pts) (2023.2.a).

A pergunta tem todos os elementos necessários para valer sete pontos, tal como proposto pela equipe. Por seu turno, o grupo respondente obteve a pontuação máxima, por atender ao questionamento e apresentar seu posicionamento de forma muito adequada ao contido no gabarito da pergunta.

Outro exemplo, agora em uma questão de cinco pontos, atesta as apropriações dos alunos: "Visto que Freud é de origem judaica, por que ele concedeu a Carl Jung, um não judeu que ele considerava antissemita, a direção da IPA (Associação Psicanalítica Internacional)?" (2023.1.e).

Conforme indicado anteriormente, para fins didáticos, será mantida a separação em três tipos de resultados: 1) das interações, ou seja, relações afetivo-emocionais entre os membros do grupo-classe (e destes com a docente); 2) apropriação de conteúdos; 3) habilidades e competências.

Interações

Para averiguar a qualidade das interações promovidas pelo Master, além dos registros observacionais da docente durante a atividade, serão consideradas as opiniões dos alunos registradas no feedback, quanto ao modo como o jogo foi elaborado e jogado.

Um dos casos mais emblemáticos sucedeu com o Master 2, na turma de 2º semestre/2023. A noção de pertença a determinada equipe se fez presente pelas 'torcidas organizadas', elevando positivamente o clima de competição, perceptível pelo desejo por apresentar as melhores respostas e pelos julgamentos rigorosos das equipes produtoras das cartelas-desafio⁶.

⁶ Dentre as regras do Master executado, tem-se: a equipe da cartela-desafio é responsável por, ouvindo a resposta da equipe adversária, julgar se esta receberá a pontuação integral ou um valor menor. O papel da docente como 'juíza' é intervir nos casos em que há julgamentos equivocados.

Para compreender os processos interativos deve-se ter em conta que a disciplina em questão se realiza no primeiro período, quando os alunos chegam à universidade. A classe ainda não se constituiu uma turma. Aquele aglomerado de alunos, muitas vezes, não firmou vínculos. Alguns vieram a residir na cidade em decorrência de sua entrada no curso de Psicologia e, dessa maneira, experienciando uma situação totalmente nova.

Comparando as duas situações da atividade, as do Master 1 com o Master 2, constatou-se que os alunos demonstraram extrema dificuldade para se organizarem em grupos (equipes) na primeira realização da proposta, requerendo diversas estratégias da docente, algumas até impositivas, para lhes garantir tempo suficiente no preparo para o jogo. Ao contrário, a organização das equipes no Master 2 deu-se muito mais rapidamente, inclusive porque os laços entre os alunos já haviam se consolidado.

Por tais configurações, é viável julgar que a realização do Master impôs a congregação dos alunos, vindo a colaborar com a formação de parcerias e vínculos socioafetivos mais estáveis. Vários dos feedbacks corroboram tais impressões: "Achei (o jogo) muito produtivo, acredito que a 'pressão' fez a gente se juntar mais, tinha que combinar as respostas um com o outro" (F1.15) e "...foi uma boa experiência, fortaleceu o senso de conjunto" (F2.28).

As aproximações socioafetivas engendraram um movimento, um processo intragrupal de análise sobre a qualidade das perguntas, o que pode promover atitudes compatíveis para tal fim, conforme explicitado em feedback: "Pela interação e competitividade, traz ali uma motivação a mais para se esforçar nos conteúdos" (sic), (F2.6). Desse modo, foi crucial a troca de ideias, a defesa de argumentos e operações de conciliação para transformar inquietações em bons questionamentos.

Tendo em conta a análise sobre interações estimuladas/desenvolvidas pelo Master concebe-se que estas, firmadas no Master 1, consolidaram-se para garantir a vivência final com o jogo. Tal nível de formação de vínculos, quando respeitado, influenciou positivamente na performance individual de cada membro.

Nem todos os processos interativos foram positivos. Nos feedbacks, alunos comentaram que a proposta de debater as regras no coletivo foi exaustiva, podendo dividir-se o tempo com outras atividades, sendo citada a revisão de conteúdos como uma delas. Vê-se aqui um descompasso. Enquanto, pelo prisma docente, seria extremamente motivador cooperar ativamente na condução do jogo, negociando as regras que deveriam ser aplicadas, a maioria das objeções discentes traduziam a preferência para que todo o instrucional da segunda jogada fosse como sucedeu no Master 1 – quando, de fato, o preparo esteve completamente nas mãos da professora.

Esse dado não causa estranheza, pois a literatura na área de metodologias ativas cita a dificuldade discente em superar um papel mais passivo, em que tudo é ditado pelo professor e sua tarefa é seguir aquilo que é demandado.

Contudo, é preciso ir além da constatação. Para as futuras experiências, caberá tornar esse momento menos extenso e redimensionar o aproveitamento do tempo de aula para fortalecer outras ações discentes, igualmente voltadas ao protagonismo.

Apropriação de conteúdos

De acordo com as impressões relatadas, considerado o total de quatro aplicações do Master, serão detalhadas as contribuições para a apropriação de saberes relativos à História da Psicologia.

Os alunos demonstraram surpreendente capacidade de identificar, descrever, analisar e relacionar eventos e bibliografias.

O exemplo abaixo demonstra uma cartela-desafio nível 7, de um dos grupos da turma do 2º semestre de 2023:

Analise criticamente a abordagem behaviorista em relação à complexidade do comportamento humano, destacando sobretudo limitações que você considera existirem para explicar fenômenos psicológicos mais complexos (como a criatividade e a formação de crenças). Em seguida, discuta como o desenvolvimento histórico do Behaviorismo demonstra (ou não) enfrentamento desses desafios (Valor: 7 pontos).

Outro ponto de destaque diz respeito ao nível de perguntas/respostas acerca da História da Psicologia no Brasil. A abordagem deste tópico requer a abertura de um parêntese. Diferentemente dos demais conteúdos, os alunos se envolveram com uma outra atividade avaliativa: a apresentação de seminários⁷. Mediante a leitura de um livro, a turma se organizou em pequenos grupos considerando três blocos temáticos sobre a Psicologia brasileira: em instituições médicas, em instituições educativas e na organização do trabalho. Tais blocos seguiram a mesma sistematização da obra de referência. Dentre as instruções, as turmas foram notificadas para considerar o livro como referencial básico na produção dos seminários, sem se configurar como fonte única.

Comparando as notas obtidas (tabela de avaliação da produção de perguntas/respostas do Master) com a performance dos alunos nos seminários, averiguou-se que as cartelas-desafio relacionadas ao desenvolvimento da Psicologia em território nacional apresentaram uma consistência de alto nível de qualidade, observada pela profundidade, criatividade e complexidade dos questionamentos.

É razoável apontar que a atuação nos seminários favoreceu significativamente a aprendizagem sobre a História da Psicologia no Brasil. Pode-se supor, tendo em conta o que já é conhecido sobre as metodologias ativas, a existência de benefícios no fato de o aluno ativamente protagonizar uma atividade, em contrário

⁷ Entre a primeira e a segunda realização do jogo Master, os alunos têm uma atividade – também avaliativa – os Seminários sobre a História da Psicologia no Brasil, tendo o livro *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*, de Mitsuko Antunes, como referência básica.

a outras dinâmicas de trabalho, como os debates, as aulas expositivas ou mesmo as apresentações com apoio de material midiático (slides, filmes, etc.).

Novamente tendo a tabela de notas como referencial, constatou-se que o tema em que os alunos demonstraram menor qualificação em suas cartelas-desafio foram os relativos à fundação da ciência psicológica e seus primeiros sistemas teóricos. Quanto a estes últimos, cartelas-desafio definidas pelos alunos com o maior nível de pontuação (sete pontos) tenderam a expressar, no máximo, comparações entre um e outro sistema, com identificação de ideias gerais ou exemplificações.

As informações extraídas do conjunto de feedbacks dos alunos corroboraram a percepção de que foi oscilante o nível de aprendizagem relativa aos primórdios da Psicologia científica, desde as bases fisiológicas e filosóficas que a fundamentaram. Entretanto, pela percepção dos alunos, a proposta foi positiva para seu aprendizado, como informado num dos feedbacks: “acredito que nós aprendemos muito mais ‘brincando’ do que na forma tradicional de sala de aula. Por isso, acho a experiência do jogo extremamente válida para nosso aprendizado” (F2.11).

Dentre as grandes teorias do século XX, Gestalt foi a que mais concentrou perguntas de âmbito não histórico, como em: “O que é ter um ‘insight’ para a Psicologia da Gestalt? Dê um exemplo.” (2023.1.a). Embora exceções a este dado tenham ocorrido: “De que forma as ideias do filósofo alemão Immanuel Kant ajudaram a moldar a Psicologia da Gestalt?” (2023.1.d). Tais discrepâncias não foram observadas com as outras proposições teóricas. Hipotetiza-se que tal resultado deveu-se a um conjunto de fatores, requerendo mudanças no que priorizar para as aulas relativas à história da Gestalt.

Habilidades e Competências

Em linhas gerais, competências mobilizam habilidades. Assim, para ser competente em se autoavaliar, cada indivíduo utiliza diversas habilidades, sejam elas de identificar, descrever, articular, analisar ou refletir, entre tantas outras.

Portanto, a noção de habilidade diz respeito a aspectos que se faz uso em alguma circunstância. Já as competências indicam meios, ou modos, como se obtém determinado resultado, consistindo na capacidade de aplicar o que se sabe (Santos & Costa, 2022).

No seguinte excerto de ementa de História da Psicologia vê-se como são explicitadas as habilidades e competências: “Ler e interpretar textos, derivando informações relevantes para a análise de sistemas e fenômenos psicológicos, relacionando-a com fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais⁸.”

Os propósitos contidos neste exemplar, expostos em uma escala ascendente de complexidade, iniciam em condições básicas de extração de ideias e conhecimen-

⁸ Trecho de ementa da disciplina de História da Psicologia contida no *Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense* (UFF, 2017, p. 141).

tos de um texto, seguindo para articulações mais amplas até integrar ao Zeitgeist. Com isso, são diversas as tramas dentre habilidades e competências exigidas pela disciplina e, no caso acima, destacando-se as de caráter cognitivo.

A partir dessa explanação, cabe focar a percepção sobre algumas dessas habilidades e/ou competências implicadas na execução do Master.

Habilidades

O primeiro tratamento dirigido às habilidades ocorreu quando – no preparo da primeira execução, o Master 1 – apresentou-se aos alunos os critérios usados na qualificação dos três níveis de pontuação. Em geral, a combinação simples de algumas habilidades cognitivas (por exemplo, identificar ou elencar) estariam presentes em perguntas de três pontos. Para cinco pontos, a tendência seria requerer habilidades mais sofisticadas, tais como as de comparar, combinar e/ou analisar. A pontuação mais alta, com valor de sete pontos, estaria em questões mais complexas, mais elaboradas, podendo envolver habilidade de articular diferentes tópicos ou mesmo extrapolar para a reflexão, possibilitando articulações com a realidade atual.

Importante destacar que as divisões acima não constituíram uma regra fixa, muito menos única. A composição das questões também sofreu influência dos temas tratados e, com isso, dos níveis diferenciados de apropriação estabelecidos por cada um dos estudantes.

Quando foram as equipes a formularem as cartelas-desafio, observou-se que alguns temas provocaram interesse mais do que outros. Por exemplo, em relação à Psicologia brasileira, sobressaíram questões voltadas ao desenvolvimento histórico em instituições médicas e educativas; em contrapartida, foi raríssima a referência ao campo da Psicologia do trabalho.

No conjunto dos dados analisados, as habilidades ganharam relevância quando, combinadas, estabeleceram determinadas competências. Um aluno com facilidade e/ou interesse em produzir registros, provavelmente se sentiu capaz para assumir toda a sistematização de ideias e propostas de seus colegas. Seguindo esta lógica, durante o preparo da proposta, e sobretudo no Master 2, foi importante a docente manter o incentivo para que cada equipe soubesse fazer uso de diversas habilidades na execução do trabalho. Dessa forma, enquanto um membro se ocupou dos registros das discussões, outro se incumbiu das pesquisas de materiais diversos aos das aulas; outro ainda se encarregou de trazer ideias criativas, assim sucedendo-se com as diversas demandas.

Competências

Quanto às competências, estas se dividem em três blocos; dito de outra forma, nas capacidades de: a) organizar-se como membro ativo no grupo; b) ela-

borar questionamentos de qualidade, segundo três níveis de complexidade; c) demonstrar coordenação entre aprendizagens e saberes relativos à História da Psicologia, durante a execução da proposta.

Evidente que, para o bom desempenho no jogo, não são suficientes as competências indicadas acima. Porém, tê-las em conta permite inferências suficientes para determinar a qualidade do Master como instrumental avaliativo.

Cabe esclarecer que os dados observacionais não puderam ser individualizados, sobretudo os do item *b*. De fato, foi mais viável acompanhar a performance coletiva, da equipe; raramente a de cada um de seus membros. As exceções se fizeram presentes nas ocasiões em que, durante momentos de preparo do jogo, a turma foi organizada em equipes, para dar atenção mais particularizada, um ou outro aluno se destacou pela capacidade de exercer certa liderança, seja porque foi quem resolveu conflitos, deu encaminhamentos ou definiu papéis/funções para outros membros. Outros foram atentos a sistematizar o processo, coletando os discursos e garantindo seus registros, tornando-se um elemento importante no controle entre ações findadas e as que requeriam término, o que se observou em conversas solicitando repetir um trecho da pergunta, em falas como: “repete como ficou o restante... (para anotar)”, “vejam se (o texto) assim ficou bom...”, “ainda falta ver o exemplo...”.

Com relação ao item *a* indicado acima (organizar-se como membro ativo da equipe), já na primeira aplicação da atividade, em que o preparo não depende dos estudantes, identificou-se diversas atitudes concernentes a um forte engajamento à proposta. Mas também foi possível detectar alguns casos, dentre membros de um grupo, com atuações menos presentes, talvez por incertezas, talvez por desinteresse. Dessa forma, embora tratando-se da demonstração de capacidades, é imperioso levar em conta a volição como importante integrante para a evidência de competências.

Quanto à capacidade de saber questionar percebeu-se, num primeiro momento, grande dificuldade na formulação de perguntas efetivamente válidas para servirem na produção das cartelas-desafio. Um dos feedbacks explicita esta questão: “...foi uma experiência nova e desafiadora, ainda mais na parte de formular as perguntas de acordo com a dificuldade.” (F1.7).

O fato de se garantir tempo entre os primeiros ensaios até a entrega do conjunto de perguntas de cada equipe tornou-se condição fundamental para a evolução na qualidade das produções.

Gradativamente, a capacidade de indagar de forma mais sofisticada foi aperfeiçoada, da mesma forma que aumentaram os questionamentos mais elaborados nas aulas prévias à entrega das cartelas para a avaliação docente.

Nesse intervalo, a busca por um adequado julgamento sobre os níveis distintos das questões promoveu intensos debates. Por exemplo, foi notória a atitude de alguns alunos, buscando contribuir com sua equipe e se tornando porta voz de

dúvidas e inquietações dos demais membros.

Considerando o conjunto de todas as cartelas-desafio formuladas pelas equipes de uma mesma turma, houve distinções na capacidade de julgar adequadamente o nível das perguntas, isto é, houve tanto indicações corretas quanto equivocadas dos valores das cartelas. Dentre os equívocos, foi bastante frequente conferir pontuações maiores do que as perguntas efetivamente valiam. Entretanto, a performance dos grupos demonstrou ter atingido todos os objetivos da proposta; aliás, superando expectativas.

Finalmente, quanto à última competência observada, durante a execução do jogo foram bastante explícitas as atuações demonstrando segurança para garantir a máxima pontuação ao grupo, implicando capacidade metacognitiva para saber e saber que sabe, o que se confirmou pela qualidade das argumentações presentes nas respostas dadas. Expressões corporais e faciais dentre os membros do grupo contribuíram para conferir legitimidade a tais saberes constituídos.

Considerações finais

Foram significativos os ganhos observados entre a primeira realização do jogo, o Master 1, e sua realização ao final do semestre, o Master 2, em ambas as turmas de 2023.

O percurso de formação de um profissional não é uma jornada solitária. Pelo contrário, processos de cooperação e colaboração são extremamente úteis para se constituir integrante de um todo, fortalecido pelo sentimento de pertença, com o qual são compartilhados anseios, expectativas, dúvidas e medos que fazem parte da construção da profissionalidade.

Se, na primeira experiência, os alunos ainda não se viam pertencentes a uma turma e, portanto, demonstravam dificuldade até mesmo de se organizar nos grupos de trabalho, isto é, nas equipes, quando executaram o Master 2, tinham clareza do significado das parcerias e muitos laços afetivos se mostravam evidentes.

Caberão novas investigações para confirmar a profundidade desses vínculos afetivos, promovidos por propostas lúdicas, particularmente jogos competitivos. Em decorrência das vivências experienciadas, indaga-se se as oportunidades de agrupar os alunos nos pequenos grupos não deveriam ser melhor exploradas, sem abandonar outros formatos de organização da classe. Também questiona-se se e como envolver-se em um objetivo lúdico estaria afetando a construção de parcerias duradouras entre os estudantes.

Quanto a processos cognitivos relacionados ao aprendizado, as distinções foram perceptíveis no aperfeiçoamento de anotações de leituras criados por cada indivíduo. Se, no início, foram pouquíssimos os comentários sobre tais arranjos, a partir da metade do semestre, os alunos passaram a usar recursos próprios de leitura, inclusive reproduzidos no material de seus seminários, valorizando-os e os divulgando aos colegas.

Ademais, observou-se o empenho das equipes em qualificar adequadamente suas cartelas-desafio, objeto principal do Master e elemento da nota da terceira e última atividade avaliativa da disciplina. Entre a primeira instrução do Master 2 e a efetiva entrega das cartelas-desafio, foi notória a contínua melhoria de precisão das equipes para formular os questionamentos, bem como adequá-los aos três níveis de pontuação. Nesse processo, os alunos interpelaram a professora em vários contextos: durante e ao final de aulas, através de mensagens por correio eletrônico, pela interveniência de colegas, etc.

No que diz respeito ao processo de constituição da Psicologia, averiguou-se que as turmas tiveram clareza sobre alguns fatos. Um desses se refere à diversidade dessa ciência. Em geral, os alunos consideraram rico e mesmo necessário à Psicologia contar com vários referenciais, tratar-se efetivamente de Psicologias, extraindo dessa pluralidade um entendimento acerca da complexidade do ser humano. Se provocados a elaborar um 'futuro' universal da Psicologia, souberam argumentar de forma coerente para defender seus pontos de vista que, na maioria, foram discordantes de visões pautadas na necessidade de um paradigma único.

Cabe apontar elementos de fragilidade da proposta. Um dos mais importantes se refere à necessidade de aperfeiçoamentos, especialmente no estabelecimento de regras mais claras e suficientes de funcionamento. O Master 2 seguiu basicamente as mesmas regras do Master 1, que foram elaboradas sem participação discente. Contudo, ao assumirem todos os arranjos de execução do Master 2, os alunos se perderam em discussões desgastantes, criando uma multiplicidade de regras, e mesmo disputas sobre elas. Ao final da aula para este objetivo, notou-se um clima em que exacerbou a competição, não para o jogar em si, mas para ditar as regras a serem validadas para todos. Constatou-se, na prática, quão necessária é a intervenção docente para aspectos que não estão auxiliando a autonomia discente. Nas próximas experiências, dar-se-á maior atenção a este fato, estabelecendo melhores limites para o debate, o que deverá minimizar significativamente esse cenário desnecessariamente conflituoso.

Por fim, um tema que pode ser expandido para outras, se não todas, as disciplinas do curso. Em resumo, pergunta-se: qual o grau de influência da distância temporal na consolidação de uma aprendizagem? O que efetivamente permanece dos saberes abordados no início do curso, de que forma e para que são revisitados nos anos seguintes? Em última instância, são revistos os propósitos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, pelo qual se identificam saberes consolidados, bem como habilidades e competências dos universitários.

O questionamento acima advém de uma percepção durante as vivências com o Master. Os tópicos abordados no início do semestre, relativos aos primórdios da Psicologia, tiveram resultados inferiores durante a execução do Master 2, comparativamente aos da história mais recente e, sobretudo, aos relativos à Psicologia no Brasil. Esse dado, que ainda é inconclusivo, propiciou questionar se as aprendiza-

gens foram mais superficiais, ou não se sustentaram na distância temporal. Noutra linha de raciocínio, será que estariam sofrendo influência dos conteúdos próprios ao tópico, o que poderia ter afetado o interesse dos alunos? O intuito é apurar melhor tais resultados nas próximas experiências, a fim de averiguar sua validade e oferecer melhores hipóteses explicativas.

Pelo conjunto de análises apresentadas, mesmo requerendo aperfeiçoamentos, vê-se que a proposta é promissora para o ensino de História da Psicologia, pois as vivências com o Master contribuíram para cada turma consolidar saberes significativos sobre a constituição da ciência psicológica e para valorizar sua experiência com a disciplina.

Referências

- Andery, M. A. P. A., & Sério, T. M. A. P. (1986). O ensino de História da Psicologia: análise de uma experiência. In Guedes, M. do C. (Org.), *História da Psicologia – Série Cadernos PUC*, 23, 119-126. EDUC.
- Brožek, J., & Massimi, M. (Orgs.). (1998). *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. Loyola.
- Cambaúva, L. G., Silva, L. C. Da, & Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 207-227. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- Fardo, L. M. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias em Educação*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>
- Flores, F. M. H., Rodrigues, B. S., Sales, A. C., Edges, F. H. N., Miranda, R. L. & Branco, P. C. C. (2020). Reflexões sobre a disciplina de História da Psicologia no estado do Mato Grosso do Sul. *Psicologia da Educação*, 51, 22-30. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p22-30>
- Japiassu, R. B. & Rached, C. D. A. (2020). A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Revista Educação em Foco*, 12, 49-60.
- Loureiro, I. R. B. & Baptista, M. T. D. da S. (2007). A História da Psicologia como disciplina de mestrado: relato de uma experiência. *Memorandum*, 12, 143-151. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6716>
- Matias, M. A. F., Masulck, R. D., & Schneider, S. G. (2021). Método Jigsaw Classroom: aprendizagem cooperativa no ensino superior tecnológico. *Revista*

- CbTecle*, 4(1), 209–223, <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/257/60>
- Pimentel, A. (2021). O ensino superior durante a pandemia: percepção dos professores sobre a telemática. *Humanidades e Inovação*, 8(40), 208–220. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5081>
- Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. (2011). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces005_11.pdf
- Santos, D. A., & Costa, H. C. O. da (2022). *Educação, tecnologia e inclusão: uma abordagem contemporânea*. Schreiben.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2005). *História da Psicologia Moderna*. (8ª ed.). Thompson Learning.
- Sousa, J. R. De, & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396–1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.

Nota sobre a autora:

Alessandra Pimentel é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: alessandrapimentel@ufsj.edu.br

Data de submissão: 15.07.2024

Data de aceite: 21.08.2024